

# La Formación de Valores en la Universidad: Exigencias teórico- metodológicas.

Concepción L. Romero Pérez  
Haydeé Acosta Morales  
Hilda M. Freire Montysuma  
José R. Fabelo Corzo  
Amalia Domínguez Suárez

Justicia

Sacrificio

Responsabilidad

Honestidad

Solidaridad



**Realización:** Area de Estudios sobre la Educación Superior  
Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”

**Fotografía:** Alexandert González Granados

**Diseño cubierta:** Rafael Acosta Casanova

**Composición:** Imprenta Universitaria UMCC

**Revisión:** Dra. Mirtha Casañas Díaz y Lic. Mirta Hernández Hernández

**Agradecimientos:** Al Ing. Jorge Rodríguez Pérez -Rector de la Universidad de Matanzas- y al Dr. Gerardo Ramos Serpa-, Coordinador del Area de Estudios sobre la Educación Superior-, por hacer posible la edición. A la Dra. Mirtha Casañas Díaz y a la Lic. Mirta Hernández Hernández, por la dedicación y minuciosa revisión de los originales. A todos aquellos que de una u otra forma contribuyeron con la realización de esta obra.

UNIVERSIDAD DE MATANZAS  
"CAMILO CIENFUEGOS"  
ÁREA DE ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LA FORMACIÓN DE VALORES EN LA  
UNIVERSIDAD:  
EXIGENCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Concepción L. Romero Pérez  
Haydeé Acosta Morales  
Hilda M. Freire Montysuma  
José R. Fabelo Corzo  
Amalia Domínguez Suárez

MATANZAS - 2000

*"Revolución es sentido del momento histórico; es cambiar todo lo que debe ser cambiado; es igualdad y libertad plenas; es ser tratados y tratar a los demás como seres humanos; es emanciparnos por nosotros mismos y con nuestros propios esfuerzos; es desafiar poderosas fuerzas dominantes dentro y fuera del ámbito social y nacional; es defender valores en los que se cree al precio de cualquier sacrificio; es modestia, desinterés, altruismo, solidaridad y heroísmo; es luchar con audacia, inteligencia y realismo; es no mentir jamás ni violar principios éticos; es convicción profunda de que no existe fuerza en el mundo capaz de aplastar la fuerza de la verdad y las ideas. Revolución es unidad, es independencia, es luchar por nuestros sueños de justicia para Cuba y para el mundo, que es base de nuestro patriotismo, nuestro socialismo, y nuestro internacionalismo".*

*(Fidel Castro, 2000)*

## ÍNDICE

PRÓLOGO.....	7
<b>CAPÍTULO I: Sobre la naturaleza de los valores humanos .....</b>	<b>11</b>
I. 1. Principales respuestas históricas al problema de la naturaleza de los valores humanos.....	12
I. 2. Risieri Frondizi: un intento por superar los extremos.....	27
I. 3. La axiología y las disciplinas particulares que abordan los valores .....	35
I. 4. Hacia una nueva propuesta interpretativa: la pluridimensionalidad de los valores.....	55
<b>CAPÍTULO II: La formación de valores como componente del proceso docente educativo en la Universidad .....</b>	<b>63</b>
II. 1. Principales exigencias teórico-metodológicas para la formación de valores.....	63
II. 1.1. Concepción de valor .....	69
II. 1. 2. Conocimiento sobre las características de la edad juvenil .....	72
II. 1.3. Integralidad y sistematicidad .....	76
II.1.4. Clima o ambiente que favorezca la formación axiológica .....	78
II. 1.5. El diagnóstico .....	80
II. 1. 6. Desarrollo de la labor de formación axiológica como parte de la tarea docente .....	85
II. 1. 7. La labor del profesor debe fomentar la autoeducación .....	89
II.2. La evaluación del aprendizaje en una perspectiva axiológica.....	96
II. 2. 1. Aproximación teórico-conceptual a la categoría evaluación en una perspectiva axiológica.....	99
II. 2. 2. El diseño curricular y el sistema de evaluación del aprendizaje....	108
<b>CAPÍTULO III: Experiencias pedagógicas para la formación y desarrollo de valores .....</b>	<b>127</b>

III. 1. <i>La formación de valores morales como eje central de la formación humanista</i> .....	130
III. 2. <i>Una experiencia pedagógica para la formación y desarrollo de los valores morales Honestidad, Solidaridad, Justicia y Sacrificio</i> .....	134
III. 3. <i>Una experiencia pedagógica para la formación y desarrollo del valor Responsabilidad</i> .....	151
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>164</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>167</b>

Este  
con  
se h  
cua  
Jap  
pro  
nec  
exis  
des  
  
ric  
me  
no  
po  
sel  
pr  
se  
de  
  
re  
m  
co

## PRÓLOGO

Producido el derrumbe del Socialismo en la URSS y Europa del Este e incluso el desmembramiento de muchos países que conformaban el sistema socialista mundial y debilitadas las izquierdas, se ha ido abriendo paso un mundo en el que impera el capitalismo, aún cuando las contradicciones entre sus principales bloques (E.U., Europa, Japón) se hayan agudizado. A su vez se ha ido configurando un proceso objetivo de globalización, que en su vínculo con el neoliberalismo ha hecho cada vez más evidente el profundo abismo existente entre los países desarrollados y los denominados "en vías de desarrollo".

La imposición político-económica e ideológica de los países más ricos sobre los más pobres, trae consigo implicaciones sociales. Los medios de comunicación, tan importantes para la publicación de novedades científicas, han sido utilizados para la divulgación de pornografía, racismo, xenofobia. Hoy es posible que un indio, en la selva Amazónica, tenga contactos con cualquier país del llamado primer mundo. Por ese medio se divulgan soluciones a problemas que se dan en contextos diferentes, haciendo evidentes valores exógenos en detrimento de los endógenos.

La educación responde siempre a un modelo de sociedad, ha recibido influencia directa de las transformaciones por las que pasa el mundo. La economía de mercado, en una etapa, buscó un especialista competente técnicamente, pero su evolución ha exigido la formación

de un profesional, que además de reunir la característica anterior sea un "humanista", preocupado por su satisfacción personal. En su empeño terminó por modelar un "tecnócrata humanista", que en su esencia propugna el individualismo y la competencia, retomando el humanismo clásico burgués.

Este prototipo de hombre es exponente de la crisis de valores que se extiende por el mundo globalizado y el que los centros de poder tratan de imponer. Sin embargo, la magnitud y esencia de los problemas a los que hoy la humanidad debe enfrentar (problemas ambientales, la pobreza, la prostitución y la drogadicción, la subsistencia y defensa de la identidad de las minorías étnicas, entre otros) exige de un tipo de hombre y de un profesional verdaderamente humano, cuya preocupación rebase los marcos de la satisfacción personal para adentrarse en el mundo del "otro" a través de su actividad participativa en las diferentes esferas y planos de la vida social.

La formación de este hombre demanda el desarrollo de una pedagogía humanista sustentada en bases axiológicas que propugne una nueva ética pedagógica.

Esta pedagogía ha de contribuir a propiciar la conquista y reencuentro del hombre con su verdadera esencia, entendida como el carácter eminentemente social que distingue a la actividad humana, no sólo porque el hombre constituya un producto de la sociedad cuya vida se desarrolle en este medio, sino sobre todo, por el contenido social de toda su actividad.

El  
aquellos  
humana  
honesto  
conciba  
en la to  
en la m  
vicever  
como  
reflexió  
sistemá  
activid  
equilib  
equida  
del ca  
metod  
encier  
de los  
el pro  
altern  
humana  
los jó  
Supe



El ejercicio de esta pedagogía requiere la jerarquización de aquellos valores que refuerzan lo específicamente moral de la esencia humana, como puede ser el amor a la justicia social, la solidaridad, la honestidad, la responsabilidad, entre otros. Una pedagogía que conciba al educando como un sujeto capaz de participar activamente en la toma de decisiones vinculadas a la transformación del contexto, en la medida en que participa en el proceso de su propia educación y viceversa. Esa pedagogía por tanto debe tomar la formación de valores como un proceso consciente, teniendo como premisa la acción-reflexión-acción, la que no podrá realizarse sin una evaluación sistemática de todo el proceso. La evaluación como acto inherente a la actividad humana debe lograr un grado de rigurosidad tal que equilibre sus componentes objetivo y subjetivo para garantizar la equidad de los resultados.

La pedagogía humanista que se asume, apunta hacia la búsqueda del camino factible para lograr la congruencia entre sus bases teórico-metodológicas y la práctica educativa. En este intento la evaluación encierra un doble propósito, pues permite valorar tanto la efectividad de los resultados, como de las estrategias formativas aplicadas durante el proceso.

El desafío que representa para los educadores la búsqueda de alternativas para su desempeño en el marco de esta pedagogía humanista, inspiró las reflexiones que aquí se expondrán, dedicadas a los jóvenes universitarios y a quienes desde las aulas de la Educación Superior contribuyen al desarrollo de las personalidades de esta

importante cantera. Por su contenido, no obstante, pueden ser tenidas en cuenta por los educadores de cualquier nivel de enseñanza.

El trabajo recoge resultados de dos investigaciones acerca de la orientación axiológica de una muestra de estudiantes universitarios que actualmente se preparan como futuros profesionales, en ramas tan importantes para el desarrollo social como las Ingenierías Mecánica, Química, Industrial, Agrónoma, el estudio de Lenguas Extranjeras y las Ciencias Médicas. Incluye además el análisis de la evaluación en una nueva dimensión. Corrobora la importancia de la solidaridad como valor humano universal, presente en el transcurso de su elaboración.

Su publicación ha de contribuir con el esfuerzo que se realiza en este nivel de enseñanza para que a través del vínculo de la instrucción con la educación pueda afianzarse el postulado martiano de que: "*Las cualidades morales suben de precio cuando están realizadas por las cualidades inteligentes*". (Martí, J., T. 19: 375).

A todos los compañeros que alentaron y apoyaron su realización, llegue la consideración y gratitud de,

Los autores.

## CAPÍTULO I

### SOBRE LA NATURALEZA DE LOS VALORES HUMANOS

El tema de los valores ha sido una vieja preocupación del ser humano. Qué aceptar como bueno, justo, bello o útil y qué calificar como malo, injusto, feo o perjudicial, han sido interrogantes a las que el hombre ha tenido constantemente que buscar respuestas para orientarse en la vida, para encontrar las fuerzas motivacionales que guíen su actividad y conducta. Mas estas respuestas no han estado siempre al alcance de la mano. A las dudas y la perplejidad que muchos han tenido sobre el particular se han unido los criterios encontrados -y a veces totalmente contrapuestos- entre determinados individuos o grupos, igualmente convencidos, cada uno de ellos, de la veracidad de sus respectivas escalas de valores.

La importancia práctica del asunto y su estrecho vínculo con la comprensión del ser humano en su relación con el mundo que le rodea hizo aparecer, hacia la segunda mitad del siglo XIX, una rama relativamente independiente de la filosofía que se encargaría del estudio de un tema que ya desde los albores mismos del pensamiento filosófico había estado presente, aunque de manera dispersa, en los sistemas teórico-cosmovisivos creados por los filósofos. Acuñada a principios del siglo XX con el término "axiología" (del griego axia -

valor y logos - estudio, tratado),<sup>1</sup> esta rama del saber filosófico ha tratado de dar respuesta a una pregunta capital: ¿cuál es la naturaleza de los valores humanos?, ¿de dónde surgen?, ¿cuál es su fuente?

### *I. 1. Principales respuestas históricas al problema de la naturaleza de los valores humanos*

Tampoco dentro de la filosofía estas interrogantes han tenido una respuesta única. Diversos sistemas han ofrecido distintas interpretaciones de los valores. Podrían clasificarse en cuatro grandes grupos las principales posiciones que, a lo largo de la historia del pensamiento filosófico, han intentado explicar la naturaleza de los valores humanos. Estas posiciones son: la naturalista, la objetivista, la subjetivista, y la sociologista.

Una de las concepciones de más larga historia es la que podría llamarse naturalista, que tuvo ya en Demócrito (460-370 a.n.e.) un clásico representante. Para el filósofo griego el bien, lo útil, lo bello, es lo que se corresponde con la naturaleza; al tiempo que el mal, lo perjudicial y lo horrible es lo antinatural. Los valores son el resultado de las leyes naturales. La delimitación entre lo natural (o valioso) y lo antinatural (o antivalioso) es posible debido a una capacidad humana también natural: la de sentir deleite. El deleite es un estado que se corresponde con la naturaleza del organismo vivo; el sufrimiento, por

<sup>1</sup> Se supone que el introductor del término fue el filósofo francés P. Lapie en su *Logique de la volonté* (1902, p. 385). Algo más tarde fue ampliamente utilizado por Eduard von Hartmann en su *Grundriss der Axiologie* (1900).

el contrario, es ajeno a esa naturaleza, es antinatural. El deleite, por lo tanto, es provocado por lo natural-valioso mientras que el sufrimiento es causado por lo antinatural-antivalioso. Pero esto sugiere una contradicción de la cual el propio Demócrito se percata. Mientras que el bien (el valor) debe ser el mismo para todos, la capacidad para el deleite es individual, y bien supo el pensador griego que no todos los individuos se deleitan o sufren ante los mismos objetos y situaciones. "Agradable... es una cosa para unos y otra para otros", pero "para todos los seres humanos lo bueno es lo mismo y la verdad es la misma" ( Asmus, V. F., 1988: 119).

El verdadero deleite -concluye entonces- es el que se corresponde con lo bello, con lo moral, con lo justo. No puede evitar de esta forma Demócrito cierta tautología: utilizar al deleite como criterio de lo valioso y a lo valioso como criterio del legítimo deleite. La salida de esa contradicción la ve el filósofo antiguo en el conocimiento: lo malo o erróneo de las acciones del hombre se debe a la insuficiencia del conocimiento. "La causa del error -dice- es la ignorancia de lo mejor" (op. cit., 120).

La concepción naturalista de los valores tuvo un amplio despliegue a partir del Renacimiento, vinculada a la visión optimista y la fe en la razón propias de la Modernidad temprana. La Ilustración y, en particular, el materialismo francés del siglo XVIII, fueron exponentes destacados de esta concepción. También en los marcos de esta cosmovisión, los valores se asocian a la acción de las leyes

---

(1908)

naturales. El hombre mismo es asumido como un ser natural, una parte más de la naturaleza. Las leyes de la realidad subordinan a la naturaleza, al hombre y a la sociedad. Los propios y verdaderos intereses humanos coinciden con las leyes naturales. Si en ocasiones los hombres no actúan acorde a ellas se debe a su desconocimiento. "*La causa de todos los infortunios y de todas las desgracias de los hombres consiste en la ignorancia*" (Narski, I. S., 1985: 187) -señala Claude Adrien Helvecio (1715-1771). Por esa razón el conocimiento de la realidad ha de traer consigo el autoconocimiento, la verdadera libertad y el bien general. En definitiva la ilustración debe conducir a la solución de todos los problemas sociales y abrir la posibilidad del establecimiento de un contrato social, como resultado del cual se erige el Estado y se definen las normativas y leyes de convivencia que han de garantizar la realización de los intereses naturales de todos los hombres y la consolidación de los valores a ellos asociados. Esta especie de convenio lleva a un nivel superior la siempre incompleta igualdad natural entre los hombres, los cuales, como afirma Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), "*pudiendo ser desiguales en fuerza o en talento, vienen a ser todos iguales por convención y derecho*" (Rousseau, J., 1977: 13). Por lo tanto, "*en la concepción del mundo propia del Iluminismo se bosqueja una cadena de equivalencias: natural = racional = útil = bueno = legal = cognoscible = realizable*" (Narski, op. cit., 190). Se reproduce aquí, en síntesis, la misma lógica que encontramos ya en Demócrito: el valor coincide con la naturaleza y es alcanzable a través del conocimiento de esta última.

El  
contemp  
la fuerte  
dirigiera  
humano  
una con  
sus incli  
-dice- co  
moralid  
extra-na  
mundo  
necesari  
una co  
coexisti  
este últ  
realidad  
ninguna  
apoyada  
práctic  
no sea  
princip  
mundo  
P  
deber,  
del ob

El paso del naturalismo ilustrado a las concepciones axiológicas contemporáneas, sobre todo en su versión objetivista, fue mediado por la fuerte crítica que el filósofo alemán Manuel Kant (1724-1804) dirigiera contra aquél. A diferencia de los ilustrados, para Kant el ser humano es esencialmente egoísta y no está capacitado para realizar una conducta moralmente valiosa mientras intente llevar a la práctica sus inclinaciones e intereses naturales. "*Todas las inclinaciones juntas(...)* -dice- *constituyen el egoísmo (solipsismus)*" (Kant, M., 1994: 109). La moralidad está por encima de la naturaleza humana, es anti-natural o extra-natural y se asocia a cierto principio formal proveniente de un mundo distinto al mundo real, del cual el hombre extrae la fuerza necesaria para, pasando por encima de los intereses propios, asumir una conducta moral. De ahí que Kant conciba al ser humano coexistiendo en dos mundos: el mundo del ser y el mundo del deber, este último suprasensible, no alcanzable por nuestra experiencia. "*La realidad objetiva de la ley moral -supone Kant- no puede ser demostrada por ninguna deducción, por ningún esfuerzo de la razón teórica, especulativa o apoyada empíricamente*" (Idem, 73). Necesita de una demostración práctica: es imprescindible reconocer su existencia para que la moral no sea un absurdo. La ley moral se le impone al ser humano como un principio universal a priori que existe objetivamente aunque no en el mundo de la realidad empírica.

Esta separación kantiana entre el mundo del ser y el mundo del deber, entre realidad y valor, sirvió de fundamento para el desarrollo del objetivismo axiológico, que no por casualidad tuvo precisamente

entre los neokantianos de la Escuela de Friburgo a sus iniciadores contemporáneos. Wilhelm Windelband (1848-1915) y Henrich Rickert (1863-1936) vieron en Kant al gran descubridor de una nueva dimensión del mundo, el reino de los valores. Hasta este reino no llegan las ciencias naturales, que basan sus conocimientos en las relaciones de causalidad. En el mundo de los valores impera la libertad y no la necesidad natural. Por eso, suponen los neokantianos, los valores han de constituirse en el verdadero objeto de la filosofía, dejando a la ciencia natural todo lo que tenga que ver con las relaciones causa-efecto. El reino de los valores lógicos, éticos y estéticos es trascendente, eterno, de significación universal y diferente del cambiante mundo empírico que es donde se ubican el sujeto y el objeto. Es ese mundo supraempírico el que guía la historia humana, el que señala "lo que debe ser" y le da una dirección al progreso. La norma, en tanto deber ser fundada en un valor, puede no tener realización en los hechos, pero es la única que puede dar verdad, bondad y belleza a las cosas juzgables.<sup>2</sup> Siguiendo a Kant, los neokantianos convierten a los valores en una especie de principios a priori, que poseen la fuerza de una ley objetiva, aunque no sean alcanzables por la racionalidad científica. Es por esa razón que esta línea axiológica, que tiene su fuente inspiradora en el filósofo clásico alemán, ha sido calificada como objetivista y ha conducido a una separación tajante entre las ciencias naturales y las llamadas ciencias de

<sup>2</sup> Ver. Wilhelm Windelband: *Präludien*, 4ta ed., 1911, t. II, pp. 69 y ss. A su vez las ideas de Rickert al respecto pueden ser encontradas en su *System der Philosophie*, 1921, t. I.

la cultura  
de las c  
de los va  
L  
filosofía  
pensam  
más di  
(1874-1  
Kant. C  
experie  
diferen  
materia  
alcanza  
su par  
objetiv  
autént  
sino e  
pensac  
siempre  
inamo  
con lo  
de aqu  
segura

<sup>3</sup> Scheler  
1 - 1921.



la cultura. Así lo sostiene Rickert al afirmar que "*la unidad y objetividad de las ciencias culturales están condicionadas(...) por la unidad y objetividad de los valores (...)*" (Rickert, H., 1937: 160-161).

La misma tendencia continúa desarrollándose en otros sistemas filosóficos, como es el caso del neotomismo y otras variantes del pensamiento filosófico-cristiano, pero encuentra sus representantes más difundidos en las concepciones fenomenológicas de Max Scheler (1874-1928) y Nicolai Hartmann (1882-1950). También Scheler parte de Kant. Concuere con él en el hecho de que no cabe fundar la ética en la experiencia del mundo real, sino en valores dados a priori; pero a diferencia de Kant, para Scheler los valores son, en sentido aristotélico, materiales y no formales, es decir constituyen esencias irracionales, alcanzables por la vía de la intuición emocional y no por la razón.<sup>3</sup> Por su parte, Hartmann asocia los valores a las ideas platónicas. Existen objetivamente, independientes de las opiniones del sujeto, cual auténticos objetos, pero no en el mundo de las realidades humanas, sino en cierto firmamento ideal (Hartmann, N., 1949: 153). Los dos pensadores conciben a los valores como dados de una vez y para siempre, eternos, inmutables, ordenados en cierta jerarquía también inamovible. En realidad los seres humanos conviven directamente no con los valores, sino con los bienes que son las manifestaciones reales de aquellos. Mientras que la belleza, en tanto valor, se encuentra bien segura en su mundo a priori o ideal, un cuadro o un paisaje bellos, en

---

<sup>3</sup> Scheler desarrolló su teoría axiológica en *Der Formalismus in der Ethik*, traducida al español como *Ética* (t. I - 1921, t. II - 1942).

tanto bienes, pueden ser destruidos por la acción del hombre o de la naturaleza. Sólo algunos elegidos, grandes creadores, genios, profetas, son capaces de intuir los verdaderos valores y realizarlos en la vida a través de la producción de bienes. Pero existan o no esos elegidos, se conviertan o no los valores en bienes, el sistema jerárquico objetivo de valores permanecerá incólume.

En oposición al objetivismo axiológico se desarrolla la línea subjetivista. Como su nombre lo indica, esta concepción ubica la fuente de los valores en el sujeto, en sus sentimientos, gustos, aspiraciones, deseos o intereses. Francisco Brentano (1838-1917), uno de sus iniciadores, opina que el origen de los valores está en la preferencia y el amor. Es valioso lo digno de ser amado. Alexius von Meinong (1853-1920) y Christian von Ehrenfels (1859-1932), discípulos de Brentano, son considerados los primeros subjetivistas sistemáticos en axiología. Sostuvieron una famosa polémica en la década del 90 del siglo XIX, en la cual la discrepancia fundamental radicaba en el aspecto de la subjetividad que da validez al valor; para Meinong el placer o el agrado, para Ehrenfels, el deseo.<sup>4</sup>

Muchos han sido los continuadores de esta línea de pensamiento, adscritos a diferentes concepciones filosóficas. El neorrealista Ralph Barton Perry (1876-1957), al tiempo que niega la posibilidad de un conocimiento a priori, opina que algo es valioso cuando es objeto de un interés; y también a la inversa: "lo que es objeto de interés es, ipso facto,

<sup>4</sup> Las posiciones de Meinong y Ehrenfels fueron desarrolladas, respectivamente en: "Über Werthaltung und Wert". Archiv für systematische Philosophie. 1895. y en: System der Werttheorie, 1897.

valioso" (B  
1970) esti  
dominio d  
con ello n  
a otra y e  
las difere  
con una s  
de gustos  
ni falsas-  
examinar  
contener  
verdadero  
existenci  
exentos  
criterio  
individu  
cimiento  
para acep  
valores  
subjetiv  
por lo g  
Gianni  
modern  
Posmod  
progres

*valioso*" (Perry, R.B., 1950). El empirista lógico Bertrand Russell (1872-1970) estima que el asunto de los valores está absolutamente fuera del dominio del conocimiento. Al afirmar que algo tiene valor, expresamos con ello nuestras propias emociones, las cuales difieren de una persona a otra y están asociadas a lo que cada uno desea. En última instancia las diferencias en la apreciación de los valores no tienen nada que ver con una supuesta verdad valorativa, sino que provienen de diferencias de gustos. La ética, en particular, *"no contiene afirmaciones -ni verdaderas ni falsas-, sino que consiste en deseos de cierta clase general... La ciencia puede examinar las causas de los deseos y los medios de realizarlos, pero no puede contener ninguna sentencia ética genuina, porque se ocupa de lo que es verdadero o falso"* (Russell, B., 1956: 162). Desde un ámbito existencialista, Jean Paul Sartre (1905-1980) afirma que los valores están exentos de cualquier criterio objetivo. El hombre es su única fuente, criterio y fin. No la sociedad, ni el hombre en general, sino cada individuo particular, cada "Yo". *"Mi libertad individual es el único cimiento de los valores, y nada, absolutamente nada, me ofrece fundamentos para aceptar uno u otro valor, una u otra fuente de valores(...). El ser de los valores está en mí mismo"* (Sartre, J.P., 1957: 76-77). Un implícito subjetivismo, junto al relativismo que le es consustancial, acompaña por lo general las nociones axiológicas de los filósofos posmodernistas. Gianni Vattimo, por ejemplo, enfrenta críticamente la tradición moderna de otorgarle un carácter valioso a casi todo lo nuevo. La Posmodernidad se caracteriza por cuestionar la existencia misma del progreso, por rescatar ciertos valores históricamente concebidos como

bajos e innobles, por adoptar una actitud nihilista hacia los tradicionales valores supremos, que se sustituyen, no por otros valores supremos, sino por un mundo simbólico que, sobre todo a través de los contemporáneos medios informáticos, es capaz en principio de convertir a cualquier cosa en valiosa (Vatimo, G.; 1994: 28 y ss).

Autores como Emile Durkheim (1858-1917), Lucien Lévy-Brühl (1857-1939) y Célestin Bouglé (1870-1940) promovieron lo que se ha dado en llamar sociologismo axiológico, interpretación asumida y continuada posteriormente por otros muchos sociólogos, antropólogos, etnólogos y estudiosos de la cultura. Según esta concepción es valioso lo que la sociedad aprueba como tal. Los valores son el resultado de ciertas convenciones sociales que presuponen el apoyo de la mayoría y se promueven y reproducen a través de la cultura y las tradiciones. Así entendidos, los valores actúan, en opinión de estos autores, como entidades objetivas con fuerza imperativa o, para decirlo en palabras de Bouglé, "*son objetivos por ser imperativos, e imperativos por ser colectivos*" (Dujovne, L., 1959: 171). De esta forma, cada nueva generación se encuentra con un mundo de valores ya creado, convertido en normas morales, preceptos religiosos, ideales estéticos o leyes jurídicas, del que se apropia por medio de la educación y que le permite integrarse a la identidad colectiva. El espíritu colectivo, afirma Durkheim, "*desborda a cada espíritu individual como el todo desborda a la parte*" (Durkheim, E., 1924: 36). Los individuos asumen esos valores como una realidad que los trasciende, como algo dado, incuestionable,

como cierto ordenamiento que deben acatar y respetar para sentirse plenamente incorporados a la sociedad a la que pertenecen.

El estudio de los valores concretos debe, por lo tanto, recurrir a la metodología de las ciencias descriptivas. Es evidente que el resultado de este estudio no puede ser una tabla única, universalmente acatable, de valores. Cada sociedad, cada cultura, cada forma civilizatoria, tendrá la suya que necesariamente habrá de ser diferente a las demás. La mayoría de estos autores no sólo concibieron una manera distinta de entender los valores, la forma y los métodos específicos de investigarlos, sino que además emprendieron ellos mismos importantes estudios sobre los valores imperantes en diferentes comunidades, sobre todo entre aquellas que habitualmente se califican de "primitivas".

Hasta aquí esta breve referencia descriptiva a las cuatro respuestas básicas sobre el problema de la naturaleza de los valores. Aunque todas reclaman para sí el monopolio de la verdad, de hecho, cada una de ellas centra la atención en uno de los aspectos de los valores, sin llegar a ofrecer una respuesta abarcadora de toda su complejidad y, mucho menos, explicar de manera convincente su origen.

El naturalismo destaca el vínculo de los valores con las propiedades naturales de los objetos y del ser humano. Es obvio que para que un objeto pueda ser útil, digamos, debe poseer ciertas propiedades físicas, materiales, que le permitan cumplir una función determinada en la sociedad. Al mismo tiempo, muchas de las

necesidades humanas poseen una base biológica, natural. Todo ello indica la existencia de un nexo natural entre las propiedades de los objetos y las necesidades humanas. Pero esto está lejos de abarcar todas las posibles relaciones de valor existentes en la sociedad. Por un lado, las propiedades naturales, aun cuando sean una premisa necesaria, no convierten por sí mismas al objeto en valioso. Para ello es necesaria la actividad práctica humana que transforme al objeto conforme a las necesidades que ha de satisfacer. La naturaleza no da por sí misma objetos útiles; ofrece "productos" que, para que sean útiles o valiosos, requieren de la intervención humana. Incluso la más elemental actividad recolectora de frutos naturales presupone determinada organización social, cierta intencionalidad que rebasa la "actitud" animal, puramente natural, de simple adaptación al medio. Por otro lado, muchas necesidades humanas poseen un contenido no natural o biológico, sino eminentemente social; es el caso de las necesidades espirituales que encuentran su satisfacción en el arte, el conocimiento, la política o la religión. Es evidente que en estos casos la relación entre la necesidad humana y los objetos que la satisfacen resulta irreductible a un mero nexo natural. Pensar que el ser humano es sólo una extensión de la naturaleza es ignorar la distancia cualitativa que media entre uno y otra. El optimismo naturalista que preveía una existencia armónica entre hombre y naturaleza como resultado exclusivo de un conocimiento más profundo de esta última, ha quedado desmentido por la propia historia. Los actuales problemas ecológicos y medioambientales denotan que el avance del conocimiento, lejos de

traer la a  
ya no sólo

El  
intentar  
enfrentar  
verdad v  
distintos  
guiada y  
colocar  
suprahu  
contenid  
forma, q  
valores e  
puede e  
distintos  
etnocén  
deposita  
que los  
autores  
santos i  
envuelto  
a cualqu  
A  
valores  
interese

traer la armonía, ha sido utilizado como instrumento de una conducta ya no sólo no natural, sino preponderantemente antinatural.

El objetivismo tradicional, por su parte, tiene la virtud de intentar encontrar un referente objetivo a los valores. Ello le permite enfrentar al relativismo axiológico, reconocer la existencia de una verdad valorativa, independientemente de las discrepancias entre distintos sujetos, y otorgarle un fundamento a la educación moral, guiada y dirigida hacia esos valores objetivos. Al mismo tiempo, al colocar la fuente de los valores en un mundo trascendental, suprahumano, eterno e invariable, el objetivismo separa totalmente su contenido de la realidad concreta que habitan los hombres. De esta forma, queda incapacitado para percibir el cambio y la evolución de los valores en correspondencia con el desarrollo de la sociedad. Tampoco puede explicar de una manera plausible la diversidad cultural entre distintos pueblos y culturas, a no ser partiendo de una visión etnocéntrica que asuma a determinados pueblos "elegidos" como los depositarios de los supremos valores universales. Ante el hecho real de que los hombres difieren en sus apreciaciones valorativas, estos autores propugnan cierto elitismo: sólo los genios, los profetas y los santos intuyen los verdaderos valores. El halo místico en que quedan envueltos los valores dentro de esta concepción hace que éstos escapen a cualquier intento de interpretación racional.

A diferencia del objetivismo, el subjetivismo axiológico pone los valores en relación directa con el ser humano, con sus necesidades e intereses. Y esto, no hay dudas, es un elemento positivo de esta

tendencia. En realidad, no tiene sentido hablar de valores si de alguna forma éstos no se vinculan con la vida humana. Ese nexo tampoco puede ser a posteriori, como si a los hombres solo les cupiera la posibilidad de apropiarse y realizar mediante su conducta unos valores preestablecidos para siempre. El propio ser humano ha de tomar parte en la creación de esos valores, lo que es ampliamente reconocido por el subjetivismo.

Sin embargo, esta línea de pensamiento va al extremo opuesto: al hacer depender los valores de los variables deseos, gustos, aspiraciones e intereses subjetivos e individuales, sin importar cuáles éstos sean, no deja espacio para la determinación de los verdaderos valores. Esta concepción ampara el más completo relativismo axiológico. Muchas son sus inconsecuencias prácticas. Lo mismo una actitud negativa y corrupta que otra bondadosa y honesta, serán igualmente valiosas, ya que una y otra se corresponderán con los intereses y preferencias de alguien que así las estima. El "todo vale" o el "nada vale" vienen aquí siendo lo mismo, como extremos que necesariamente se tocan. A fin de cuentas todo dependerá del ángulo desde el que apreciemos, digamos, el acto moral. Si lo vemos desde la perspectiva de quien lo realiza, lo juzgaremos como bueno, tomando en cuenta sus propios argumentos de legitimación. Si lo analizamos desde una opinión contraria, entonces lo calificaremos como malo. Y nadie tendrá la razón, porque precisamente aquí no hay razón. Es por eso que todo sería bueno y malo a la vez, o lo que es lo mismo, nada sería ni bueno ni malo. Una total anarquía reinaría en el mundo de los valores; todo quedaría

sometid  
educació  
sanción  
podría j  
la víctin  
ley jurídic  
Re  
propues  
los val  
variabil  
papel lo  
de un fr  
esta ten  
tienen c  
pierde  
verdade  
mayoría  
T  
base ar  
poder  
mayoría  
sistema  
validad  
injusto  
quedar



sometido a los caprichos personales; carecerían de fundamento la educación ética, estética o política; no tendrían sentido el premio o la sanción moral; ninguna valoración sería ni verdadera ni falsa; no podría juzgarse con justeza ningún conflicto de valores; el victimario y la víctima tendrían cada uno su verdad; carecería de legitimidad toda ley jurídica y todo derecho.

Reparando en las limitaciones del subjetivismo relativista, la propuesta sociologista apela a la sociedad como fuente legitimadora de los valores. Ya no sería la conciencia individual, con toda su variabilidad y signos contradictorios, la que haría valer los valores. Ese papel lo desempeña ahora la conciencia social o colectiva. La búsqueda de un fundamento social a los valores es una intención muy loable de esta tendencia. Si el ser humano es eminentemente social, sus valores tienen que tener igual naturaleza. Al mismo tiempo, el relativismo aquí pierde terreno: ya no cualquier criterio valorativo es igualmente verdadero, sino sólo aquel que tenga a su favor el consenso de la mayoría.

Tal concepción sobre la naturaleza de los valores le otorga una base argumentativa sólida a la democracia, entendida como verdadero poder del pueblo y que presupone el ejercicio de la voluntad de la mayoría. Por otro lado, es cierto que cada cultura conforma su propio sistema de valores y que éstos adquieren la fuerza de una autoridad validadora de lo bueno y lo malo, de lo bello y lo feo, de lo justo y lo injusto, autoridad que no siempre es fácil cuestionar. Sin embargo, quedan algunas interrogantes que el sociologismo no llega a

responder: ¿no existe la posibilidad de valoraciones colectivas erradas?, ¿cómo solucionar un conflicto valorativo internacional si las valoraciones contendientes tienen el apoyo consensuado de sus respectivas culturas?, ¿podría justificarse axiológicamente el nazismo por el apoyo mayoritario del pueblo alemán?, ¿es superior el valor estético de un libro por ser el preferido y el más leído?, ¿cómo se determina la opinión de la mayoría, acaso ésta no puede ser objeto de manipulación?, ¿cómo justificar las transformaciones o revoluciones sociales que intentan cambiar el sistema de valores imperantes y que muchas veces parten de los criterios valorativos de minorías rebeldes? Al partir, como criterio último de los valores, de la conciencia colectiva, el sociologismo queda incapacitado para responder estas preguntas.

Esta corriente ha mostrado grandes potencialidades para describir y explicar los valores predominantes en diversas culturas, mas no ha podido encontrar para ellos un fundamento de legitimación que trascienda la conciencia misma. En todo caso se trata de una versión socializada del subjetivismo. Las mismas contradicciones prácticas que el subjetivismo no puede resolver para las relaciones entre los individuos, también quedan insolubles en el sociologismo para las relaciones entre culturas.

## I. 2. *Risieri Frondizi: un intento por superar los extremos*

Partiendo de un análisis crítico de estas corrientes de pensamiento, el filósofo argentino Risieri Frondizi (1910-1983) se propone la elaboración de una concepción axiológica que supere sus limitaciones, al tiempo que permita fundar una nueva ética. En la base de toda norma moral -piensa Frondizi- descansa un determinado valor. Ante cualquier conflicto entre normas, debe elegirse aquella que esté sustentada por el valor superior. Inmediatamente se plantea la siguiente interrogante: si el valor ha de sustentar la norma, ¿qué es lo que fundamenta al valor?

A Frondizi no le satisface la respuesta que a esta interrogante ofrecen el objetivismo, el subjetivismo y el sociologismo. En cada caso, opina, se revela sólo una de las aristas del valor, se cae en uno u otro extremo, y ello no permite su aprehensión integral.

El filósofo argentino intenta tomar una vía distinta: el valor surge en la relación sujeto-objeto y por lo tanto posee una cara objetiva y otra subjetiva. Para apreciar qué es el valor ha de partirse del acto valorativo mismo, mediante el cual el sujeto valora al objeto. "*Además del sujeto y del objeto -nos dice Frondizi-, hay que tomar en consideración la 'actividad' del sujeto, por medio de la cual éste se pone en relación con el objeto; en el caso de los valores, tal actividad es la valoración. Un sujeto valorando un objeto valioso será, por consiguiente, el punto de partida del análisis*" (Fabelo Corzo, J.R., 1993: 35). Sujeto, objeto y valoración son, por consiguiente, los componentes del valor.

Por un lado, el objeto y sus propiedades naturales determinan al valor. De hecho el valor mismo es una propiedad o cualidad del objeto, que Frondizi diferencia de las llamadas propiedades "primarias" y fundamentales para la existencia del objeto (extensión, impenetrabilidad, peso) y de las "secundarias" o "sensibles" (color, olor, sabor). Unas y otras pertenecen al ser del objeto, son propiedades naturales y consustanciales suyas, puesto que no hay ninguno que no las tenga. Sin embargo, la elegancia, la utilidad o la belleza no forman parte necesariamente del objeto, pues pueden existir cosas que no posean tales valores. Por lo tanto, los valores son un tipo de propiedad distinta que Frondizi califica de "irreales", ya que no agregan realidad o ser a los objetos, sino tan sólo valer (Idem, 5). Al mismo tiempo, sin llegar a ser una de las propiedades naturales del objeto, el valor depende únicamente de ellas: un cuadro debe su belleza a sus colores, la utilidad de un instrumento está determinada por la dureza del metal con que fue construido (Idem, 50).

Por otro lado, el valor está determinado también por las necesidades y los intereses humanos que se traducen en deseos. Por lo general, los objetos valiosos son deseados, por eso el hombre procura obtenerlos y conservarlos. Muchos objetos tienen valor porque el sujeto o la comunidad donde vive los desea o prefiere. Sin embargo, no todo lo que es valioso lo es por un mero acto de deseo o de preferencia. Junto a los deseados, están los objetos deseables o, lo que es lo mismo, merecedores de ser deseados. Frondizi piensa que la distinción entre "deseado" y "deseable" es fundamental para mostrar la doble cara del

valor (Idem, 92). La deseabilidad de un acto, por ejemplo, no puede reducirse al deseo de la persona, sino que es el resultado del análisis de la totalidad de la situación, de las condiciones objetivas del acto y de los valores en conflicto. "Un diabético puede desear vehementemente comer golosinas con mucha azúcar. Su médico le demuestra que ello no es deseable, pues el azúcar le hace daño" (Idem, 116). Por eso el valor tiene ese doble carácter, puede presentarse como bienes u objetos valiosos porque son deseados, o como objetos deseables dignos incluso de ser creados aun cuando todavía no existan. Esta segunda cara del valor -su deseabilidad- depende de las cualidades empíricas del objeto, sirve de guía a nuestros deseos e inspira la creación de nuevos valores.

Ante la posible contradicción que entraña el hecho de que el valor es determinado a la vez, por el objeto y sus propiedades naturales, por un lado, y por el sujeto y sus deseos, por el otro, y aun cuando a través del concepto de "deseabilidad" se intenta poner en conexión a lo uno y a lo otro, Frondizi introduce un nuevo elemento en su concepción de los valores con la pretensión de solventar cualquier posible duda. Se trata del concepto de "gestalt" o "estructura". En analogía con la tesis básica propugnada por los teóricos clásicos de la Psicología de la Gestalt (Wertheimer, Koffka, Köhler), el pensador argentino afirma que el valor constituye una cualidad estructural, es decir, posee propiedades que no se encuentran en ninguno de sus miembros o partes constitutivas ni en el mero agregado de ellas. Precisamente aquí ve Frondizi lo novedoso de su concepción (Idem, 142-143). El valor no puede explicarse sólo por el sujeto, el objeto o la

valoración. Es más que ellos y que su suma. De la misma forma que en el cine apreciamos movimiento que no puede ser explicado solo por el objeto (proyección de imágenes fijas con cierta frecuencia), ni sólo por el sujeto, que es el que añade el movimiento, pero que no podría hacerlo si no se respetaran las circunstancias objetivas, así también ocurre con el valor: *"para que exista debe darse la doble contribución del objeto y del sujeto"* (Idem, 48). Y todo ello se produce en una situación determinada que constituye otro de los factores condicionantes del valor. La situación caracteriza tanto a la relación sujeto-objeto, como al valor que en esta relación surge. *"Lo que es bueno en una situación determinada puede ser malo en otra"* (Idem, 75).

Aunque de manera sucinta, se ha dedicado este apartado a la concepción axiológica de Frondizi debido no sólo a que es uno de los intentos más importantes por superar los extremos representados por el objetivismo y el subjetivismo, sino también por el grado de difusión de sus ideas en el contexto latinoamericano.<sup>5</sup> Cualquier nueva propuesta que en estas circunstancias desee realizarse -como es el caso de la que se intenta hacer acá- deberá saldar cuentas con la substancial herencia axiológica que nos ha legado el filósofo argentino.<sup>6</sup>

La sólida crítica que realiza Frondizi al objetivismo y al subjetivismo (tanto en su forma clásica, como en su versión

<sup>5</sup> Su libro *¿Qué son los valores?*, publicado originalmente en 1958 (FCE, México-Buenos Aires), se reedita en 1962, 1968 y 1972 y se reimprime en 1966, 1974 y 1977. Fue traducido al inglés en 1962 y tuvo una segunda edición en este idioma en 1971. Este texto ha sido utilizado como manual en muchas universidades del continente. Fragmentos suyos han sido incorporados a antologías que sirven de base bibliográfica para cursos de axiología y de ética.

sociología  
axiológica  
insuficien  
él un prin  
crítica int  
también  
son los c  
de esta c  
consecue  
tanto pa  
oponent  
como pa  
criticado  
dejado u  
pensam  
Pa  
necesari  
de valio  
señalar  
sujeto-c  
los valo

<sup>6</sup> Desarrollo  
"Epilogo.  
axiológico  
La expos  
puede en  
latinoame  
Gracia: El

sociologista) resulta tal vez el aspecto más meritorio de su producción axiológica. De hecho, comenzar por la constatación de las insuficiencias y limitaciones de otros sistemas teóricos constituye para él un principio metodológico presente en toda su obra. Se trata de una crítica inteligente, balanceada, que se esfuerza por reconocer y rescatar también los elementos positivos contenidos en esas concepciones. Dos son los criterios fundamentales que Frondizi utiliza para la realización de esta crítica: la coherencia lógica y la corroboración empírica. En consecuencia con estos criterios, Frondizi muestra una gran capacidad tanto para introducirse en la lógica del discurso filosófico de su oponente y encontrar en ella sus propias contradicciones internas, como para descubrir también las contradicciones externas del sistema criticado con la realidad. Como resultado, el pensador argentino nos ha dejado una encomiable exposición crítica y sintética de la evolución del pensamiento axiológico universal y latinoamericano.<sup>7</sup>

Pasando a la propuesta propiamente teórica de Frondizi, es necesario señalar que también en ella hay aportes significativos y tesis de validez incuestionable. Sin pretender hacer un inventario, pueden señalarse sus ideas acerca del surgimiento del valor en la relación sujeto-objeto, el carácter situacional y cambiante que se le atribuye a los valores, el reconocimiento de la naturaleza compleja de los mismos,

<sup>6</sup> Desarrollamos un pormenorizado balance crítico de sus ideas sobre los valores in: José Ramón Fabelo: "Epílogo. Valoración del pensamiento axiológico de Risieri Frondizi", in: Risieri Frondizi: Pensamiento axiológico. Antología... op. cit., pp. 161-208.

La exposición y crítica que de las diferentes corrientes del pensamiento axiológico universal realizó Frondizi puede encontrarse in: Idem, pp. 11-35, 122-140. Sobre el problema de los valores en la filosofía latinoamericana, el pensador argentino preparó una importante antología en colaboración con Jorge J. E. Gracia: El hombre y los valores en la filosofía latinoamericana del siglo XX. FCE, México, 1981.

así como el vínculo que se establece entre las normas éticas y los valores como su fundamento. Todos estos elementos representan un ingrediente imprescindible de cualquier propuesta alternativa y resultan un gran paso de avance en comparación con las doctrinas objetivistas y subjetivistas que el pensador argentino critica.

Sin embargo, a pesar de la muy loable intención de Frondizi de superar las limitaciones de estas corrientes, no puede decirse que lo logre totalmente, sobre todo en lo referido al subjetivismo. Es cierto que busca el origen del valor en la relación sujeto-objeto, mas al interpretar esta relación como mediada por la actividad valorativa del sujeto, no puede evitar el carácter derivado en que queda el valor en relación con la valoración. En otras palabras, el valor surge, según Frondizi, en el proceso de reproducción valorativa de la realidad por parte del sujeto. Al valorar, el sujeto pone en función de esta valoración todo su mundo subjetivo, con lo cual los deseos, gustos, aspiraciones, ideales del sujeto quedan como determinantes del contenido de la valoración y, transitivamente, del valor.

El pensador argentino esquivo esta conclusión trasladándose al plano del objeto y sus propiedades naturales y calificando al valor como una cualidad más del objeto, sólo que no natural, sino irreal. Falla de nuevo Frondizi con este último calificativo. Tiene mucha razón cuando intenta diferenciar la cualidad-valor de las propiedades naturales, pero en lugar de oponerle al concepto "natural" el concepto "social", le opone el de "irreal". No se percató aquí nuestro autor de que el valor sí pertenece a la realidad, sólo que a una realidad distinta



a la natural, forma parte de la realidad social.<sup>8</sup> Al mismo tiempo resulta demasiado categórica la afirmación de Frondizi de que los valores dependen únicamente de las propiedades naturales; es cierto que estas últimas constituyen una premisa, a veces indispensable, para la formación de un valor, pero ya habíamos visto, cuando analizábamos críticamente al naturalismo, que estas propiedades en ningún caso pueden explicar por sí solas el contenido del valor y, en ocasiones, ni son importantes en su constitución. Por esta razón, cuando Frondizi tiende a evitar al subjetivismo pasándose totalmente al plano del objeto, en realidad lo que logra es hacer menos convincente su concepción, ya que abandona un poco la relación sujeto-objeto (momento meritorio de su doctrina) y pasa a explicar el valor reduciendo prácticamente su fuente al objeto.

A los efectos de la superación del subjetivismo tampoco resulta exitosa la introducción por Frondizi -como una fuente adicional al deseo- de la llamada "deseabilidad". En el primer caso es evidente que si unos objetos son valiosos porque son deseados, es precisamente ese deseo el que los convierte en valiosos, es decir, la subjetividad de quien los desea determina su valor. Pero en el caso de los llamados objetos deseables habría que preguntarse: ¿deseables por quién?, ¿quién determina esa deseabilidad? Es obvio que es el propio sujeto quien lo hace, aunque Frondizi nos aclara que para hacerlo debe analizar la totalidad de la situación, las condiciones objetivas del acto y los valores en conflicto, sin embargo, el hombre no puede realizar ese análisis

---

<sup>8</sup> Más adelante se analizará con mayor detalle de dónde proviene la existencia social del valor.

pasando por encima de sus propios deseos. No se trata de que un diabético desee comer golosinas y no lo haga porque sabe eso no es deseable, se trata de que el deseo de mantener la salud es más fuerte que el deseo de comer golosinas. Estamos en presencia del choque antitético de dos deseos y no ante una deseabilidad distinta al deseo mismo. Este segundo caso, por lo tanto, se reduce primero, la deseabilidad se disuelve en el deseo.

Tiene razón Frondizi cuando considera al valor como poseedor de una estructura compleja, pero no resulta feliz la analogía que realiza con el caso que a colación trae de la Psicología de la Gestalt. La analogía es bastante forzada, no representa una superación real del subjetivismo y adolece de los mismos defectos, hacia los que se han dirigido las críticas a la Teoría de la Gestalt. Es forzada la analogía ya que la percepción del movimiento aparente y el acto de la valoración representan fenómenos esencialmente distintos. Baste un solo argumento: todos los espectadores que asisten al cine perciben el movimiento por igual, pero no todos los hombres valoran los objetos de igual forma. No supera esta concepción realmente el subjetivismo, porque a pesar del reconocimiento del aspecto objetivo, en ambos casos se le atribuye explícita o implícitamente el papel decisivo al sujeto. Si en la percepción del movimiento aparente es el sujeto el que "agrega" el movimiento, en la constitución del valor es también el sujeto el que "añade" precisamente valor al objeto. Y como quiera que el sujeto sólo puede atribuirle valor al objeto en correspondencia con su propio mundo subjetivo, éste será el que en última instancia

determine la aparición del valor. Por último, decíamos también que a la concepción de Frondizi podrían aplicarse algunas de las críticas dirigidas contra la Teoría de la Gestalt. Una de ellas es la que se refiere al intento de universalizar los resultados obtenidos en el análisis de los procesos perceptivos a los más diversos campos y esferas de la realidad sin una argumentación convincente de los criterios de tal universalización. La aplicación que Frondizi pretende hacer de esta teoría a los fenómenos axiológicos es un ejemplo más de su extensión injustificada a una esfera donde evidentemente son otras las regularidades que imperan. Otra crítica que puede ser dirigida a ambas concepciones es que en los dos casos se constata un hecho: la irreductibilidad de la percepción a las sensaciones y su combinación y la irreductibilidad del valor al objeto o al sujeto o a la suma de ambos; pero de ahí no se va mucho más allá, de la constatación del hecho no se pasa a su explicación. Tanto la gestalt perceptiva, como el valor, quedan un tanto al margen de una explicación racional, se encierran dentro de una concepción bastante difusa y adquieren ciertos ribetes místicos.

### *1. 3. La axiología y las disciplinas particulares que abordan los valores*

Se ha visto que ninguna de las posiciones clásicas (naturalismo, objetivismo, subjetivismo y sociologismo) logra brindar una teoría

satisfactoria. En cada caso se asume una naturaleza distinta y única para los valores: o son propiedades naturales, o son esencias ideales objetivas, o son el resultado de la subjetividad individual o colectiva. Ni siquiera Frondizi, a pesar de su intento superador de los extremos, alcanza a ofrecer una concepción plausible y realmente integradora de los valores. También en su caso el valor es uno y el mismo siempre, aunque sea objetivo y subjetivo a la vez, aunque dependa de las propiedades naturales y de la valoración, aunque sea deseado y deseable. Incluso la identificación que hace del valor con una propiedad estructural (*gestaltqualität*) responde más a la intuición sobre su naturaleza compleja que a una real captación de los fundamentos de esa complejidad.

El asunto no parece obtener una clarificación definitiva tampoco si se apela a las ciencias particulares que, de alguna forma, incluyen a los valores dentro de su objeto de estudio. También en ellas puede constatarse la asunción de diversos usos de esta categoría y, en cada caso, la interpretación de los valores bajo el prisma único del uso específico que la rama dada del saber les atribuye.

Tomando el caso de la economía política, el concepto "valor de cambio" se refiere a la dimensión cuantitativa del trabajo abstracto o, lo que es lo mismo, al tiempo de trabajo socialmente necesario para la producción de una mercancía, y se manifiesta en la capacidad adquirida por esa mercancía de intercambiarse por otra, capacidad expresada en su precio. Evidentemente aquí el término "valor" no es utilizado en una acepción estrictamente axiológica.

Más  
resultado d  
del produc  
entre prod  
concepto "v  
los marcos  
subordina  
mercancía  
mercancía  
mercancía  
mercado n  
amoral, si s

La "i  
uso hace  
abstracción  
cumpla co

A fin  
técnico o e  
necesidade  
trabajador  
(que le n  
perspectiv  
apodera e  
producto  
para la

Más cercano a este propósito es el concepto "valor de uso", resultado del trabajo concreto y diferenciado y asociado a la capacidad del producto de satisfacer alguna necesidad humana. Este vínculo entre producto del trabajo y satisfacción de necesidad aproxima el concepto "valor de uso" a una dimensión axiológica. Sin embargo, en los marcos de la economía capitalista, donde el valor de uso se subordina al valor de cambio, donde lo más importante es que la mercancía se venda, resulta indiferente el "uso" específico que de esa mercancía se haga. Que tenga un "uso" es imprescindible para que la mercancía se realice en el mercado, pero a los efectos de la lógica de ese mercado no cuenta si ese "uso" es positivo o negativo, si es moral o amoral, si satisface una necesidad real o un capricho consumista.

La "indiferencia" del valor de cambio en relación con el valor de uso hace que este último quede también suspendido en una abstracción, en un requisito puramente formal para que la mercancía cumpla con su objetivo supremo.

A fin de cuentas el trabajo concreto (el del carpintero, el del técnico o el del ingeniero) se realiza no con el propósito de satisfacer necesidades humanas, sino con la intención -desde la perspectiva del trabajador- de crear el valor abstracto de la fuerza de trabajo propia (que le regresa al trabajador en forma de salario) y -desde la perspectiva del capitalista- con el fin de obtener plus-valor (del que se apodera en forma de utilidad o ganancia). La necesidad humana que el producto debe satisfacer queda relegada a la función de mero pretexto para la realización mercantil de dicho producto. No son esas

necesidades humanas las que realmente le aportan esencialidad al proceso de trabajo y poco importan si no se hacen acompañar de capacidad de pago. Por eso, su lugar puede ser ocupado por los caprichos consumistas, por las muchas veces absurdas preferencias asociadas al boom, la moda o la taquilla o, incluso, por lo que es la máxima expresión de la anti-necesidad humana: los vicios (la drogadicción, el alcoholismo, la pornografía) o las armas de exterminio humano. Bajo estas condiciones el trabajo concreto se hace también abstracto, se enajena, se aliena, y tanto el valor de cambio, como el valor de uso, se convierten -a favor del primero- en simple valor (económico).

Reducido a la abstracta incorporación de trabajo humano en el producto-mercancía, el concepto de "valor" que aporta la economía política del capitalismo es necesariamente unilateral desde el punto de vista axiológico: no ofrece una clara definición de su relación de polaridad (positividad-negatividad), no permite en consecuencia, una adecuada orientación en valores (como no sea aquella que identifica valor con precio y que, a despecho de lo que propone el neoliberalismo, engendra una aguda crisis de valores y aleja a la sociedad de la posibilidad de solucionar sus problemas más acuciantes), no tiene en cuenta los criterios diferenciados de los valores morales, estéticos, políticos o de otra índole, no ofrece respuestas al contenido de la conciencia valorativa, individual o colectiva, no explica

por qué dete  
se convierte

Si se a  
de que en e  
estudio, el  
subjetivo de  
esfera volit  
también le i  
sus ramas d  
factores soc  
Pero en to  
subjetivos,  
social. "El  
Fernando C  
valores, tar  
(González

<sup>9</sup> Más allá de los límites extraordinarios axiológicos, predomina el trabajo. Trabajo mismo de la vida. "Como creador de condiciones independientes concebiría el intercambio", dice Marx: El Capital. Ahora de la categoría de mercancía, la actividad laboral del valor en su forma "la producción". Valor de uso y

por qué determinados valores llegan a ser dominantes en la sociedad y se convierten en normas oficiales.<sup>9</sup>

Si se apela a la psicología y a la pedagogía, es posible percatarse de que en ellas, debido a la especificidad de sus respectivos objetos de estudio, el concepto de "valor" centra su atención en el mundo subjetivo de la personalidad. En la psicología los valores se asocian a la esfera volitivo-emocional del individuo. Es cierto que a esta ciencia también le interesa "lo social", tanto por ser la psicología social una de sus ramas de estudio, como por la necesidad de prestar atención a los factores sociales que actúan sobre la formación de la personalidad. Pero en todo caso, si de valores se trata, son interpretados como subjetivos, ya sea que se ubiquen éstos en la conciencia individual o social. *"El tema que considero debe desarrollar la psicología(...)"* -escribe Fernando González Rey- *se relaciona con la organización y función de los valores, tanto dentro de la subjetividad individual, como de la social"* (González Rey, F., 1998: 5).

<sup>9</sup> Más allá de los marcos de la economía política del capitalismo, donde la subordinación al valor de cambio limita extraordinariamente su papel, la categoría "valor de uso" es portadora de grandes potencialidades axiológicas, precisamente por su vínculo directo con la satisfacción de las necesidades humanas a través del trabajo. Trabajo y valor de uso existen en cualquier tipo de sociedad, son una condición para la existencia misma de la vida humana que es, a su vez, el valor supremo y el que otorga sentido a cualquier otro valor. "Como creador de valores de uso, es decir como trabajo útil, el trabajo es(...) condición de vida del hombre, y condición independiente de todas las formas de sociedad, una necesidad perenne y natural sin la que no se concebiría el intercambio orgánico entre el hombre y la naturaleza ni, por consiguiente, la vida humana" (C. Marx: El Capital, Edit. Ciencias Sociales, La Habana, 1973, t. I, p. 10). La utilización casi exclusiva hasta ahora de la categoría "valor de uso" en los marcos de la economía política del capitalismo ha limitado el despliegue de sus potencialidades axiológicas. En el siguiente apartado intentaremos mostrar un punto de partida diferente para comprender los valores, precisamente desde la praxis, y fundamentalmente desde la actividad laboral, como condición genérica humana y creadora no sólo del valor de uso de la mercancía, sino del valor en sentido axiológico. Sobre la importancia del rescate de la categoría "valor de uso" y su papel en "la producción en general" como "forma natural" de convivencia humana puede verse: Bolívar Echevarría: Valor de uso y utopía. Siglo Veintiuno Editores, México, 1998.

A veces al recurrir a otros conceptos afines, como el de "significado" y "sentido personal",<sup>10</sup> la psicología aborda los valores desde el ángulo de su reproducción subjetiva, como un elemento del proceso de socialización del individuo, por medio del cual éste incorpora a su subjetividad las normas y principios sociales.

En este punto el tratamiento psicológico del valor se intercepta con su abordaje pedagógico, interesado este último por el proceso de formación de valores (entiéndase por ello la formación de una conciencia valorativa) en las nuevas generaciones. Como ilustración de esta síntesis puede servir la obra de Jean Piaget "El juicio moral en el niño", en la que se hace referencia a dos etapas (hasta los 10 años y de los 11 años en adelante) y dos formas fundamentales (heterónoma y autónoma) de apropiación de valores morales, (Piaget, J., 1985) todo lo cual acarrea procedimientos pedagógicos diferenciados por edades y métodos para lograr una más adecuada educación valorativa.<sup>11</sup>

Tanto a la psicología como a la pedagogía le interesan los valores, sobre todo, como elementos constitutivos de la conciencia subjetiva humana. Desde el ángulo estrictamente psicológico, no es lo más importante la correspondencia o no de los valores subjetivos con algún referente objetivo que trascienda la subjetividad individual o colectiva. Tampoco lo son los mecanismos sociales por medio de los cuales determinados valores se convierten en dominantes socialmente.

<sup>10</sup> Estos conceptos son utilizados en un sentido muy cercano al axiológico, aunque sin traspasar los marcos de la psicología, por: A. N. Leontiev: Actividad, conciencia, personalidad. Editorial de Literatura Política, Moscú, 1977, pp. 140-158. (en ruso).

Aunque se  
cuyos mar  
entre otras  
mecanismo  
le resulta p  
de factores

La  
reconocim  
oriente la  
aspire a un  
un volun  
convicción  
voluntad  
pedagogía  
los valores  
un marco  
de una u  
sociedad  
pedagógic  
de la axi  
psicología  
individuo

<sup>11</sup> Una propues  
puede encontr  
Ediciones Cas



Aunque se presupone la existencia de normas y principios sociales, en cuyos marcos se realiza el proceso de socialización del individuo y que, entre otras cosas, permite juzgar y orientar este proceso, describir sus mecanismos psicológicos y descubrir sus anomalías, a la psicología no le resulta posible, sin trascenderse a sí misma, revelar la multivariada de factores involucrados en los procesos valorativos.

La pedagogía, por su parte, no puede prescindir del reconocimiento implícito de una escala objetiva de valores que guíe y oriente la formación pedagógica. Ya sea ésta de contenido religioso, aspire a una formación rigurosamente científica o se inspire incluso en un voluntarismo relativista, siempre tendrá como trasfondo la convicción en la existencia de cierto valor supremo (Dios, la verdad, la voluntad propia) y su correspondiente escala de valores. Pero la pedagogía tampoco puede por sí misma ofrecer un cuadro integral de los valores; por lo general ella toma sus criterios axiológicos básicos de un marco cosmovisivo más amplio, que puede provenir de la teología, de una u otra filosofía o del sistema oficial de valores que impera en la sociedad y que se expresa en sus leyes y normas. Las herramientas pedagógicas no son suficientes para enfrentar los problemas cardinales de la axiología y sus mayores aportes, al igual que en el caso de la psicología, se refieren a la esfera de los valores subjetivos del individuo.

---

<sup>11</sup> Una propuesta para llevar a la práctica pedagógica la concepción teórica de Piaget y de otros investigadores puede encontrarse in: Sanjuanita Guerrero Neaves. Desarrollo de valores. Estrategias y aplicaciones. Ediciones Castillo. México. 1998.

Véase ahora qué nos puede decir la sociología<sup>12</sup> sobre este asunto. Ya se ha hecho referencia al tratamiento que algunos sociólogos, antropólogos y etnólogos hacen de los valores y que ha dado lugar a la llamada posición sociologista en axiología, posición que asume al valor como el resultado consensuado de la conciencia colectiva de la sociedad. Han sido analizadas una serie de interrogantes, para las cuales esta posición no puede ofrecer una adecuada respuesta y que tienen que ver con el desconocimiento de un determinado referente objetivo que vaya más allá de la conciencia social y que permita juzgar a esta última como más o menos adecuada en su reproducción subjetiva de los valores. Ahora señalará que esas dificultades se deben no sólo -y no tanto- al hecho de partir de una inadecuada postura filosófico-cosmovisiva, sino, sobre todo, a los límites mismos de la sociología (y, por extensión, de la antropología y la etnología) en el tratamiento de los valores.

Por el propio campo de conocimientos al que se dedica, la sociología asocia los valores a las fuerzas motrices del funcionamiento de la sociedad, a la direccionalidad de su movimiento, a la finalidad de las conductas sociales, sean éstas las de la sociedad en su conjunto o de determinadas comunidades o sujetos específicos. Los valores sólo

---

<sup>12</sup> Es necesario aclarar que el término "sociología" se utiliza habitualmente en dos acepciones: una más amplia, como teoría general de la sociedad que estudia las leyes más generales de su desenvolvimiento y desarrollo y que, por su propia naturaleza, es muy cercana -en ocasiones coincidente- con el tratamiento filosófico de la sociedad; y otra más estrecha y específica que directamente tiene que ver con todo tipo de análisis empírico de la sociedad y con las teorías que intentan explicar los hechos sociales. Fue A. Comte el introductor del término en esta segunda acepción. En 1838 propuso definir la sociología como "la ciencia de observación de los fenómenos sociales" (Tomado de: Nicola Abbagnano: Diccionario de Filosofía. Edición Revolucionaria. La Habana. 1972. p. 1089). Es en esta segunda acepción que aquí hacemos referencia a la sociología.

pueden convertirse en fuentes motivacionales de los sujetos sociales y señalar una dirección y finalidad a su conducta si son asumidos subjetivamente por ellos, es decir, en tanto componentes de su conciencia.

Es precisamente esta relación valor-conducta, sobre todo en el caso de sujetos grupales, lo que a la sociología le interesa. Es también el valor así entendido -como componente subjetivo de la conciencia- el que puede someterse a un registro empírico, en correspondencia con esta exigencia de la investigación sociológica.

No es menos cierto que los valores sedimentados en la cultura, arraigados en la conciencia colectiva, actúan, en relación con los individuos, los grupos sociales y la sociedad histórico-concreta, con la fuerza de un hecho dado, objetivo, trascendente, que orienta la conciencia y conducta de aquellos. Y es esa relación la que más importa a la sociología. Pueden haber tenido los valores un origen anterior -divino, natural o práctico-, según la cosmovisión de que se parta, pero sociológicamente hablando, ellos comienzan a ser objeto de estudio cuando forman parte de la conciencia subjetiva. Como señala el filósofo húngaro Iván Vitányi, frecuentemente *"la sociología no niega que los valores tengan que ser primeramente creados para que después se conviertan en una base orientadora, sin embargo, el proceso de creación de los valores en la mayoría de los casos queda fuera de su campo de visión"* (Vitányi, I., 1984: 125).

A pesar del posible reconocimiento de una objetividad de los valores más allá de la conciencia individual o colectiva, la investigación

sociológica debe realizarse a través de la subjetividad humana, a partir de lo que los sujetos declaran, como vía para conocer las fuerzas movilizadoras y orientadoras de su conducta. En la *"investigación empírica(...)"* -escribe el sociólogo Anatoli A. Ruchka- la atención se concentra en la descripción y explicación sociológica de los sistemas de valores propios de determinada sociedad, clase social, grupo o individuo, y de alguna forma por ellos expresados." (Ruchka, A., 1987: 133). Significa esto que aquellas mismas interrogantes que el sociologismo como postura axiológica no pudo resolver, tampoco encuentran solución en los marcos estrictos de la sociología, independientemente de la posición cosmovisiva a la que ésta se afilie. Es preciso buscar esas respuestas más allá de esta ciencia.

Otras ramas del saber social que mucho tienen que ver con los valores son el derecho y la política.

En su condición de doctrina sobre el conjunto de principios, preceptos y normas que a través de leyes regulan las relaciones humanas en la sociedad, el derecho utiliza a "la justicia" como categoría axiológica fundamental. Desde un punto de vista estrictamente jurídico es valioso o justo aquello que se apega a la ley. El derecho tiene que ver sobre todo con lo normado jurídicamente, con los valores ya convertidos en institución, con la ley tal como ésta ha sido heredada de determinadas instituciones y cuerpos legislativos, a veces con centenaria existencia. Los debates y litigios que involucra la solución jurídica a determinados problemas, si bien pueden adquirir un matiz moral o político y ser expresión de otros dilemas axiológicos, sólo deben resolverse en los marcos estrictos de la ley. Si se asumiera al

derecho co  
lo valioso  
jurídicame

Mas  
puede ser  
del derech  
fundamen  
únicamente  
(Aristótele  
lo justo e  
respuesta

cuestión p  
jurídica, d  
del derech

El d  
realmente  
los tratad  
son los p  
leyes y q  
anhelos y  
apelando  
revestir c  
presentad  
fundamen  
la sociedad

derecho constituido como la fuente última de los valores, el origen de lo valioso estaría entonces en la propia ley, en lo normado jurídicamente, en lo socialmente instituido.

Mas inmediatamente surge una pregunta obvia: ¿acaso la ley no puede ser en sí misma injusta?, ¿no existe una justicia que esté más allá del derecho? Ya Aristóteles, al asumir a lo equitativo como criterio fundamental de lo justo, escribía: "*lo equitativo, al ser justo, no es únicamente lo justo según la ley, sino un correctivo de la justicia legal*" (Aristóteles, 1985: 86). Obsérvese que el gran filósofo griego distinguía lo justo en general de lo legalmente justo, lo cual presupone una respuesta afirmativa a las preguntas anteriormente formuladas. La cuestión presentada remite entonces al asunto del origen de la ley jurídica, de la naturaleza del derecho, asunto que ya rebasa los marcos del derecho mismo y se inscribe como un crucial problema filosófico.

El debate sobre el origen (natural, divino o social) del derecho realmente vigente (positivo) ha llenado durante siglos las páginas de los tratados sobre filosofía del derecho. Ante el hecho evidente de que son los propios hombres los que formulan, aprueban y ejecutan las leyes y que, para hacerlo, no pueden prescindir de sus intereses, anhelos y pasiones, el derecho ha intentado legitimarse y validarse apelando a valores situados fuera de sí mismo, a los que se le intenta revestir de una naturaleza objetiva. Sólo así puede el derecho ser presentado no como resultado de un voluntarismo de élite, sino fundamentado por valores objetivos. "*Para descubrir las mejores reglas de la sociedad que convienen a las naciones -escribía Rousseau-, haría falta una*

inteligencia superior que viese todas las pasiones de los hombres y que no experimentase ninguna; que no tuviera ninguna relación con nuestra naturaleza y que la conociese a fondo; inteligencia cuya felicidad fuera independiente de nosotros y que, sin embargo, tuviera a bien ocuparse de la nuestra; finalmente, que procurándose en el correr de los tiempos una gloria lejana, pudiera trabajar en un siglo y disfrutar en otro. Harían falta dioses para dar leyes a los hombres" (Rousseau, J. J., op. cit., 45).

Ya sea que se recurra a los dioses, o a supuestos derechos antropológicos naturales, o al propio contrato social que Rousseau proclama, lo que sí queda claro es que tampoco el derecho puede por sí mismo, a pesar de su indisoluble vínculo con los valores, ofrecer un fundamento último a los mismos.

Bastante cercana al derecho, la política, entendida como el arte, la ciencia o la técnica para la obtención y el ejercicio del poder político,<sup>13</sup> nos ofrece una interpretación muy particular de lo valioso. Debido a que el poder (ya sea como aspiración o como realidad) se constituye aquí en fin supremo, los valores políticos resultan ser medios o instrumentos para la consecución de ese fin. Su valía está en estrecho vínculo con su eficacia como instrumento. Como lo que se somete a juicio y se proclama como valor es el medio y no el fin en sí mismo, la

<sup>13</sup> Bajo el nombre de "política" se han asumido históricamente diversos contenidos: 1) la doctrina del derecho y de la moral (expuesta originariamente en la *Ética* de Aristóteles); 2) la teoría del Estado (también propuesta por Aristóteles en su *Política*); 3) el estudio de los comportamientos intersubjetivos (asumido a partir de Comte e identificado con el concepto de sociología); 4) el arte o la ciencia de gobernar (concepto defendido por Platón en el *Político* como "ciencia regia" y que Aristóteles tomó como tercera tarea de la ciencia política: "Una tercera rama de la investigación es la que considera el modo en que ha surgido un gobierno y el modo en que, una vez surgido, puede ser conservado el mayor tiempo posible" - Tomado de: Nicola Abbagnano: *Diccionario de Filosofía*. Instituto Cubano del Libro. La Habana. 1972. p. 927-928). Es esta cuarta acepción - la más frecuente en el discurso común- la que aquí estamos asumiendo.

naturaleza  
perspectiv  
trascienda  
cuestión e  
se entendi  
ética o axi  
Esta  
manera m  
príncipe(...  
contra la fe  
menester q  
pueda, per  
N., 1950:  
sobre el c  
su posibil  
que en po  
sirven, cu  
que ning  
en dispo  
propósito  
inferiores  
mismo. M  
los más n  
siempre  
sobre su

naturaleza de los valores políticos necesita ser juzgada desde una perspectiva extra-política, desde una ética o una axiología que trascienda la política misma y que enmarque al valor político en cuestión en un contexto humano más amplio. Desde esta perspectiva se entiende que lo que se asume como valor en política puede no serlo ética o axiológicamente hablando.

Esta posible dicotomía entre política y moral fue planteada de la manera más descarnada y casi como inevitable por Maquiavelo: "*Un príncipe(...) para mantener el Estado, a menudo está en la precisión de obrar contra la fe, contra la caridad, contra la humanidad, contra la religión. Pero es menester que su ánimo esté dispuesto(...) a no apartarse del bien mientras lo pueda, pero a saber entrar en el mal cuando le sea necesario*" (Machiavelli, N., 1950: 76). No compartimos, por supuesto, la tesis maquiavélica sobre el carácter preciso o necesario del mal en política, pero sí sobre su posibilidad latente. La naturaleza axiológica última de los valores que en política entran en juego va a depender de a qué tipo de poder sirven, cuál es su sujeto portador, qué intereses éste representa. Claro que ningún gobernante, ningún político, ninguna élite del poder está en disposición de reconocer los posibles males sociales que sus propósitos políticos entraña, a no ser como males necesarios y siempre inferiores en jerarquía al bien supremo representado por el poder mismo. Ni siquiera lo hicieron aquellos gobiernos reconocidos como los más maléficos a lo largo de la historia. El discurso del propio Hitler siempre estuvo adornado de positivos y grandiosos juicios de valor sobre sus propósitos políticos. Todo gobernante o aspirante a serlo,

aún cuando quiera el poder para beneficio propio o de un reducido grupo que representa, presentará su proyecto como valioso en sí mismo. "Cualquier elección del bien propio -nos dice Luis Villoro- se presenta como búsqueda de algún bien común. Nadie concede de buena gana guiarse por su interés egoísta, todos alegan contribuir al bien general. De hecho, sólo así pueden legitimar, ante los demás, sus proyectos" (Villoro, L., 1997: 76). Y para lograrlo se intenta universalizar, normar, instituir, oficializar, a través del derecho, de la propaganda política y de todos los medios posibles (incluida no pocas veces la guerra) la interpretación propia y particular de los valores.

Pero, como se ha mostrado, del hecho de que se asuman determinados valores en política, de que éstos lleguen a instituirse oficialmente y, por esta vía, a convertirse en dominantes socialmente, no puede deducirse la validez realmente humana, axiológica general, de esos valores. Y es que los valores necesitan un fundamento que esté más allá de la política, al tiempo que la política real y efectiva necesita ella misma someterse permanentemente al riguroso tribunal de la ética y la axiología.

El somero análisis realizado sobre el tratamiento de los valores en los marcos de diversas ramas particulares del saber social muestra una gran diversidad de usos de esta categoría. En unos casos se asume al valor como fruto de la encarnación de trabajo humano en los resultados de la actividad productiva (economía política), en otros como componente subjetivo de la conciencia individual (psicología y pedagogía) o colectiva (sociología, etnología, antropología) y en otros

como norma  
medio para  
hacer la fil  
multitud de

En no  
elevado al  
diversas ter  
mucho le d  
sociológica  
interpretaci  
política, el  
mismas er  
centra su a  
directamer  
cual es ab  
ellas disp  
interpretaci  
objetos, m  
una de ell  
vida hun  
unilateral  
particular  
cientista s  
socialmer  
ocupan u



como norma institucionalizada y convertida en ley (derecho) o en medio para la obtención o preservación del poder (política). ¿Qué debe hacer la filosofía, y particularmente la teoría axiológica, ante esta multitud de usos del concepto de valor?

En no pocas ocasiones se ha asumido uno de estos usos y se ha elevado al rango de categoría filosófica. Así ha ocurrido con las diversas tendencias subjetivistas de corte individual o sociologista, que mucho le deben, respectivamente, a las interpretaciones psicológica y sociológica del valor. El problema, en estos casos, no radica en que esas interpretaciones -como tampoco las que proporcionan la economía política, el derecho y otras ramas específicas del saber social- sean en sí mismas erróneas. Todo lo contrario, cada una de estas disciplinas centra su atención en la manifestación particular del valor que más directamente tiene que ver con sus respectivos objetos de estudio, lo cual es absolutamente legítimo teniendo en cuenta que ninguna de ellas dispone del instrumental metodológico necesario para una interpretación cosmovisiva más amplia. En los marcos concretos de sus objetos, mucho es lo que pueden aportar y lo que de hecho aporta cada una de ellas al conocimiento del valor como complejo fenómeno de la vida humana. El error se produce cuando se intenta extraer, unilateralmente, conclusiones filosóficas de alguno de esos usos particulares, ya sea que estas conclusiones las extraiga el filósofo o el cientista social. Afirmar que los valores tienen que ver con el trabajo socialmente útil plasmado en el resultado de la producción, que ocupan un lugar en la conciencia subjetiva de los hombres, que se

asumen colectivamente y se constituyen en cultura o que se instituyen y convierten en normas jurídicas o políticas oficiales, es, en todos los casos, realizar aseveraciones correctas, ciertas, que reproducen fidedignamente manifestaciones reales de los valores. Sin embargo, inducir de alguna de estas premisas, que la naturaleza de los valores queda totalmente abarcada por una de sus interpretaciones particulares, es convertir la necesaria parcialidad de esa específica comprensión, en inaceptable unilateralidad cosmovisiva que pronto se enredará, como ha quedado mostrado, en irresolubles contradicciones.

En todo esto se pone de manifiesto una deuda histórica de la filosofía con estas ramas específicas del saber social. La inexistencia hasta ahora de una propuesta filosófica realmente integral y abarcadora, que fundamente dentro de un mismo sistema cosmovisivo toda la compleja variedad de manifestaciones de los valores, al tiempo que le dé el espacio necesario y el lugar preciso a cada una de sus interpretaciones específicas, porta sobre sí la responsabilidad principal por las comprensiones unilaterales y mutuamente contradictorias que, venidas desde las ciencias particulares o desde la propia filosofía, indistintamente se han presentado como teoría general de los valores. No es culpa de las disciplinas específicas el no poder contar con una interpretación filosófica más amplia sobre las categorías que le son esenciales y que, por la propia naturaleza de su contenido, desbordan los marcos particulares de aquellas. Y como el cientista particular necesita utilizar esas categorías en su acepción cosmovisiva, para dentro de ellas ubicar el uso propio de la mismas, al no encontrarlas

suficientemente elaboradas en la filosofía, las toma de la conciencia común o de los restos de concepciones filosóficas ya trascendidas con toda la contradictoriedad a ellas inherente.<sup>14</sup>

Lo otro que puede ocurrir -y que muy frecuentemente ocurre- es que el profesional de una disciplina particular, ante esta carencia y cómo lógica reacción ante la misma, tienda a absolutizar o hiperbolizar el uso específico que él hace de la categoría en cuestión, asumiéndolo como el único y más amplio posible. En este último caso se asume al concepto dado como de exclusiva naturaleza científico-especial, ignorándose otras posibles dimensiones y usos del mismo, lo cual cierra las puertas al diálogo interdisciplinario y a la posibilidad de una interpretación cosmovisiva más amplia. A esta errónea forma de comprender los valores han contribuido aquellas concepciones filosóficas que identifican el contenido de esta categoría con la noción que sobre ella tiene alguna rama específica del saber social, perdiéndose con ello la distinción necesaria del enfoque filosófico del problema.

Otra respuesta al problema de la variedad de manifestaciones de los valores, ha sido el intento de abarcar eclécticamente con la categoría filosófica correspondiente, todos los disímiles usos que el concepto

---

<sup>14</sup> Viene a la memoria aquí el alerta que dirigía Engels a los naturalistas que obviaban el uso filosófico de las categorías: "Los naturalistas creen liberarse de la filosofía simplemente por ignorarla o hablar mal de ella. Pero, como no pueden lograr nada sin pensar y para pensar hace falta recurrir a las determinaciones del pensamiento, toman estas categorías, sin darse cuenta de ello, de la conciencia usual de las llamadas gentes cultas, dominada por los residuos de filosofías desde hace tiempo olvidadas" (F. Engels: *Dialéctica de la naturaleza*. Editorial Grijalbo, México, 1961, p. 173) No es exactamente el mismo caso al que estamos haciendo referencia -no se trata de naturalistas, sino de científicos sociales y no es que ignoren la filosofía (cosa que también en ocasiones ocurre), sino que esta aún no ha ofrecido y difundido una concepción lo

tiene en el lenguaje común y en la ciencia. Tal ha sido el caso del filósofo ruso V. V. Grechanií, (Sorshantov, V. F.; Grechanií, V. V., 1985: 48-109)<sup>15</sup> quien después de constatar el uso diferenciado del concepto de valor en distintas esferas del conocimiento humano, en algunos casos sin un contenido estrictamente axiológico, trata de armar la concepción filosófica como resultado de la suma ecléctica de todos estos usos. El resultado no puede ser bueno, entre otras cosas, porque algunos de estos usos son incompatibles entre sí. Esta postura impide a Grechanií alcanzar una definición precisa del concepto y lo obliga, por ejemplo, a aceptar la existencia de valores fuera de los marcos sociales (como una "exigencia" de la biología y la cibernética), a incluir dentro de ellos a los negativos (como un "requisito" de la lógica formal valorativa), a hablar de sentido amplio y sentido estrecho, de tal o mas cual enfoque (Sorshantov, V. F.; Grechanií, V. V., op. cit., 73-109) y, en resumen, a hacer sumamente contradictoria y compleja su concepción, sin ofrecer una propuesta filosófica coherente y sistemática.

No es ésta la verdadera relación entre la filosofía y la ciencia. La precisión del contenido de las categorías es asunto de aquella, para lo cual, por supuesto, se apoya en los aportes científico-particulares; pero de nada serviría la filosofía si ésta se limitara a hacer un inventario de los usos no filosóficos de las categorías. La filosofía debe rectificar a la ciencia en cuanto al uso de los conceptos, sobre todo cuando estos

---

suficientemente integral de los valores-: no obstante el efecto en nuestro caso es exactamente el mismo al sugerido por Engels.

<sup>15</sup> Ver: V. F. Sorshantov, V. V. Grechanií: El hombre como objeto del conocimiento filosófico. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1985. pp. 48-109. Aunque esta obra es escrita por dos autores, el capítulo 2 -

conceptos son utilizados con pretensiones cosmovisivas más amplias que las que la rama dada del saber puede abarcar. Lo que esto significa, claro está, no es que la ciencia deje de usar el concepto en cuestión o que le varíe totalmente su contenido por satisfacer determinados requerimientos filosóficos, pero sí, cuando menos, que conozca los límites de su uso dentro de tal acepción específica. De hecho, el uso indiscriminado en la ciencia del concepto de valor se debe, sobre todo y como ya lo hemos mostrado, a la carencia de una adecuada teoría axiológica dentro de la filosofía. Caeríamos en un círculo lógico si, ante esta dificultad, nos limitáramos a reproducir filosóficamente ese uso indiscriminado. La filosofía no puede ser simplemente una ciencia más que usa el concepto de valor, con la única particularidad -según Grichanii- que lo abarque en toda su polisemántica y contradictorios usos. Esto sólo conduce a la introducción de contradicciones innecesarias en la filosofía. El tratamiento filosófico del valor debe servir de método para las demás ciencias, lo cual exige que en el plano teórico-filosófico no se siga arrastrando la diversidad semántica e indiferenciada del concepto. Si ontológicamente se trata de cosas distintas, conceptualmente también deben serlo.

En resumen, la filosofía debe construir el aparato conceptual adecuado, en el cual encuentren expresión diferenciada los distintos usos del concepto de valor. Es decir, se trata no de mantener un único

---

"Unidad del conocimiento filosófico, científico-natural y humanista del hombre y el concepto de valor"-, que es al que aquí hacemos referencia, tiene la autoría individual de Grichanii

concepto e insertar dentro de él los más diversos contenidos, sino de encontrar el concepto adecuado para cada uso concreto.

El análisis no se ha de detener aquí en los usos no axiológicos del concepto de valor y que muchas veces tienen que ver -como en el caso de la biología- con cierta tendencia a la antropomorfización de relaciones que no son humanas.<sup>16</sup> Pero aun en los casos en que el término "valor" es empleado en sentido axiológico -como en las distintas ramas del saber social que antes hemos mencionado-, es evidente que estos distintos usos entrañan contenidos diferentes y requieren de un mayor nivel de precisión y de concreción de esta categoría.

De ahí la necesidad de partir de una posición distinta, tanto de aquella que tiende a absolutizar y convertir en filosófica una acepción particular del concepto "valor", como de aquella otra que, constatando la existencia de diferentes contenidos para esta categoría, se limita a compilarlas y a presentar el contradictorio registro resultante como "la filosofía de los valores".

---

<sup>16</sup> Ya con anterioridad hemos realizado un análisis crítico de esta posición a propósito precisamente de la propuesta de Grechani y otros autores. Ver: José Ramón Fabelo Corzo. *Práctica, conocimiento y valoración*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. 1989. pp. 48-53.

#### *I. 4. Hacia una nueva propuesta interpretativa: la pluridimensionalidad de los valores*

Partiendo del reconocimiento de esta necesidad y con la intención de superar las limitaciones inherentes a las concepciones axiológicas clásicas, se ha propuesto un enfoque multidimensional de los valores que, al mismo tiempo que los comprenda como un fenómeno complejo con manifestaciones distintas en diversos planos de análisis, muestre la conexión mutua entre esos planos y realice para cada uno de ellos las precisiones categoriales correspondientes.<sup>17</sup>

La propuesta reconoce la existencia de tres dimensiones fundamentales para los valores, que se corresponden, a su vez, con tres planos de análisis de esta categoría. Se distinguen conceptualmente estas dimensiones como objetiva, subjetiva e instituida, otorgándosele el espacio requerido y estableciéndose la conexión entre las distintas manifestaciones particulares de los valores.

En el primero de estos planos es necesario entender los valores como parte constitutiva de la propia realidad social, como una relación de significación entre los distintos procesos o acontecimientos de la vida social y las necesidades e intereses de la sociedad en su conjunto. Digámoslo en otras palabras: cada objeto, fenómeno, suceso, tendencia,

<sup>17</sup> Hemos venido trabajando el tema de los valores desde 1981. Sin embargo en nuestro libro *Práctica, conocimiento y valoración* (Ed. Ciencias Sociales. La Habana, 1989) que resume el contenido de nuestras investigaciones de esa primera etapa, todavía no se abordan los valores con este enfoque multidimensional. Este enfoque es propuesto por primera vez en nuestra ponencia a la Audiencia Pública del Parlamento Cubano sobre La formación de valores en las nuevas generaciones (24 de abril de 1995). Ver: Jose Ramón Fabelo: "Valores y juventud en la Cuba de los años noventa", en: J. R. Fabelo: *Retos al pensamiento en un época de tránsito*. Editorial Academia, La Habana, 1996, pp 163-164.

conducta, idea o concepción, cada resultado de la actividad humana, desempeña una determinada función en la sociedad, adquiere una u otra significación social, favorece u obstaculiza el desarrollo progresivo de la sociedad y, en tal sentido, es un valor o un antivalor, un valor positivo o un "valor" negativo. Convengamos en llamarles "objetivos" a estos valores, y al conjunto de todos ellos, "sistema objetivo de valores". El concepto "objetivo" aquí no tiene el mismo significado que en el objetivismo tradicional. No se trata de una dimensión trascendental e inamovible de los valores, sino de una objetividad social, determinada por la relación funcional de significación del objeto o fenómeno dado con el Hombre (con mayúscula), es decir, con el ser humano genéricamente entendido y no como un grupo particular o específico de hombres. Un fenómeno puede ser positivamente significativo para una persona o para un determinado grupo de hombres y, al mismo tiempo, poseer una relación negativa con la sociedad, con lo humano genéricamente asumido. En tal caso ese fenómeno será objetivamente un antivalor y no un valor, aunque pueda ser positivamente apreciado por ciertos sectores de la sociedad. El sistema objetivo de valores es independiente de la apreciación que de él se tenga, pero eso no significa que sea inmutable. Todo lo contrario, es dinámico, cambiante, atendido a las condiciones histórico-concretas. Es posible que lo que hoy o aquí es valioso, mañana o allá no lo sea, debido a que puede haber cambiado la relación funcional del objeto en cuestión con lo genéricamente humano.



El segundo plano de análisis se refiere a la forma en que esa significación social, que constituye el valor objetivo, es reflejada en la conciencia individual o colectiva. En dependencia de los gustos, aspiraciones, deseos, necesidades, intereses e ideales, cada sujeto social valora la realidad de un modo específico. Como resultado de este proceso de valoración, conforma su propio sistema subjetivo de valores, sistema relativamente estable que actúa como especie de patrón o *standard* que regula la conducta humana y a través de cuyo prisma el sujeto valora cualquier objeto o fenómeno nuevo. Esos valores subjetivos pueden poseer mayor o menor grado de correspondencia con el sistema objetivo de valores, en dependencia, ante todo, del nivel de coincidencia de los intereses particulares del sujeto dado con los intereses generales de la sociedad en su conjunto. Al mismo tiempo, los intereses están vinculados al lugar que ocupa el sujeto en el sistema de relaciones sociales, a la posición de los grupos humanos dentro de la sociedad. Ante un mismo fenómeno hay intereses diversos que mueven a los distintos sujetos. El precio de una mercancía no lo valora igual un propietario que un comprador. Tampoco coinciden las valoraciones que sobre determinados aspectos de la realidad se emiten desde la posición del padre y desde la del hijo, desde la postura de un dirigente y la del subordinado, para no hablar ya de las diferencias de apreciación entre clases sociales o naciones. Y no son estas diferencias el resultado de meros caprichos; es que al ocupar los sujetos diferentes posiciones en el sistema de relaciones humanas, los objetos guardan distintos vínculos con cada uno de ellos.

Claro, no siempre es el mismo el interés que emana desde la posición de un determinado sujeto y el interés que ese sujeto conscientiza. En el proceso de conscientización de los intereses median las influencias educativas y culturales y las normas y principios que prevalecen en la sociedad. Factores como la escuela, los medios de comunicación, las tradiciones e, incluso, ciertos prejuicios prevalecientes en determinado marco social, condicionan los intereses y aspiraciones que los individuos hacen suyos. Eso hace que en no pocas ocasiones los sujetos valoren no basándose en sus propios intereses, sino en otros distintos, lo cual significa que no hay una relación mecánica, unívoca, entre el lugar que ocupa un determinado sujeto y sus valores subjetivos. Debido a lo anterior es posible que, en determinados casos, se interprete como valioso algo que realmente es negativamente significativo para el sujeto dado y viceversa.

Resulta pertinente reconocer estas dos dimensiones de los valores. En alguna medida tenían razón tanto los objetivistas como los subjetivistas (en sus dos variantes, individual y sociológica). Es necesario buscar un referente objetivo, como pensaban los primeros, sólo que ese referente hay que encontrarlo dentro de la propia sociedad. Y es imprescindible también, como exigían los segundos, tomar en consideración las variantes subjetivas (personales y colectivas) que tiene la interpretación de los valores. Pero mucho más importante que lo uno y lo otro es establecer la relación entre estas dos dimensiones. Es ella la que permite, digamos, fundamentar o justificar una educación valorativa. La mejor educación en valores es aquella

que procure que la imagen subjetiva del valor tienda a coincidir con el valor real objetivo de las cosas.

En la sociedad, como se ha dicho, existen múltiples sistemas subjetivos de valores y cada uno de ellos juega un papel regulador de la conducta. Si existiera la posibilidad de que cada sujeto actuase con absoluta libertad en atención a su sistema de valores subjetivos, se encontraría una sociedad anárquica, en la que todos halarían para su lado de acuerdo con la interpretación que cada cual tenga de lo valioso. Por esa razón la sociedad siempre tiende a organizarse y a funcionar en la órbita de un único sistema de valores. Se llega así al tercer plano de análisis: el de los valores instituidos y oficialmente reconocidos.

Este sistema instituido puede ser el resultado de la generalización de una de las escalas subjetivas existentes en la sociedad o de la combinación de varias de ellas. Por lo general, ciertos individuos o grupos que ostentan el poder son los que imponen este sistema al resto del universo social de que se trate, mediante la conversión de su escala de valores en oficial. Cuando el marco de referencia es el Estado-Nación, el sistema institucionalizado de valores se expresa a través de la ideología oficial, la política interna y externa, las normas jurídicas, el derecho, la educación pública y otras vías. Podemos tomar como ejemplo el derecho, que en buena medida no es otra cosa que la voluntad de los grupos dominantes erigida al rango de ley o, en otras palabras, la interpretación de los valores de esos grupos convertida en normas jurídicas.

Por supuesto, el sistema oficial de valores siempre se presenta a sí mismo como universalmente valioso, es decir, como bien común o bien general. Pero no siempre, ni mucho menos, lo es en realidad, por lo tanto, este sistema puede también tener un mayor o menor grado de correspondencia con el sistema objetivo de valores, en dependencia, sobre todo, de qué grupo ostenta el poder y para qué lo utiliza: para el bien parcial de ese grupo o para el bien general de la sociedad. Por supuesto, la mejor opción sería, en el caso de una democracia perfecta, que el sistema oficial de valores fuese el resultado de un balance real de las interpretaciones subjetivas existentes en la sociedad. Ello presupondría la participación activa de todos los sujetos en la conformación de dicho sistema, a través de una democracia permanente como *modus vivendi* y no reducida formalmente al mero acto de elegir cada cierto tiempo al representante de la clase política que ha de pensar y actuar por el todo social. Mas el marco de acción de los valores instituidos no es sólo el Estado-Nación. Conocemos que las relaciones de poder desbordan el espacio político gubernamental, de esta forma, encontramos valores instituidos en marcos referenciales tan amplios como la humanidad toda y también en espacios tan reducidos como la familia.

En resumen, en cualquier ámbito social -y atendiendo a estos tres planos de análisis- es posible encontrar, además del sistema objetivo de valores, una diversidad de sistemas subjetivos y un sistema socialmente instituido. Se ha mostrado muy sucintamente y por ese orden una línea de formación genética, a partir de los valores objetivos,

de los sistemas subjetivos e instituidos de valores. Pero no se trata aquí de una relación de causalidad unidireccional. En realidad todas estas diferentes dimensiones de los valores interactúan entre sí en múltiples sentidos. Los valores objetivos, como componentes de la realidad social, sólo pueden surgir como resultado de objetivaciones de la subjetividad humana. Los valores de este último plano reciben no sólo, a través de la praxis, el influjo de la objetividad social, sino también, por medio de la educación y otras vías, la acción de los valores instituidos. Estos últimos, precisamente a través de las subjetividades que condicionan, matizan la creación de nuevos valores objetivos.

Si se retoman las diferentes disciplinas particulares que abordan los valores, ninguna de las cuales, como ya se ha mostrado, puede por sí misma ofrecer una concepción integral y abarcadora de los mismos en toda su complejidad y múltiples formas de manifestación, es posible percatarse de que, bajo la propuesta descrita, cada una de ellas encuentra su legítimo espacio y se aprecian con mayor nitidez las fronteras de su noción específica de la esfera valorativa. La comprensión del valor como resultado de la encarnación de trabajo humano (economía política) tiene sobre todo que ver con la dimensión objetiva. La asociación de lo valioso con las distintas esferas de la personalidad humana (psicología, pedagogía) o con la conciencia colectiva (sociología, antropología, etnología) encuentra su expresión en la dimensión subjetiva, si se tiene en cuenta que el sujeto en cuestión que condiciona en este plano el contenido del valor puede ser individual o social. Por último, la dimensión instituida representa el

ámbito fundamental donde se expresan los valores convertidos en normas jurídicas (derecho) o en medios para el ejercicio del poder gubernamental (política). De esta forma, las diferentes apreciaciones sobre los valores que se encuentran en estas disciplinas del saber social ya no se presentan como excluyentes entre sí, no se niegan mutuamente, sino que se complementan y sirven de fuente de conocimientos dentro de una concepción cosmovisiva más amplia que reconoce y fundamenta la pluridimensionalidad de los valores.

## CAPÍTULO II

### LA FORMACIÓN DE VALORES COMO COMPONENTE DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO EN LA UNIVERSIDAD

#### II. 1. Principales exigencias teórico-metodológicas para la formación de valores

(...) "La prueba de cada civilización está en la especie de hombre y de mujer que en ella se produce"

(José Martí, T. 8: 35)

La formación de valores es un proceso complejo que ha de iniciarse desde edades tempranas y en el que han de intervenir múltiples factores desde el familiar, escolar, comunitario y social. Cada uno de estos escalones desempeñará un papel importante y que no podrá ser desconocido por los otros, si se esperan buenos resultados. Al respecto se pronunció el pedagogo cubano Medardo Vitier al expresar: *"La educación no es un milagro que se le confía a una parte de los ciudadanos sino una acción continua realizada por todos para que triunfe en el ser lo mejor de su naturaleza. De modo que podremos determinar el grado de eficacia educacional cuando las diversas agencias capaces de educar aporten su influjo"* (Vitier, M., 1960: 118).

Proponerse contribuir a la formación de valores también exige el enfoque multifactorial. En este caso hemos destacado la vía curricular, no por ser la única, sino por ser una de las más importantes y de mayores potencialidades para el trabajo formativo, que requiere ser investigada.

Referirse al concepto de formación, significa destacar la cualidad de lo educativo, que como proceso, está encaminado a lograr la humanización del sujeto, la creación de personalidades, es decir, la forja de un tipo de hombre de acuerdo con determinados ideales y fines sociales. *"Formar, pues, a un individuo en su estructura más general es facilitarle que asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente en sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad"* (Flórez Ochoa, R., 1994: 111).

Enfrentar la formación axiológica desde la perspectiva docente educativa exige tener en cuenta una serie de problemáticas a resolver dada la complejidad de este proceso. Una de ellas se refiere a qué valores formar.

Incurсионando en la riqueza del pensamiento de Ernesto Guevara acerca de la juventud, encontramos consideraciones entre las que figuran aquellas cualidades que deben caracterizar a un joven revolucionario y que pudiéramos enmarcar en dos grandes grupos (Romero Pérez C.; González Palmira E., 1997, Inédito). El primero tiene como elemento común las que conforman la concepción del autor sobre la función social que como constructores de la nueva sociedad deben cumplir los jóvenes. Entre ellas señala: ser vanguardia,



consagrado, honorable, tener una actitud positiva ante el deber, ser ejemplo, sacrificado, culto, tener espíritu de superación, ser trabajador, capaz de hacer trabajo voluntario, ser integral y entusiasta.

Sobre la base de las anteriores, el otro grupo de cualidades se refiere a cómo debe ser la actitud de las nuevas generaciones ante los problemas, errores y dificultades. Aquí Ernesto Guevara incluye: ser capaz de discutir y razonar, aprender del error, ser inconforme con lo malhecho, luchar contra el formalismo, ser transformador, revolucionario, abierto a las nuevas experiencias, constructor de ideas, crítico y autocrítico, independiente, creador, así como ser capaz de balancear y jerarquizar las situaciones confrontadas.

Este análisis del Che hace referencia a una serie de valores que se vinculan con la conciencia moral, entre los que incluye el humanismo, la solidaridad, el sacrificio, la responsabilidad, la honestidad, la justicia, entre otros.

Sin pretender que cada joven sea la unidad de todas estas cualidades y valores, no debemos perder de vista *"que cuando mejora alguna de estas cualidades, quien mejora es la persona completa del escolar y, por tanto, se perfeccionan indirectamente todas las demás virtudes"* (Alcázar, J. A., 1998: 4).

Tras estudio realizado fueron seleccionados para conformar el objeto de las investigaciones, cuyos resultados se exponen: la honestidad, la solidaridad, la justicia, el sacrificio y la responsabilidad, por lo que su formación y desarrollo habrían de contribuir a:

- ❖ Fomentar la autoestima de los jóvenes, reforzar la seguridad en sí mismos, en la medida en que se elevara su conciencia de individuo, su identidad a partir de su relación con la colectividad.
- ❖ Fomentar el respeto mutuo, en tanto valoraran al otro, conocieran su realidad y desarrollaran su sensibilidad.
- ❖ Propiciar la toma de decisiones mediante códigos y normas de conducta grupales e individuales.
- ❖ Fomentar el logro de metas a través del esfuerzo propio y colectivo, mediante vías que no se contrapusieran con las normas sociales.
- ❖ Establecer la claridad de métodos y objetivos a partir de valorar procesos colectivos y compartir objetivos comunes, así como lograr la superación individual y colectiva.

Para quienes se ocupan del proceso formativo de los jóvenes y como parte de él, de la formación axiológica, resulta imprescindible reflexionar acerca de cuál es el modelo de hombre que se debe moldear en las aulas universitarias cubanas, teniendo en cuenta la responsabilidad que le corresponde a la educación institucionalizada, en la concreción de ese futuro profesional que tiene la alta misión de continuar la obra revolucionaria. En consecuencia *"este reto está siendo encarado sin dilación, empleando los medios al alcance: la sabiduría acumulada, la capacidad científico-tecnológica de que se dispone y el capital humano que se ha formado"* (Ramos Serpa, G., 1998: 41).

Encontrar una metodología adecuada para la formación y desarrollo de valores determinados constituye otro reto, que exige una concepción axiológica verdaderamente científica, el conocimiento acerca de las características de la edad juvenil, la integralidad y la sistematicidad, el clima que favorezca la formación axiológica, entre otros elementos.

La formación de valores se produce mediante el vínculo de los componentes cognitivo, afectivo y conductual, sin desconocer el volitivo. El conocimiento como simple comprensión de la realidad cuando se convierte en reflexión personalizada incluye lo afectivo y por tanto contribuye a la formación del valor, y a su vez las vivencias afectivas que el sujeto experimenta, contribuyen a formar el conocimiento.

En correspondencia, la orientación valorativa requiere del componente cognoscitivo, pero no se reduce a él. El componente valorativo lo complementa, dando lugar al conocimiento valorativo, en el cual está presente la carga subjetiva del individuo, o lo que es lo mismo, el significado que ese conocimiento reviste para el individuo, de acuerdo con sus necesidades, intereses y motivaciones. El elemento valorativo del proceso incluye inevitablemente la activación de la esfera motivacional.

Para que surja la orientación hacia el valor, éste ha de formar parte del sentido personal, considerado como la "*posición interna de la personalidad*" (Unzueta Fernández M.; Molina Cintra, M., 1994: 9) y manifestarse a través del componente conductual. Las circunstancias,

objetos, vivencias y sentimientos que constituyen motivos para el actuar cotidiano del hombre adquieren un valor en dependencia del sentido personal que éstos tengan para él.

Para Bratus B. S. *"el sentido personal toma una significación especial ya que caracteriza la orientación de valores a partir del significado que determinado objeto o hecho tiene para el individuo."* (op. cit., 9).

Para considerar un valor formado y por ende integrado al sistema de valores subjetivos de un individuo, es necesario que se refleje en un determinado nivel de conocimiento, que dicho valor haya adquirido una significación o sentido personal para el sujeto, que se exprese en la conducta y se integre en las diferentes formaciones motivacionales que rigen la actuación, como son los ideales, el sentido de la vida, la autovaloración,<sup>18</sup> entre otras. A su vez resulta necesario el componente volitivo para que el individuo sea capaz de seguir su propia decisión.

La formación del valor implica saber qué se hace y por qué se hace, y querer actuar así en cualquier circunstancia y ambiente, estén otros presentes o no (Alcázar J. A., op. cit., 12-13).

---

<sup>18</sup> Fernando González Rey define la autovaloración como "...un subsistema de la personalidad que incluye un conjunto de necesidades y motivos, junto con sus diversas formas de manifestación consciente... es un concepto preciso y generalizado del sujeto sobre sí mismo, que integra un conjunto de cualidades, capacidades, intereses, que participan activamente en la gratificación de los motivos... que están comprometidos en la realización de las aspiraciones más significativas de la persona". Citado por Unzueta Fernández y Molina Cintra. In: Unzueta Fernández, Marta y Molina Cintra, Matilde. Algunas características de las orientaciones de valor y la autovaloración en los jóvenes estudiantes de las Escuelas de Arte de Cuba. Centro de Estudios de la Juventud. La Habana, 1994.

## II. 1.1. Concepción de valor

*"La escuela existe como institución social para la conservación del sistema social. En ella se forma al hombre, al futuro egresado de acuerdo con el sistema de valores comunes inherentes a esa sociedad. Sin embargo, tiene que convertirse, además en un instrumento de cambio, de modificación de esa misma sociedad."* (Alvarez de Zayas, 1999: 237).

Esta función es encarada por la Universidad cubana, que hoy asume el desafío de formar por la vía del currículum instituido, a un profesional que sea capaz de enfrentar los cambios que se suceden, a veces de modo vertiginoso, en todas las esferas de la vida.

Determinar una concepción axiológica que conciba al hombre en todas sus dimensiones, es imprescindible a partir de la repercusión que esto tiene para la selección de estrategias docentes adecuadas para la formación valorativa del estudiante. La concepción a que se adscribe este trabajo es la expresada en el primer capítulo, a la que pudiéramos adicionar algunos elementos.

Los valores poseen un carácter histórico concreto, es decir, existen y se desarrollan en correspondencia con la realidad social en que vive el hombre, lo que tiene una gran importancia en la labor educativa que realizan los docentes. Desconocer este hecho resulta contraproducente, si se tiene en cuenta que lo valioso queda determinado por la "significación positiva" de los objetos o fenómenos en un contexto específico. Tampoco es posible obviar la jerarquía con que se manifiestan los valores en función de los momentos históricos

en que éstos se desarrollan y de las condiciones entre las que se desenvuelven en los niveles individual o social.

Íntimamente relacionado con el valor, se encuentra el proceso a través del cual los individuos reconocen o no la significación que poseen los objetos o fenómenos con los que interactúan, denominado valoración o actividad valorativa. La valoración es un proceso subjetivo que refleja la significación que poseen estos objetos... para el sujeto.

Como proceso subjetivo es acertada cuando se corresponde con el valor, es decir, cuando refleja la significación socialmente positiva de algo. Cuando esto se corresponde con las necesidades e intereses del sujeto que valora, éste asimila el valor que existe objetivamente y lo incorpora a su personalidad, llegando incluso a regular su conducta.

La Honestidad, por ejemplo, es un valor objetivamente dado por su connotación positiva para el progreso humano, pero no existe de modo abstracto, no hay una "suprahonestidad" que marcha independiente de la existencia del "hombre honesto"

Son los hombres los que al actuar de modo sincero, digno, con modestia, conforman el valor honestidad y éste se encuentra integrando la organización interna de la psiquis, como valor que regula su conducta.

Sin embargo, no siempre existe correspondencia entre los sistemas objetivos y subjetivos de valores en dependencia de la coincidencia de los intereses particulares del sujeto dado, con los intereses de la sociedad en su conjunto.

El sujeto en ocasiones realiza falsas valoraciones producidas entre otras razones por:

1. Un reflejo cognoscitivo falso o incompleto del objeto.
2. Un reflejo incorrecto de sus propias necesidades e intereses por parte del sujeto.
3. La elección inadecuada del equivalente o patrón valorativo con el cual se compara el objeto valorado (Fabelo, J. R., 1989: 195-214).

La personalidad humana tiene como función principal la regulación de la actuación (González Maura, V., 1998). Ese potencial regulador de la personalidad se expresa a través de los sistemas motivacional-afectivo (mediante el cual se ejerce la regulación inductora) y cognitivo-instrumental (mediante el cual se ejerce la regulación ejecutora). Los valores en el plano subjetivo se ubican en la esfera motivacional-afectiva, en la base de la motivación, al manifestarse como motivos en el sentido más general, y por ende orientan la actuación del hombre como una necesidad interna, o sea, son motivos que orientan la actuación del sujeto sobre la base de sus puntos de vista y sus creencias, hacia la consecución de objetivos que satisfacen sus necesidades (Idem).

Los valores por tanto, no se insertan en la personalidad, por el contrario se educan, se modelan, se forman a través de la actividad hasta llegar a convertirse en convicciones. De ahí por ejemplo, la importancia que tiene formar valores morales, lo cual implica que sus portadores manifestarán una conducta moral acorde con el sistema de valores que posean.

## *II. 1. 2. Conocimiento sobre las características de la edad juvenil*

En el proceso formativo resulta de vital importancia el conocimiento que tengan tanto el profesor como los estudiantes de las características psicológicas de la edad juvenil.

Históricamente la juventud como grupo y la universitaria en particular se han caracterizado por un conjunto de rasgos que la acercan a las causas más nobles y por ende a los más altos valores morales, políticos; sin embargo, el hecho cronológico no es el determinante en la actitud que asume, sino un complicado sistema de factores en cuyo desencadenamiento desempeña un papel importante la educación.

La etapa juvenil es un período de transición bio-psico-social, un período intermedio en el que surge una nueva situación, determinada por el nacimiento de fuertes necesidades de autodeterminación e independencia, de afianzamiento de la necesidad de ocupar un lugar en la vida, así como de surgimiento de nuevas tendencias motivacionales que dan lugar a una peculiar posición interna del joven y que condiciona el tipo de relaciones que se establece entre éste y el mundo que lo rodea (Sanz Cabrera, T., 1999).

Durante el período juvenil en el aspecto psicológico se manifiestan fundamentalmente las siguientes características (Idem).

1. Formación de la concepción del mundo como autoconciencia de su existencia vital.



Proceso de acumulación de experiencias y de relaciones con el medio natural y social, que se va conformando de modo estable en este período.

Esta característica adquiere para la labor educativa del docente una importancia sustancial. Aunque la formación de una concepción del mundo no exige de conocimientos superiores, no es menos cierto que éstos, de hecho, contribuyen a su conformación a partir de las necesidades, intereses, ideales, escala de valores, sentimientos, etc., que imperan en el momento y lugar histórico-concreto determinado.

## 2. Maduración del pensamiento lógico como elemento de desarrollo intelectual.

Este proceso no sólo conduce a potenciar la capacidad de comprensión del contenido de diversas ramas de la ciencia a que los estudiantes se enfrentan, sino además a interpretar las normas sociales, las relaciones espirituales, etc.

Lograr ese desarrollo intelectual depende en gran medida de las peculiaridades del proceso de enseñanza-aprendizaje en que el joven se desenvuelva, de si este proceso ha marchado por el camino dialéctico de ascensión de lo abstracto a lo concreto y de la indisoluble unidad entre lo histórico y lo lógico.

## 3. Confrontación de un nuevo nivel de conciencia moral caracterizado por un desarrollo notable de conceptos morales.

El joven va ampliando su sistema subjetivo de valores que viene conformándose desde las etapas anteriores, de manera que va integrando su moral propia, sus convicciones.

Esta característica es vital por cuanto la moral constituye el núcleo de la espiritualidad humana y penetra en todas las formas de actividad del hombre. Potenciar esta regularidad ha de ser un objetivo priorizado de los educadores.

#### 4. Reestructuración de la auto imagen.

Las propias transformaciones que se van produciendo en los jóvenes les impulsan a cambiar su auto imagen. Crece el interés por sí mismos, exigen respeto, consideración de sus opiniones, reconocimiento de sus derechos.

En la medida en que avanzan por el período juvenil se enriquece su autovaloración y se hace más equilibrada e independiente, lo que contribuye a que se manifiesten aspiraciones más realistas de automodificación de la personalidad.

En la autovaloración como "*mecanismo regulador de la conducta del sujeto en el sistema de relaciones sociales, están basados el autocontrol, el autodomínio, la autocorrección, la capacidad autocrítica y el autoperfeccionamiento*" (Unzueta Fernández, M.; Molina Cintra, M., op. cit.). En consecuencia, alcanzar niveles superiores en la autovaloración contribuye a la autoeducación mediante la cual el sujeto se orienta por objetivos establecidos conscientemente, y es capaz de valorar sus acciones y vivencias reconociendo en ellas sus éxitos y fracasos, lo cual sólo puede lograr a partir de un nivel elevado de autocrítica.

#### 5. Ampliación, integración y jerarquización de la esfera motivacional.

Como consecuencia de las características anteriores se va afianzando la jerarquización y estabilización de la esfera motivacional, de acuerdo con sus puntos de vista, valores, convicciones, aspiraciones y objetivos fundamentales. Los jóvenes van proyectando su futuro en la medida en que se plantean metas más lejanas en el tiempo.

Es importante la labor profesoral que contribuya a la formación y consolidación de aquellos valores que redunden en la conformación de los motivos rectores de la personalidad, en primera instancia, los que refuercen su esencia humana.

6. El grupo comienza a jugar un nuevo papel en la vida juvenil.

En este período los integrantes del grupo se van convirtiendo en participantes más activos, con un grado mayor de dirección de sus propias actividades. Comúnmente integran diferentes organizaciones escolares y extraescolares.

Una educación bien orientada debe ir creando las condiciones para el desarrollo grupal, su cohesión y vínculo con los adultos, a fin de lograr la correspondencia con éstos en cuanto a los principios generales de la sociedad, a pesar de las objetivas diferencias generacionales.

El conocimiento de las características psicológicas de la edad contribuye a entender por qué es necesario y posible con este sujeto desarrollar la labor de formación axiológica como componente de la formación humanística del profesional universitario.

### II. 1.3. Integralidad y sistematicidad

El proceso de formación axiológica ha de atravesar por diferentes niveles que abarcan desde el Plan de Estudio, hasta el proceso docente educativo.

En el Plan de Estudio, la formación de valores ha de ser concebida desde la definición del perfil del egresado y en consecuencia han de ser trazadas las orientaciones metodológicas que norman cada carrera.

En los Programas de Estudio lo referente a la formación axiológica debe quedar plasmada desde los objetivos de las asignaturas y disciplinas,<sup>19</sup> a partir de los cuales se diseñen las estrategias y tareas adecuadas, así como el enfoque de los contenidos.

El Proceso de Enseñanza Aprendizaje resulta imprescindible comprenderlo, como un proceso de comunicación educativa, donde el profesor desempeñe su importante papel, represente un modelo para los estudiantes y esté armado de la metodología que le permita cumplir con la labor comunicativa.

El proceso de formación de valores a partir del currículum en los estudiantes universitarios, por tanto, debe ser afrontado por las

---

<sup>19</sup> En su obra *Didáctica La Escuela en la Vida*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1999, el Carlos Alvarez de Zayas plantea que los objetivos, de acuerdo con el grado de trascendencia en la transformación que se espera alcanzar en los estudiantes, se proyectan en tres dimensiones: instructiva, desarrolladora y educativa. La instructiva se refiere a la asimilación por el estudiante de un conocimiento y al dominio de una habilidad; la desarrolladora, a las transformaciones que en las potencialidades del modo de actuación se quiere alcanzar en los alumnos; y la educativa, a las transformaciones a lograr en los sentimientos, las convicciones y otros rasgos de la personalidad de los escolares. pp: 79-80.

Comisiones de Carreras, en su ámbito más general, y los colectivos de año, disciplinas y asignaturas en los más particulares.

Por su importancia merece una atención especial la labor que deben desarrollar el colectivo de año y asignaturas en la proyección, ejecución y control de las tareas educativas.

Al colectivo de año le corresponde:

- La proyección y realización del diagnóstico a los grupos de estudiantes del año.
- La adecuación de los objetivos del año académico teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico y las especificidades del proceso.
- La determinación del sistema de valores a formar y desarrollar en el año académico, su conceptualización e instrumentalización para el nivel de formación correspondiente, considerando la multidisciplinariedad que exige dicho proceso.
- La orientación y control de la adecuación de las asignaturas del año para dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

Al colectivo de asignatura le corresponde:

- La adecuación de los objetivos de la asignatura y su integración entre lo instructivo y lo educativo.
- La estructuración del sistema de valores a desarrollar por la asignatura en dependencia del tipo de carrera, de las particularidades de las ciencias objeto de estudio y de los resultados del diagnóstico.

- La determinación del sistema de habilidades a lograr. Entre ellas deben jugar un papel determinante aquellas que impulsan el desarrollo del pensamiento creador como pueden ser: valorar, argumentar, demostrar, etc.
- La selección del sistema de conocimientos que potencien lo formativo a través de la instrucción.
- La determinación del sistema de métodos y técnicas a tener en cuenta para el logro de los objetivos instructivos y educativos.
- La determinación de las formas de organización de la enseñanza y las estrategias a desarrollar teniendo en cuenta la necesidad del trabajo individualizado y grupal.
- La determinación del sistema de medios adecuados para el logro de los objetivos previstos.
- La selección e incluso elaboración de la literatura docente requerida, en correspondencia con los objetivos instructivos y educativos a lograr.
- La determinación del sistema de evaluación de la asignatura, que debe incluir la autoevaluación y la coevaluación.

#### *II.1.4. Clima o ambiente que favorezca la formación axiológica*

*"¿Y el objeto de la vida? El objeto de la vida es la satisfacción del anhelo de perfecta hermosura; porque como la virtud hace*

*hermosos los lugares en que obra, así los lugares hermosos obran sobre la virtud "* (Martí, José, 1997: 129).

El pensamiento martiano inspira a reflexionar sobre el ambiente universitario.

Cuando nos referimos al ambiente de la Universidad no solo reconocemos en él elementos externos expresados en la apariencia física de individuos, arquitectura o entorno natural, sino que además de ellos incluimos las formas de relaciones humanas y de los hombres con los objetos y el medio natural, el modo en que se realiza la actividad humana, lo que se dice o se hace e incluso lo que por el contrario se deja de hacer o decir.

Ese ambiente como un currículum oculto o "educación invisible" siembra hábitos, actitudes y valores. El ambiente educa. *"Una importante tarea del profesor es lograr una convivencia ordenada que facilite un trabajo intenso en un ambiente de alegría, colaboración y cordialidad (...) una atmósfera, en definitiva, coherente con los principios y objetivos de la educación moral que se pretende en el centro escolar"* (Alcázar, op. cit., 12).

La educación en valores exige un ambiente democrático, lo que no significa que dejen de existir normas de disciplina y organización, por el contrario, esas normas han de servir como "puntos de apoyo" de la labor formativa. No obstante, las normas por sí solas no logran la formación valorativa, se requiere descartar el uso de la manipulación o del adoctrinamiento, lo que significa rechazar la imposición de normas al amparo de la coerción inherente a las relaciones de superioridad (Idem).

Es labor de todos los que participan del proceso educativo demostrar la necesidad e importancia del cumplimiento de las normas. El clima democrático no se improvisa, exige reflexión, constancia, coherencia y exigencia.

### *II. 1.5. El diagnóstico*

Constituye una necesidad del proceso formativo, la realización de un diagnóstico psicopedagógico de la situación que presentan los educandos, cuyos resultados deben éstos conocer para que se comprometan con el cambio.

El diagnóstico psicopedagógico es un proceso sistémico, continuo y dinámico de conocimiento de la personalidad del estudiante, dirigido a detectar y caracterizar sus potencialidades psíquicas y las condiciones que en su desarrollo influyen, para transformar estas potencialidades en propiedades de alta eficiencia personal y social.<sup>20</sup> Constituye un conjunto de vías integradas a partir de la conceptualización de los valores y los indicadores funcionales de la regulación de la personalidad y para su ejecución se han de tener en cuenta, al menos, las siguientes fases:

Preparatoria, Exploratoria, Análisis de los Resultados, Propuesta de Transformación.

Durante la fase preparatoria se procederá a la:



- ❖ Determinación de los objetivos, expresados en "qué" y "para qué" diagnosticar.
- ❖ Conceptualización y operacionalización de los valores con el fin de determinar los indicadores a tener en cuenta.
- ❖ Determinación de los indicadores de los valores a diagnosticar.
- ❖ Determinación de las técnicas a utilizar.

Captar a través del diagnóstico la orientación valorativa de los jóvenes, exige tener en cuenta el real proceso de formación de los valores que como hemos expuesto anteriormente está caracterizado por un conjunto de mecanismos psicológicos complejos que implican momentos cognitivos, afectivos y conductuales.

Durante la fase exploratoria se procederá a la:

- ❖ Aplicación de las técnicas de obtención de datos.

Preferentemente deberá efectuarse de forma sistemática y continua, al inicio del curso, durante el desarrollo del proceso y al final.

En esta fase se podrán utilizar diferentes técnicas de exploración, que recojan informaciones tanto en los planos internos como externos. Entre los instrumentos y técnicas utilizadas se encuentran:

Encuesta: permite obtener informaciones sobre las opiniones grupales de forma anónima.

Cuestionario: permite conocer el criterio de cada uno de los individuos, por medio de la identificación directa o encubierta. Tanto

---

<sup>20</sup> Elaborado a partir del concepto ofrecido por la Dra. Viviana González Maura, en conferencia impartida en el Curso: "La formación de valores en el currículum universitario". La Habana. 1998.

en las encuestas como en los cuestionarios, las preguntas no deben ser demasiado extensas y estar correctamente formuladas. En ellos deben utilizarse de manera combinada preguntas abiertas y cerradas, directas e indirectas, específicas o complementarias.<sup>21</sup>

Composición: facilita la obtención de las ideas de los individuos sin la interferencia o inducción del investigador. Su análisis se realiza a través de indicadores previamente determinados.

Completamiento de frases: la información se recoge a partir de una raíz inductora de la frase, y puede ser general o particular. El uso del completamiento de frases generales permite captar aquellos elementos que están presentes en la reflexión del individuo, al contrario del método particular que, puede ser realizado de forma más inducida. Resulta beneficiosa la combinación de frases de inducción general y particular, para lograr una mayor amplitud de información.

Completamiento de diálogos: estimula la reflexión sobre situaciones conflictivas, de dilema, problemáticas.

Dilemas o conflictos cotidianos: el docente-investigador debe proponer temas que traduzcan dilemas o conflictos de la cotidianidad. Esa actividad puede ser realizada de forma indirecta, lo que constituye una ventaja, pues al tratar de conflictos de terceros, permite una mayor libertad de expresión. Al no estar directamente relacionado con cuestiones personales permite reflejar la implicación

---

<sup>21</sup> Las preguntas abiertas son aquellas que permiten una libertad total de expresión por parte del investigado y las cerradas limitan las respuestas por medio de diferentes opciones definidas previamente por el investigador. Las preguntas directas son aquellas a través de las cuales los objetivos del investigador son expresados de forma explícita: en contraposición, en las indirectas, los objetivos quedan enmascarados para los investigados.

afectiva, la intención conductual y la elaboración personal del sujeto estudiado.

Entrevistas: de forma general permiten una interacción directa entre el investigador y el investigado. Pueden desarrollarse con un carácter individual o grupal y sus objetivos declarados de forma abierta o permanecer encubiertos. A través de la entrevista el investigador tiene la posibilidad de confrontar la información recogida por medio de otras técnicas, además de obtener aquella información expresada en gestos u otras manifestaciones del estado de ánimo del sujeto estudiado. El investigador debe tener la habilidad de ganarse la confianza y simpatía del entrevistado.

Situaciones experimentales: se trata de la obtención de datos por medio de la creación de situaciones artificiales, que a los efectos de los participantes son reales al estar encubierto el objetivo trazado.

Observación: constituye un método generalmente empleado en las investigaciones pedagógicas, mediante el cual la información llega al investigador de forma directa por la percepción del objeto o fenómeno estudiado. En la literatura se define como la percepción dirigida y estructurada del objeto de investigación por parte del investigador (Ramírez Ramírez, I., 1999: 24). Para el éxito de este método resulta importante la elaboración de la guía de observación, la cual debe ser confeccionada en correspondencia con el objetivo trazado y el tipo de observación de que se trate. Entre los tipos de observación

---

Las preguntas específicas son aquellas que abordan el tema estudiado. mientras que. las complementarias recogen informaciones adicionales a dicho tema.

se destacan: -según la relación del observador con el objeto puede ser directa o indirecta, en la medida en que el investigador la realice o se auxilie de otras personas para realizarlo; -según el conocimiento del sujeto observado sobre la observación puede ser abierta o encubierta. La observación se auxilia de la escala valorativa como técnica para registrar lo observado, establecer los criterios de clasificación y ordenamiento de los datos.

Ninguna de estas técnicas por sí sola encierra la fiabilidad requerida para el logro exitoso de la investigación, por lo que es necesaria la combinación de las mismas teniendo en cuenta los objetivos definidos.

En la fase referida al análisis de los resultados, el investigador parte de la tabulación de los datos recogidos a través de los instrumentos aplicados. Aunque no es posible abstraerse del aspecto subjetivo, se debe tratar de lograr la mayor objetividad en el procesamiento de la información, apoyándose en medios estadísticos y programas de computación elaborados al efecto. Se hace necesario velar por la rigurosidad científica de esta etapa ya que en ella se comienza a comprobar las hipótesis definidas.

La fase de propuesta de transformación se hace necesaria en una investigación de este corte por el papel que debe desempeñar el docente-investigador en la elaboración de la estrategia de intervención a partir de los resultados obtenidos.

## II. 1. 6. Desarrollo de la labor de formación axiológica como parte de la tarea docente

No es posible una enseñanza o una educación neutra (Alcázar, J. A., *Ibíd.*, 2). Al respecto Paulo Freire reconoce que (...) "*toda neutralidad proclamada es siempre una opción escondida. Es que los temas, (...), en cuanto históricos, envuelven orientaciones de valor de los hombres en su experiencia existencial*" (Freire, P., 1984: 97).

La formación de valores no puede ser considerada como una asignatura, ni delimitar un tiempo determinado en el horario escolar para ello. Se trata, por el contrario, de hacer presente en cada una de las actividades escolares, en cada clase, toda la riqueza del hombre y de lo humano.

La práctica educativa orientada a este fin ha de sustentarse en la unidad de la instrucción y la educación, concebida como la utilización óptima de las potencialidades educativas de cualquier situación de instrucción, a través de la vinculación de ésta con la vida social y la profesión en particular, sin dejar de tener en cuenta el contexto socio-histórico en que vive el estudiante. Práctica educativa que permita al docente ir mostrando la perspectiva axiológica, desde los objetivos, el contenido y el proceso de las asignaturas y disciplinas que se ofrecen.

Esto no genera que la dimensión axiológica pierda su esencia -al ser considerada como un contenido no específico,<sup>22</sup> sino que por el

---

<sup>22</sup> En la obra *Didáctica Universitaria*. CEPES. Universidad de La Habana. La Habana, 1995, la autora amplía sobre el contenido no específico: la formación político-ideológica y moral. Recomienda al profesor utilizar al máximo todas las posibilidades que le brinda el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr efectos educativos en los estudiantes. pp: 74-77.

contrario, partiendo de actividades o situaciones únicas, se aprovechen las potencialidades formativas tanto en el orden cognoscitivo, como motivacional-afectivo y conductual de la actividad docente.

En este contexto la actividad educativa ha de dirigirse a la formación que potencialmente puede lograr el estudiante en su vínculo con el profesor y sus compañeros de grupo "Zona de Desarrollo Próximo". (Vigotsky, L., 1982: 103) evitando la homogeneización en el trabajo formativo. Al respecto se pronuncia Vigotsky: ... *"esta teoría introduce una nueva concepción del proceso educacional mismo, como la formación de nuevas estructuras y el perfeccionamiento de las viejas"* (Idem, 96).

La formación axiológica es consustancial al modo en que el hombre es capaz de valorar la realidad en la que se desenvuelve. Al respecto J. R. Fabelo expresa: *"Debe evitarse en nuestro sistema de enseñanza una transmisión fría y esquemática de valores. Más que enseñar valores fijos, debemos enseñar a nuestros jóvenes a valorar por sí mismos (...)"*.(Fabelo Corzo, J. R., 1996: 16).

Desarrollar la habilidad de valorar acertadamente implica tener en cuenta el carácter científico del proceso de enseñanza, pues en la medida en que la instrucción garantice el conocimiento más profundo de la realidad, y el estudiante pueda captar la esencia de los objetos y fenómenos estudiados, les facilitará la posibilidad de realización de esta habilidad imprescindible para el desarrollo de la formación axiológica.

Resulta necesario tener presente que la práctica histórico social constituye el fundamento de la valoración pero, el carácter social de esta dimensión de la actividad humana está dado no sólo por el lugar que ocupan los objetos y fenómenos socialmente significativos en el sistema de relaciones sociales, sino por la posición del propio sujeto en dicho sistema. De ahí se desprende la importancia del trabajo del profesor con el estudiante, de acuerdo con las características propias de la edad y sin desconocer las diferencias individuales detectadas a través del diagnóstico.

Encaminar la práctica educativa hacia el nivel consciente de los estudiantes exige que vayan descubriendo las contradicciones de la realidad y con ayuda del docente las desentrañen, o lo que es lo mismo, vean los fenómenos y objetos en su movimiento y transformación.

En la actividad docente educativa la contradicción ha de aparecer como fundamento y orientación de los contenidos, en la medida en que facilita la problematización, promueve la necesidad de búsqueda de las fuentes del desarrollo y contribuye a la formación crítica y autocrítica para formar la capacidad valorativa. La contradicción ha de estar presente a través de todo el proceso incluyendo la evaluación, como criterio para determinar y elevar su calidad.

Por ejemplo, fomentar la formación y desarrollo de los valores morales a partir de la contradicción entre el ser y el deber ser es una vía para impulsar el autoperfeccionamiento de los estudiantes, porque la existencia de los hombres en sociedad está permeada por un

conjunto de normas, valores, concepciones y principios que, en correspondencia con las condiciones histórico concretas de que se trate, permiten orientar a los mismos hacia la consecución de determinados fines prácticos, mediante la regulación de la conducta en los diversos planos de su actividad, sea esta individual, colectiva o social.

En el proceso de formación de valores prima el elemento consciente por cuanto exige el compromiso con el cambio a partir del conocimiento del estado real.

La actividad docente educativa debe colectivizar los conocimientos y la experiencia individual adquirida, para que, como modo estable socialmente organizado promueva el desarrollo, a cuyo fin ha de tener en cuenta las regularidades de éste y en correspondencia mostrar el carácter dinámico de la realidad y su reflejo; garantizar el empleo consciente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las tres regularidades del desarrollo: **El por qué, el cómo y el hacia dónde**, y contribuir a formar la convicción de que el desarrollo no está dado por leyes objetivas, sino que en él influyen las acciones de los hombres, que también constituyen fuente del desarrollo.

En este proceso el estudiante ha de tener la posibilidad de actuar desde el plano práctico hasta el plano conceptual como parte consustancial del proceso instructivo-educativo. Es la actividad práctica base no sólo del conocimiento, sino también de la valoración de la realidad y sólo a través de ella el hombre va transformando la realidad y se transforma a sí mismo.



## II. 1. 7. *La labor del profesor debe fomentar la autoeducación*

M. Buber (1979) defiende la tesis de rechazar la reducción del hombre a una sola dimensión expresada a través de su relación con las cosas. Este autor entiende al hombre sólo en su relación con los demás.

La teoría marxista desde el siglo XIX encontró una argumentación importante que fundamenta tal afirmación, cuando C. Marx planteaba categóricamente que la esencia humana no es algo abstracto sino el conjunto de sus relaciones sociales (Marx, C., 1973, T. 1: 9). El hombre concebido como un sujeto activo, condicionado socialmente, que a la vez es condición *sine qua non* del desarrollo económico social, lo que determina la necesidad de su actividad consciente.

Afirma M. Buber "*El hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre. Lo que singulariza el mundo humano es, por encima de todo, que en él ocurre entre ser y ser "algo" que no encuentra par en ningún otro rincón de la naturaleza. El lenguaje no es más que su signo y su medio; toda obra espiritual ha sido provocada por ese "algo". Es lo que hace del hombre un hombre*" (Buber, M., 1979: 146-147).

Este modo de ver al hombre concibe al diálogo mismo como un valor que expresa la esencia del hombre como ser eminentemente social. Dialogar significa "ejercer de persona" por cuanto el fundamento del diálogo se encuentra en la naturaleza humana (Ortega, P., et alii 1996: 28), pero para que se dé el diálogo no basta con la

presencia del otro y la apertura hacia él, se hace necesaria la reciprocidad (Idem).

La educación es una tarea en que la libertad personal nunca puede ser suplantada (Alcázar, J. A., op. cit.). Debe ser dirigida por el educador quien ha de ser ejemplo a seguir por los estudiantes.

La función fundamental del profesor en una perspectiva histórico-cultural, ha de ser la de orientar y guiar al estudiante con el fin de potenciar sus posibilidades. Por tanto su actividad ha de estar encaminada a *"diseñar situaciones de aprendizaje que planteen retos al estudiante para que el proceso de solución de las tareas de aprendizaje, en condiciones de interacción social, puedan formar y desarrollar las potencialidades que le permitan alcanzar la condición de sujetos de su actuación"* (González Maura, V., 1999: 42), de ahí que no basta con que constituya un ejemplo de comportamiento como individuo o profesional, o que "facilite" el desarrollo de la actividad docente educativa. No es suficiente incluso, con que concientice la necesidad y ejercite el diálogo como vía de comunicación educativa, imprescindible en el proceso de formación axiológica, debe *"propiciar la reflexión del estudiante en torno a la importancia de los valores que se pretende formar para su vida personal y profesional"* (Idem).

Para cumplir su función educadora, en el profesor, han de confluir cualidades como la competencia, la creatividad, el interés por el perfeccionamiento y el autoperfeccionamiento continuos, la madurez, la coherencia y el equilibrio emocional y sobre todo el respeto hacia las personas, porque la formación de valores en las

nuevas generaciones a través de la escuela, exige de un trabajo consciente y dirigido de modo científico por los docentes.

Cambiar el estilo de vida escolar y el enfoque del aprendizaje y de la labor educativa requiere entender que la educación constituye un proceso de comunicación, reconocida como un sistema de interacción entre profesores, estudiantes, y de éstos entre sí, con la finalidad de crear un clima psicológico favorable, para optimizar el intercambio que facilite la creación y recreación de significados, que contribuyan al desarrollo de la personalidad de los participantes.<sup>23</sup> En este proceso de comunicación el profesor ha de tener en cuenta la complejidad y la riqueza del estudiante, de modo que atienda a todas sus dimensiones (intelectuales, de los sentimientos y afectos, de la voluntad, de la acción) en armonía, integradamente (Alcázar, J. A., *ibídem*).<sup>24</sup>

Un estudioso de la naturaleza comunicativa del grupo escolar, J. C. Filloux, considera que *"no hay duda de que una clase es por excelencia un lugar de comunicación. El campo pedagógico se define por la relación del maestro y del alumno con un saber que de diversas formas posibles es comunicado, o se comunica. La clase, que especifica este campo en su dimensión de grupo, tiene pues, como función esencial, ser el sustrato de una correlación del saber, bajo la forma de transmisión, de aportación de información, de investigación activa, es decir, de proceso de comunicación"* (Ojalvo Mitraný, V., et alii, 1997: s/p).

<sup>23</sup> Definición presentada por MAZORRA, Jorge. profesor de la asignatura Comunicación Educativa en la Maestría en Ciencias de la Educación Superior de la Universidad de Matanzas.

<sup>24</sup> Sobre este elemento se proyectan otros reconocidos autores como Carlos Alvarez de Zayas en su libro *Didáctica: La escuela en la vida*; José Carlos Libâneo en *Democratização da Escola Pública: A pedagogia*

La comunicación con el alumno debe llegar hasta el plano de tomar en cuenta sus opiniones y criterios, sus necesidades, intereses e incluso sus gustos.

Otro importante investigador de la comunicación educativa, V. A. Kan-Kalik, subraya que para influir en la personalidad del estudiante es necesario organizar adecuadamente la comunicación con ellos, lo que significa, entre otros elementos, integrarse al colectivo estudiantil, de modo que el regulador fundamental de la conducta de los jóvenes sea el sentimiento de colectivismo que une a profesores y alumnos.

Este autor propone importantes recomendaciones para el desarrollo de la comunicación en el aula, todas ellas básicas para diseñar un trabajo docente-educativo que propicie la formación axiológica del estudiante.

Entre esas recomendaciones básicas Kan-Kalik alerta sobre la necesidad de descartar el esquematismo en el proceso de interrelación entre alumnos y profesores. A su vez destaca que la comunicación ha de ser fundamentalmente dirigida hacia los alumnos de modo que permita descubrir la personalidad de éstos y, en consecuencia, que la tarea pedagógica sea más efectiva.

El profesor debe velar porque el estilo de comunicación que desarrolle sea democrático, lo que significa ante todo que se base en el respeto a la individualidad y experiencia del alumno, que evite

---

crítico-social dos conteúdos y Ulises Mestre Gómez *in*: La formación profesional en la dinámica del proceso docente educativo de la Educación Superior.

estereotipos en las conductas y que revele comprensión en las relaciones, sin desconocer la exigencia. Solo así el estilo comunicativo conducirá a que mediante un diálogo claro y preciso, se cumpla la función educativa.

Destaca también este autor la necesidad de usar todo el repertorio de posibilidades de la comunicación, proponiendo tareas que garanticen que se manifiesten las tres funciones de ésta: la informativa, la reguladora y la afectiva. No debemos olvidar que los valores se manifiestan en el plano subjetivo como elementos de la esfera motivacional afectiva y por ende, la función afectiva de la comunicación -muchas veces relegada- es imprescindible que se cumpla. Una exigencia importante a observar, en correspondencia con lo anterior, se refiere a la necesidad que tienen tanto profesores como estudiantes de aprender a escuchar hasta el final, requisito decisivo en todo proceso formador de valores.

Enseñar a extraer lo positivo del error, a no atacar los puntos de vista divergentes, resultan procedimientos valiosos para lograr los objetivos formativos. Al respecto P. Freire afirma "*Para el educador-educando dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición -un conjunto de informes a ser depositados en los educandos-, sino una devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada*" (Freire, P., 1970: 98).

Sin embargo, concebir el diálogo requiere tener en cuenta que éste por sí solo no asegura la solución acertada a los problemas

axiológicos, así como que no siempre el consenso, al que tiende, es el resultado más deseable en estos casos.

Por eso constituyen elementos de gran ayuda para el profesor el uso de técnicas participativas y de aprendizaje grupal en el proceso docente-educativo, por cuanto, por sus propias exigencias de organización e instrumentación, contribuyen al desarrollo de habilidades que tienen como centro el respeto al "otro", a partir de dar las posibilidades de expresión y participación. Adecuadamente empleados posibilitan la comunicación, caracterizada por el reconocimiento de la dignidad de toda persona y la afirmación de la identidad personal y colectiva. (Ortega, P., et alii, 1996: 27).

Sin absolutizarlos como únicos, Los Métodos y Técnicas Participativas han sido empleados en actividades de diferente índole entre los profesores que estudian diversas estrategias educativas que conduzcan a la formación axiológica. Pueden emplearse en actividades de presentación, determinación de expectativas y encuadre, integración grupal, orientación y entrenamiento, información, profundización, reflexión y evaluación.

Estos métodos y técnicas contribuyen a la cohesión grupal al propiciar relaciones interpersonales que facilitan el mayor conocimiento mutuo, estimulan la cooperación entre los participantes y el desarrollo de habilidades de trabajo tales como la receptividad de los criterios de los otros y la defensa de los propios, el desempeño de diversos roles, etc. A su vez contribuyen a romper con los modelos paternalistas de educación al estimular la adopción de posturas críticas

y comprometidas, propiciar el desarrollo de la independencia, la creatividad y el interés por el autoperfeccionamiento. Su utilización puede ser encaminada a la formación de significados, vinculando lo conceptual con lo vivencial y lo teórico con lo práctico.

Otra estrategia reconocida por diversos autores<sup>25</sup> es el Aprendizaje Grupal, mediante el cual se destaca el trabajo del grupo como la vía fundamental para la construcción y reconstrucción del conocimiento, y transformación de la personalidad de los estudiantes. El grupo es considerado como el conjunto de personas que actúan directamente entre sí reunidas alrededor de un objetivo común y que llegan a integrar una formación relativamente estable en el tiempo, con una determinada estructura y procesos dinámicos internos. (Betancourt Morejón, J., 1997: 11).

El Aprendizaje Grupal como estrategia formativa ha de contribuir a la autodisciplina y al incremento de la responsabilidad personal ante las tareas y las expresiones verbales, a favorecer el proceso de interacción e influencias mutuas entre los participantes en la medida en que se desarrollan discusiones y reflexiones colectivas, favoreciendo, entre otras, el desarrollo de actitudes morales entre los participantes.

Según el pedagogo brasileño Paulo Freire, *"estudiar es, realmente, una tarea compleja. Exige de quien lo hace una postura sistemática. Exige una*

---

<sup>25</sup> Entre los autores cubanos que trabajan "el aprendizaje grupal" y los "métodos y técnicas participativas", se destaca Julián Betancourt Morejón lidereando a un equipo de investigadores entre los que se encuentran Felipe Chivás Ortiz, Lourdes Saíns Leyva, Albertina Mitjans Martínez, Saturnino de la Torre y otros, los cuales han publicado trabajos como "La creatividad y sus implicaciones" y "Pensar y crear. Educar para el cambio", recogido en la bibliografía.

*disciplina intelectual que no se recibe a no ser practicándola"* (Freire, P., *Ibíd.*, 9), lo que refuerza la necesidad de que el profesor fomente en los estudiantes, mediante su práctica pedagógica, la capacidad de búsqueda constante, de superación y de no limitación a los contenidos impartidos.

## *II. 2. La evaluación del aprendizaje en una perspectiva axiológica*

La evaluación está presente en toda actividad humana y sólo a ella es inherente. Tratar el tema sin ser repetitivo constituye un reto, pero resulta esencial y necesario reflexionar sobre los problemas relacionados con la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de formación del educador.

De manera empírica se puede argumentar, que la mayoría de los docentes latinoamericanos, aunque dominen los contenidos de su área de actuación y las estrategias de enseñanza, presentan su práctica evaluativa de manera fragmentada, y sin plena articulación con las situaciones concretas de la escuela, lo que lleva a desarrollar una enseñanza academicista, que se separa de la realidad. En algunos casos el profesor adquiere conciencia acerca de que algo está errado y necesita cambiar de concepción y de metodología, pero no sabe por dónde empezar. De esta forma, aunque no esté contento con sus procedimientos, termina por ser repetidor, conservador y superficial, y



esta postura puede reflejarse directamente en sus estrategias a la hora de evaluar el aprendizaje.

Si bien la preparación teórica y el dominio del contenido son de gran importancia en la práctica del profesor, quedan algunas interrogantes por resolver:

¿Por qué en ocasiones el profesor, aunque haya recibido una formación crítica<sup>26</sup> o de carácter revolucionario, a la hora de evaluar se manifiesta como sancionador, autoritario y dictador?

¿Qué valores están más arraigados en su práctica evaluativa y qué papel desempeña su formación profesional en ella?

A título de ejemplo: históricamente *"El análisis de las tendencias pedagógicas en Brasil deja evidente la influencia de dos grandes movimientos educacionales internacionales, de la misma forma que expresan las especificidades de nuestra historia política, social y cultural, en cada período en que son consideradas. Se puede identificar, en la tradición pedagógica brasileña, la presencia de cuatro grandes tendencias; la tradicional, la renovada, la tecnicista y aquellas marcadas centralmente por preocupaciones sociales y políticas"*. (MEC/SEF, 1997: 39).

El Parámetro Curricular Nacional de Brasil<sup>27</sup>, al referirse a las tendencias que influyeron en los movimientos educacionales, destaca un hecho que es real: Brasil sufrió y sufre influencias de una variedad de corrientes pedagógicas, sin embargo se perciben con más fuerzas

---

<sup>26</sup> Se considera como formación crítica aquella que se opone a toda forma de educación tradicional. Se pudiera utilizar el término "educación progresista" utilizado por George Snyders en su libro *Pedagogia Progressista*. Livraria Almedina Coimbra. 1974.

<sup>27</sup> El "Parámetro Curricular Nacional" reúne las orientaciones filosóficas, metodológicas, didácticas y de contenidos, que sirven de guía a la práctica educativa.

dos de ellas, por lo menos en el ámbito de política nacional, que son la tradicional y la constructivista, en sus distintos matices.<sup>28</sup>

Fernando Vecino Alegret, Ministro de Educación Superior de Cuba, al referirse a la política educacional cubana, afirmó: *"No se trata solamente de que el concepto de un buen profesional sea su formación académica, sino que necesitamos una formación igualmente revolucionaria, de valores patrióticos y morales en los jóvenes. Yo creo que hemos ganado mucho en esos dos años, pero todavía nos falta... Hay que evadir esquemas, ver cada grupo como algo diferente. Poder hacer un diagnóstico sólido de las necesidades, conocer de verdad a cada estudiante. Se trata de diagnosticar la verdadera composición de cada uno de nuestros grupos y hacer entonces un proyecto educativo acorde con estas características. Integrar y, a la vez, personalizar"*. (Vecino Alegret, F., 1997)

La preocupación de Vecino Alegret y de los Parámetros Curriculares Nacionales de Brasil demuestra una tendencia internacional que resalta la importancia de la formación de valores por medio del trabajo pedagógico. Países como España e Inglaterra a partir de los años 80 vienen desarrollando reformas en sus currículos, preocupados no sólo con los valores, sino también con la concepción neoliberal de la educación, hecho que se repite en los EE.UU., Argentina, Colombia y Chile. (Oliveira Alburquerque, M. A., 1997).

La tendencia contemporánea de reformar los currículos debe extenderse también a la revisión y modificación de los paradigmas que orientan la evaluación del aprendizaje.

---

<sup>28</sup> No se refiere aquí a los proyectos alternativos o a los expresados a través del discurso, sino a la política de

Cuando se piensa en la evaluación dentro del proceso de enseñanza, generalmente sólo se presta atención al acto de evaluar con el sentido de medir el aprendizaje del alumno, en cuanto a su capacidad de asimilación del conocimiento o en lo que se refiere a la adquisición de habilidades o ambos elementos. Otra inclinación es la evaluación del currículum y del sistema educacional, como si fueran los únicos objetos de la evaluación.

Aunque se considere importante el estudio de los aspectos citados, el centro de análisis en este trabajo es el educador, en qué base filosófica se sustenta su labor diaria, de qué forma los contenidos y valores incorporados durante su vida de formación profesional, están influyendo en su concepto de evaluación del aprendizaje.

La historia es dinámica, por lo tanto los valores cambian, mientras que posturas tan arraigadas de conservadurismo aún están muy presentes en la práctica laboral del profesor.

### *II. 2. 1. Aproximación teórico-conceptual a la categoría evaluación en una perspectiva axiológica*

El análisis del componente axiológico de la evaluación del aprendizaje requiere primeramente una ubicación de la educación en un contexto histórico-social, pues en el acto de evaluar está implícita una concepción del mundo y del hombre que se desea formar.

Definir el término educación aparentemente parece ser una tarea sencilla, sin embargo, como dijo Ferrández y Sarramona "Cualquiera se atrevería a dar una definición, porque todos tenemos una idea más o menos clara sobre su significado y alcance. El problema se plantea cuando se pretende analizar la ideología de las definiciones propuestas, porque cada una de ellas entraña una filosofía personal, una manera de comprender el mundo y la vida". (Ferrández, A.; Sarramona, F., 1975: 17). De esta forma, se entiende que el papel que desempeña la educación en una sociedad histórico-concreta no debe ser planteado en el sentido del valor de una mercancía, a pesar de que el resultado de la educación puede convertirse en bienes materiales, como por ejemplo el uso del conocimiento científico-técnico y el fruto de su utilización, que conduce a la innovación de los medios de producción.

El análisis del valor de la educación debe estar condicionado por su valor de uso por parte de las clases sociales, por eso en la sociedad clasista, tiene una significación para aquellos que son excluidos del proceso de decisión política y otro para la clase económicamente dominante.<sup>29</sup>

*"Parece claro que el objetivo básico de la actividad educativa es favorecer que los alumnos elaboren personalmente el conocimiento y el significado a partir de su experiencia vital con la realidad, que reconstruyan la cultura y no simplemente la adquieran. Comprender la cultura significa elaborar activamente los propios significados compartidos y organizados en las disciplinas del saber, como consecuencia de la reflexión y experimentación*

*histórica de la humanidad*" (Pérez Gómez, A., 1993: 22-23). Verdaderamente la capacidad de reconstruir, interpretar, intervenir a partir de la propia experiencia del sujeto del aprendizaje se convierte en eslabón central de una educación que se oponga al positivismo y tenga la preocupación de formar ciudadanos capaces de reflexionar sobre su condición histórica.

La evolución de la industria y el neoliberalismo requieren un operario más calificado como forma de enfrentar la competencia comercial que "(...) *Destruyó donde le fue posible la ideología, religión, la moral, etc. , y, donde no pudo hacerlo, las convirtió en una mentira palpable*" (MARX, C., 1973: 60). Esto sólo fue posible por medio de los aparatos ideológicos del Estado, entre ellos la escuela, ya que la educación transmitida puede facilitar la apropiación, apenas, de aquellos conocimientos que responden a los intereses estatales.

De esta forma, en el capitalismo, la educación tiene previsto para las minorías (sin tierras, niños de las calles, trabajadores de la economía informal, sin techo, etc.), los explotados de forma general, la posibilidad de que éstos logren una equidad social con la clase dominante y por supuesto el cambio de *status quo*, pero mientras el hombre se califica, especializa e incrementa la producción, refuerza más el antagonismo entre ellos y quienes tienen el poder; pues la posibilidad de participación en las decisiones y cambio de su condición de desposeído resulta un sueño.

---

<sup>29</sup> No se refiere aquí a la utilidad en una perspectiva economicista, sino en el sentido axiológico, espiritual y de las jerarquías sociales.

Por lo tanto, la educación puede asumir una significación para el trabajador, en la medida en que le facilite la posibilidad de apoderarse de la cultura de la cual fue excluido; una significación humanística, que se relaciona con la creación de condiciones favorables para que el hombre pueda atender sus necesidades más emergentes, además posee una significación clasista, condicionada por el lugar en que el sujeto se ubica en la sociedad y el uso que hace de la educación, ya sea como instrumento que lleva a una intervención crítica o reproductora.

En correspondencia, el significado de la educación radica en su función social, que a su vez es relativa. Además de la significación de equidad social y de reproducción social, se añade la de superación social, entendida como instrumento de incautación, de rescate cultural y de desmitificación de la realidad.

En el mundo actual, la educación desde una perspectiva neoliberal, sirve de forma prioritaria, a los intereses del modelo imperialista. Un modo de oponerse a esa orientación consiste en desarrollar una acción educativa que conduzca a una enseñanza que propicie en el alumno el conocimiento de sí mismo; o sea, una educación a partir del sujeto, que se presente como condición *sine qua non* para que éste intervenga en la construcción del mundo social, reservando a la misma el papel de posibilitar el conocimiento de las contradicciones históricas que están presentes en la sociedad. *"En tal concepción es educador quien logra representar esos valores históricos, quien llega a hacerse portador de ellos, con el conocimiento de que, obligando al*

*discípulo a una continua autocrítica, lucha por ser superado y enriquecido junto con esa superación". (Broccoli, A., 1977: 161-162).*

Cabe al educador el papel de la enseñanza, que implica considerar sus acciones en dirección del desarrollo del alumno, pero no se trata de una sencilla transmisión del saber o de una concepción paidocéntrica del aprendizaje, sino en el sentido que el profesor esté siempre presente en la orientación del alumno. Es decir, no basta sólo el profesor competente técnicamente y que domine las etapas de desarrollo del aprendizaje, más bien se requiere que participe de la vida del estudiante, que conozca su realidad concreta como ciudadano, que sea un profesional orgánico, que esté impuesto de las necesidades sociales de sus educandos.

A partir de esto, se entiende por enseñanza aquella que, considerando al alumno como ser histórico, establece situaciones para que el mismo pueda organizar o reorganizar sus conceptos y, por medio de un movimiento constante de su estructura cognitiva, haga una interacción entre el sujeto y el objeto del conocimiento.

Si existe enseñanza, se supone que hay aprendizaje y en este proceso de enseñanza-aprendizaje hay que definir el sujeto y el objeto.

Las manifestaciones de las relaciones entre el sujeto y el objeto pueden presentarse de forma muy variada.<sup>30</sup> *"El sujeto debe ser entendido como el portador de la acción dirigida a una finalidad idealmente elaborada, de manera consciente o no, y que la hace vincularse con el objeto. A*

---

<sup>30</sup> Sobre la multivariedad en que existe y se expresa la relación sujeto-objeto ver RAMOS SERPA, Gerardo. La actividad humana y sus formas fundamentales - Un estudio desde la filosofía. Universidad de Matanzas. Cuba. 1996. p.15

su vez, el objeto constituye aquello hacia lo que va dirigida la acción, sea esta de carácter material y/o espiritual, y que recibe como efecto de la actividad del sujeto". (Ramos Serpa, G., 1996: 16). El análisis de estas categorías no puede realizarse de forma independiente, requiere de una concepción dialéctica materialista, esto significa que lo que se asume por sujeto en una determinada circunstancia puede al mismo tiempo ser objeto, lo cual depende de la ubicación y relación que se establezca.

En el proceso de enseñanza el profesor se presenta como sujeto de la actividad dirigida a un grupo o individuo, al tiempo que la asimilación activa, o sea, la formulación y reformulación de las informaciones por parte del alumno, torna a éste sujeto del aprendizaje.

Lev Vigotsky realizó profundos estudios acerca del proceso enseñanza-aprendizaje que han dado lugar a diversas interpretaciones por parte de sus discípulos y seguidores.

De acuerdo con Danílov y Skatkin, los didactas, metodólogos y psicólogos han desarrollado una concepción de aprendizaje entendido "*como desarrollo mental e intelectual ininterrumpido de los educandos durante el proceso de aprendizaje, durante la asimilación, apropiación activa y consciente de los conocimientos sobre los fundamentos de las ciencias y su aplicación práctica*". (Danílov, M. A.; Skatkin, 1981: 25).

Para Assunção, Vigotsky "*explicó el aprendizaje humano como un proceso gradual de internalización que, partiendo de una altero-regulación, se dirige hacia una auto-regulación*" (Assunção, F., 1994: 96).



P. Ya. Galperin, afirma que para Vigotski *"la enseñanza se adelanta y arrastra el desarrollo, mientras que para Piaget afirma que el desarrollo intelectual tiene lugar espontáneamente y la enseñanza productiva solo es posible sobre la base, y en la medida, del nivel de desarrollo alcanzado"* (Galperin, P. Ya., in: Lliasov & Liaudis, 81: 228).

Para valorar si hay o no aprendizaje, son necesarios mecanismos de control, y la evaluación es un instrumento que posibilita verificar si los objetivos fueron o no alcanzados, lo que requiere una relación intrínseca entre los objetivos y el proceso evaluativo.

Puede decirse que existen muchas definiciones sobre evaluación, pero plantearlas no es una tarea fácil, si consideramos que toda actividad humana está orientada por un objetivo y una valoración, aunque no estén claramente definidos, por lo tanto, no se puede hablar de evaluación si primero no definimos estos conceptos (objetivo y valoración).

*"Toda evaluación en la escuela envuelve la aceptación implícita de un conjunto particular de patrones y valores que subyacen en una determinada estructura económica y orden político"*. (Hextall, in: Gama Jaegger, Z., 1993: 31).

Es decir, que cualquier concepto de evaluación lleva implícitos patrones de valores y una concepción del mundo, de esta forma es consecuente la definición de Luckesi de que la evaluación *"Es un juicio de valor sobre datos relevantes, objetivando una toma de decisión. O sea, la evaluación implica un juicio valorativo que expresa la calidad del objeto,*

*obligando, consecuentemente, a un posicionamiento efectivo sobre el mismo".* (Luckesi, C., 1978: 5).

Lo anterior significa decir que es necesaria la ubicación socio-histórica del objeto sobre el cual se planifica la acción, considerando principios como claridad en la formulación, mensurabilidad y observabilidad. A partir de esto, el objetivo debe estar íntimamente ligado al objeto de la enseñanza e implica una idealización de lo que se desea y necesita alcanzar. Para Carlos Álvarez, *"El papel rector de la categoría objetivo establece la subordinación de las ideas rectoras a las aspiraciones a lograr en el estudiante, es decir, lo más significativo son los objetivos, aunque en su redacción la idea rectora desempeña un papel muy importante"*. (Álvarez de Zayas, C., 1984: 28-29).

Es importante aclarar que Carlos Álvarez, destaca que no obstante el carácter rector del objetivo, éste es determinado por el problema. Las necesidades, las insatisfacciones del hombre, constituyen los problemas subjetivos; y la búsqueda para transformar el objeto, la actuación sobre él para satisfacer sus necesidades, expresan el problema, que en consecuencia se manifiesta como necesidad social. El objetivo y el problema se relacionan, porque lograr el primero permite solucionar el segundo, y a la vez éste es el componente que va a orientar la definición de los objetivos.

En términos educacionales, los objetivos en ocasiones son planteados de forma mecánica, sólo para llenar formularios administrativos, sin una clara definición filosófica, política, y una concepción del mundo, definida esta última por José R. Fabelo como

"el mecanismo fundamental por medio del cual la experiencia precedente del sujeto condiciona el proceso de su actividad valorativa. Esto es así debido a que ella concentra y vincula entre sí las opiniones, representaciones, conocimientos, normas, ideales del sujeto". (Fabelo Corzo, J. R., 1989: 115).

Para O. González "Los objetivos didácticos constituyen los fines o resultados previamente concebidos, como proyecto abierto o flexible que guían la actividad de profesores y alumnos para alcanzar las transformaciones necesarias en los estudiantes. Como expresión del encuentro social que se plantea a la escuela, refleja el carácter social del proceso de enseñanza. Sirviendo así de vehículo entre la sociedad y la institución educativa". (González, O., 1995: 26). Podemos compartir esta definición, sin embargo el objetivo, más que reflejar el carácter social del proceso de enseñanza, es reflejado por él, o sea el problema o necesidad social es quien orienta su definición.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, se espera que, profesor y alumno orienten sus acciones por medio de objetivos. El primero debe posibilitar la asimilación del saber científico y el segundo apropiarse de éste y desarrollarlo como condición de superación de un estadio determinado.

Lo que desean el profesor y el alumno, sus aspiraciones, sus necesidades, las emociones, sus experiencias, van a determinar no sólo los objetivos de una acción, sino también la valoración de cada momento. De esta forma se puede decir que el objetivo y la valoración están íntimamente ligados.

En la escuela, como ámbito en el que se reproducen y a la vez se reflejan las contradicciones sociales, la valoración no podría dejar de estar afectada por los distintos intereses., a partir de que los intereses del profesor no siempre se corresponden con los de los estudiantes o del propio sistema educacional. De esta forma, la evaluación en cuanto categoría, puede ser objeto de distintas valoraciones, en dependencia del interés del sujeto valorante.

Fabelo Corzo llama la atención sobre el carácter dual de la valoración, que puede convertirse en positiva o negativa en la medida en que sea capaz de atender o no a los intereses, deseos y necesidades aún no satisfechos. De esta forma, en lo que se refiere a la evaluación educacional, ésta puede ser valorada de forma positiva o negativa a partir de su significación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta significación está íntimamente relacionada con la calidad de la formación del profesor, que implica reflexionar sobre el papel del currículum en el plan de formación profesoral.

## *II. 2. 2. El diseño curricular y el sistema de evaluación del aprendizaje*

Históricamente, la evaluación siempre ha estado presente en toda actividad humana. De forma sencilla el hombre siempre ha evaluado: una cosecha buena o mala, un guerrero valiente o cobarde, hasta si una comida era buena o no. Shun, el emperador chino, en 2.205 a. n. e., ya examinaba a sus oficiales con el propósito de promoverlos o

destituirlos (Depresbiteris, L. 1993: 51), pero el acto de evaluar, como categoría, primeramente apareció en el pensamiento industrial, con la finalidad de medir la producción, la eficiencia y la calidad.

Según Díaz Barriga, *"Tal noción responde a las exigencias del capital (tiempo y movimientos frente a productividad). En una situación posterior el término se incorpora a otra serie de disciplinas "o saberes específicos" y garantiza la permanencia de su significado latente (el control), en pro de asegurar la eficiencia que demanda el capital"*. (Díaz Barriga, A., 1996: 76).

Con la formalización de la educación como obligación del Estado, el modelo fabril de evaluación es transplantado para la escuela y pasa a ser una acción planificada e intencional.

El traspaso del término evaluación desde el pensamiento industrial hacia la educación, mantuvo el carácter de evaluación de la eficiencia, para determinar la aptitud del alumno para el mercado del trabajo.

Tal concepción deja claro un equívoco, la visión de la evaluación en un sentido estricto de verificación y medición del aprendizaje, lo que para Díaz Barriga (1997) representa una crisis de definición. El autor considera que es necesario aclarar el objeto de la investigación evaluativa, requiriéndose una explicación hermenéutica del trabajo educativo en el sentido de delimitar, para efectos didácticos, el área de estudio.

Por lo tanto, dentro del currículum, hay un campo muy extenso que puede ser objeto de evaluación: el diseño curricular, el alumno (como ser social, psicológico y económico), el plan de estudios, las

metodologías, el sector que hace la evaluación, el egresado y los medios. Aunque todos estén ligados al aprendizaje, son objetos distintos y con características propias. La definición de los fines es lo que va a determinar el objeto a ser evaluado "*Los fines en su calidad de imagen ideal del objeto deseado incluyen tanto el reflejo del ser natural de los fenómenos objetos de las transformaciones prácticas, como el reflejo de las necesidades del sujeto*". (Fabelo Corzo, J. R., op. cit., 95).

¿En qué medida la evaluación orienta la práctica humana? Para los franceses Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, la evaluación implica una definición social del saber y es expresión de las opciones de valores del sistema de enseñanza, de hecho resulta un acto político. Los brasileños Cipriano Luckesi, Magda Soares, Moacir Gadotti, Lea Depresbiteris, Jussara Hoffmann, entre otros, también conciben la evaluación como un instrumento que puede discriminar y sancionar de forma autoritaria, que además de ser un proceso técnico constituye un acto político, que implica un juicio de valor. Asimismo, comparten estas ideas los españoles Gimeno Sacristán y Fernández Enguita.

Cada concepción envuelve una interpretación de la realidad y el propósito de atender a una necesidad existente, y es en este camino que se busca un currículum que sea capaz de formar un profesor que evalúe de la forma más justa posible, a pesar de los aspectos subjetivos inherentes al proceso, pues cada tipo presupone una forma de abordar el aprendizaje. Formar un profesor que sea un buen evaluador no se reduce solamente a capacitarlo de conocimientos teóricos o al dominio de variadas técnicas de evaluación. El problema es más complejo

Cualquier curso de formación de profesores ha de priorizar la necesidad de responder a los retos aquí destacados, pues no basta incorporar teorías críticas en las reformas curriculares para garantizar que su praxis sea crítica. Es necesario pensar en un currículum que sea capaz de formar y transformar al profesor. "*(...) formar y transformar no es apenas lo que el profesor hace o lo que sabe, sino, fundamentalmente, su propia manera de ser con relación a su trabajo. Por eso, la cuestión práctica está duplicada por una cuestión casi existencial y la transformación de la práctica está duplicada por la transformación personal del profesor*" (Larrosa in: Silva, T., 1994: 49-50).

El currículum debe estar ligado a la propia existencia humana, y aquí no se refiere solamente al currículum escolar formal de una asignatura, carrera o disciplina, a la preparación técnico profesional, sino también a un conjunto de elementos que proporcione el desarrollo de habilidades y la auto satisfacción espiritual individual del hombre, lo que implica formar en el profesor la capacidad de pensar sobre el acto educativo, reflexionar sobre su actuación personal y profesional. No es posible cambiar la práctica sin que se produzca internamente un cambio personal.

En la actual coyuntura los documentos de organismos internacionales como la UNESCO, apuntan para una nueva dirección en lo que se refiere a la formación del educador y en la consideración del profesor como quien evalúa. En consecuencia surge la interrogante, ¿qué componentes debe contemplar el currículum de formación de profesores, para capacitarlos como evaluadores del aprendizaje?

Tradicionalmente los cursos de formación de profesores abarcan, o por lo menos pretenden abarcar, tres dimensiones de la práctica docente que son: el saber, el saber ser y el saber hacer (Libâneo, J. C., 1987: 45). Considera como fundamental la participación de la escuela en la formación de estas tres dimensiones en el profesor.

Independientemente de la corriente filosófica que se adopte, cabe a la enseñanza institucional el papel de transmitir el saber científico, la formación técnica, la formación política, etc. En algún momento se privilegia más el saber ser, o sea los aspectos técnicos, la práctica y la neutralidad, en otros momentos se da valor exagerado al saber, donde el dominio del mayor número de contenido es suficiente para ser un buen profesor y por último el saber hacer, que está más ligado al saber hacer pedagógico y a la práctica política.

Enrique Rodríguez le atribuye a la denominación de profesor efectivo, los rasgos del profesor en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la interacción entre profesor-alumno. Como Libâneo, destaca que **el ser, el saber ser y el saber hacer** deben constituirse en un todo unitario, principal característica del profesor, sólo así éste podrá ser considerado modelo para el alumno. (Rodríguez, E., et. alii, 1991).

Lo ideal es que estas tres categorías estén interrelacionadas en la práctica, posibilitando comprender mejor al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior Carlos Álvarez lo sintetiza como proceso **académico-laboral**. (Álvarez de Zayas, C., 1996: 16).



La escuela debe tener presente un currículum capaz de preparar un profesional no sólo para el día de hoy, sino con una visión de futuro, por lo que debe proporcionar la articulación del saber, saber ser y saber hacer, que es la condición que permitirá una práctica competente en dirección a un verdadero aprendizaje, además de formar valores personales que trasciendan a la práctica reproductiva. (Mestre Gómez, U., 1995: 22-23).

Esto quiere decir que para un nivel más elevado (en un sentido cualitativo) no basta sólo la conducción del aprendizaje por parte del profesor, sino también la sensibilidad por parte del alumno, de la necesidad de aprender y por qué debe aprender. Se entiende que debe existir una coherente convergencia de objetivos entre educando y educador, condición fundamental para el aprendizaje. Además, es imprescindible desenvolver acciones que posibiliten el desarrollo del pensamiento formal, creatividad, seguridad y persistencia en la resolución de problemas. A veces el alumno ya posee estas habilidades pero no sabe utilizarlas en el momento y la forma adecuados, motivo por el que la escuela se torna en espacio favorable para desenvolverlas. (Martínez *in*: Betancourt Morejón, J., 1997: 103).

¿Cómo será capaz el profesor de proporcionar todas esas condiciones? El profesor sólo será capaz de formar estas condiciones si él está capacitado para crear sus propios conocimientos, para crear situaciones nuevas de aprendizaje, que contribuyan a la construcción de su saber en el sentido de la autoperparación.

Para complementar la idea anterior coincidimos con el pensamiento de Carlos Álvarez respecto a que en la *"autopreparación el estudiante, en un mayor grado de independencia estudia el material y desarrolla habilidades mediante el cumplimiento de las tareas orientadas"*. (Ibídem op. cit., 16).

El profesor que no es capaz de autoprepararse, no puede orientar al alumno hacia la autopreparación. De esta forma la escuela necesita de un profesor que sea competente en varios sentidos. La idea de competencia se expresa en el sentido de tornar más eficiente su dinámica en las clases, en la formulación de los objetivos, en las estrategias de enseñanza, en la evaluación, sin olvidar la autopreparación (autoeducación).

El educador competente es aquel que además de auxiliar al alumno en el proceso de aprendizaje, le enseña a aprender, lo que representa enseñarlo a estudiar. Esto significa enseñarlo *"A percibir el condicionamiento histórico-social del conocimiento. (...) buscar las relaciones entre el contenido que se estudia y otras dimensiones afines a ese conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de rescribir - tarea del sujeto y no del objeto"*. (Freire, P., op. cit., 10).

En esta misma línea de reflexión, pero haciendo referencia al profesor, en su formación, en su currículum personal debe estar presente lo social, lo cultural, lo político, lo psicológico y lo económico; si la escuela no es capaz de proporcionarle todas esas herramientas, cabe a él, por medio de una toma de conciencia, buscar su autoformación, construir su propio conocimiento. Al efecto *"formar el*

*profesor como constructor del saber es considerarlo como constructor de su historia". (Kramer, S., 1994: 122).*

En este proceso de autoformación (que perdura en tanto dure su actuación social y profesional) se van estructurando, ordenando y formando características de la personalidad en las cuales se expresan valores ya incorporados, además de desarrollar otros aún no formados.

La definición de cuáles son los valores a formar constituye un reto para la escuela contemporánea. Como centro de formación, en su interior hay una variedad muy grande de relaciones que se desean reproducir (o se reproducen), que se consolidan por medio del currículum explícito, nulo, cero, como también del currículum oculto.<sup>31</sup> Esto es factible en cualquier sociedad por la dificultad de control de las relaciones que ella engendra y refleja.

*"Hoy sabemos que se pueden diseñar currícula para ayudar al alumnado a conocer sus propios discursos, a saber de qué forma el conocimiento y el poder se crean y recrean el uno y el otro. Es necesario que en las instituciones académicas, estudiantes y profesorado puedan analizar los discursos existentes, sus posibilidades, sus condicionantes y, por supuesto, su opresividad. Ello implica, entre otras cosas, que esos currícula tienen que ofrecer posibilidades de emitir juicios sobre objetivos, experiencias de aprendizaje, recursos educativos, organización de las experiencias de aprendizaje y modalidades de evaluación". (Torres, J., 1993: 37).*

Lo que escribe Torres es de fundamental importancia, se considera que no es suficiente solamente identificar los distintos tipos

de currículum. Conocer que existe currículum oculto, nulo, cero y explícito, sin una acción efectiva, es permanecer en una postura crítico-reproductiva, es decir, se critica pero es apenas un discurso y las contradicciones de la realidad continúan y se reproducen. Lo que el autor destaca es que debe existir una constante interpretación de lo que subyace en cada acción, lo que sólo será posible si se hace un análisis de los fundamentos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la práctica pedagógica al no darse de esta forma, los mecanismos de evaluación se restringen al currículum vivido o explícito. Cuando el profesor no tiene claro qué tipo de hombre quiere formar se limita a evaluar, apenas, lo que está directamente manifiesto, lo inmediato, o sea, el contenido. Sin embargo, el sistema educacional tiene diseñado para el alumno un currículum ideal, el cual no siempre es comprendido por el profesor dada la influencia que sobre él ejerce el currículum oculto, cero o nulo.

El diseño de un currículum -interpretado aquí como un acervo de fundamentos que serán parte de la propia historia de la vida del hombre- nunca es neutral, hay siempre ideologías y valores subyacentes, por tanto, el trabajo en el aula no podrá dejar de considerarlos, pero además de esto, existen los valores propios del profesor y de los alumnos que no siempre coinciden entre sí o con los

---

<sup>31</sup> Acerca de estas categorías propias de la Teoría y el Diseño Curricular se pueden consultar la obra de Jurjo Torres Santomé El Poder y los Valores en las Aulas. In: op. cit., Apple, Michael. Ideología y Currículo.

oficiales. De esta forma, la concepción de evaluación del aprendizaje va a estar influenciada por lo que está implícito o no en el currículum.

Una evaluación más abarcadora debe considerar no sólo los agentes objetivos, sino también los subjetivos. Lo anterior puede aclarar cuestiones como: ¿Qué valores están manifiestos en la práctica profesoral? ¿Cuáles son los currícula ocultos del profesor, de la escuela, del contenido y del alumno? Comprendiendo que currículum oculto es el desconocimiento de los componentes que limitan y obstruyen el desarrollo de las potencialidades del educando; cualquier evaluación que no considere las interrogantes anteriores corre el riesgo de caer en el apriorismo y transformarse en algo inoportuno, sancionador, vulnerable al fraude y que molesta.

Conocer los elementos que están encubiertos en el currículum, por sí sólo, no es suficiente para una práctica evaluativa coherente, se hace necesaria una transformación ética que exige la reflexión continua, y entender que a la vez que la escuela reproduce la sociedad, también la refleja, por lo que, si está bien orientada, podrá romper con esquemas estereotipados.

El mundo globalizado viene solicitando de la escuela una nueva actitud, que exige, de forma urgente, la revisión de los currículos y la acción inmediata para su implantación, pues el mundo capitalista, como un virus, ha sufrido muchas metamorfosis para poder superar el pensamiento dialéctico.

La tesis anterior se corrobora cuando se verifica que concepciones como las del constructivismo, que han orientado la

reforma curricular en países como Brasil, en realidad no representan un gran avance si se verifican los resultados, pues permanecen apenas en el sentido teórico discursivo. La necesidad de romper con teorizaciones que son difundidas como verdades novedosas, y que ocultan una concepción del mundo determinada, requiere de una redimensión ética y política del currículum, que proporcione el conocimiento verdadero y que forme personas integrales, autónomas, críticas y solidarias, lo que sólo es posible con una clara definición de para qué se enseña, por qué se enseña y cómo se enseña.

A partir de esto es posible reflexionar sobre el proceso evaluativo en la enseñanza, procurando siempre comprender todos los factores que han incidido sobre esta práctica hasta hoy. Tanto la categoría de evaluación como la de objetivos surgieron en la educación, extrapoladas de la visión del currículo, que poseen científicos como Ralph W. Tyler e Hilda Taba, referida a la defensa de la evaluación como medición de habilidades, medición de conductas y verificación del cumplimiento de los objetivos curriculares, que a su vez difundió la concepción, planteada principalmente en los Estados Unidos, de test uniformizados para la medición de capacidades y conductas esperadas.

El enfoque que recoge como premisa la evaluación centrada en la medición de la cantidad de contenidos asimilados y la medida en que las variaciones de comportamientos están ocurriendo, tiene una fuerte influencia del modelo de la evaluación existente en las fábricas, en que los obreros para recibir sus salarios son evaluados desde la perspectiva

de la producción de plusvalía. En la escuela este modelo se reprodujo sin ningún cambio y por mucho tiempo la evaluación estuvo apoyada en la visión positivista y pragmática del conocimiento. En ella se evaluaba la cantidad de información adquirida, la formación del comportamiento deseado y no cómo se construyen y reconstruyen los conocimientos ni cómo los utiliza el hombre para su desarrollo personal y social. Es esta una evaluación que solamente mide la capacidad y normalmente sólo evalúa al alumno y poco al profesor.

En una sociedad dividida en clases antagónicas es común encontrar en la enseñanza pública una evaluación que es utilizada como una acción política que discrimina aquellos que ya están discriminados socialmente, pues la creencia liberal de que se obtiene logro social por el sencillo esfuerzo individual, justifica y refuerza el fracaso escolar atribuyendo a las masas populares "debilidades" que impiden a los alumnos desarrollarse. El determinismo permea toda práctica evaluativa y los profesores, como agentes directos del proceso, permanecen pasivos ante el fracaso (desaprobación), del alumno. El estudiante desaprobado no cumple con los prerrequisitos de la sociedad dividida en clases. (SOUZA, C., 1993).

En el proceso de evaluación tradicional, el alumno es siempre pasivo. No hay una reflexión sobre sus experiencias y el fracaso en la escuela es siempre justificado por la mala suerte o incapacidad del estudiante.

Lograr una evaluación en que el alumno y el profesor sean protagonistas, es decir, sujeto y objeto de la acción evaluativa, requiere

un cambio en la forma de interpretar al mundo y al hombre. Es la definición del tipo de hombre que se desea formar y para qué tipo de sociedad, lo que determina en última instancia, el carácter de la evaluación. Esta concepción de evaluación lleva implícito un criterio valorativo.

*"El sentido común nos indica que el sujeto de tal valoración debe ser aquella persona que la formula, ya que precisamente ella define la correlación entre las necesidades y los objetivos que las satisfacen"* (Fabelo Corzo, J. R., 1987: 42). El estudiante al mismo tiempo que es objeto, es sujeto de la acción educativa por ello es constructor y reconstructor del conocimiento.

¿Por qué el alumno opta por la escuela? ¿Cuáles son sus intereses, deseos? Si el alumno es capaz de concientizar sus necesidades cognitivas, entonces, no es sólo objeto, sino también sujeto de la evaluación, lo que representa a su vez un acto valorativo al plasmar la significación que la evaluación adquiere para él, en tanto, sujeto de la misma, donde se expresan sus necesidades y deseos.

La relación que se establece entre el alumno y el profesor resulta dinámica. La acción de uno sobre el otro, hace que el estudiante supere la cualidad de agente pasivo (objeto) para convertirse en agente activo (sujeto). El educando cambia su condición de objeto hacia la de sujeto en la medida en que utiliza el saber, el conocimiento socialmente construido para atender sus necesidades más emergentes.

Conocer por sí sólo no engendra nada nuevo, pero el conocimiento científico social y humanístico puede convertirse en



instrumento teórico que posibilite la comprensión de la realidad social, sus contradicciones, sus leyes y sus cambios (Rodríguez Ugidos, Z., 1985: 41).

La evaluación es un acto valorativo, que implica emitir un juicio de valor sobre datos relevantes, y orienta la toma de posición por parte del sujeto que evalúa (Luckesi, C. *in*: Gama Jaegger, Z., 1993). Solamente al comprender el valor que asumen los conocimientos, la evaluación de éste alcanzará una nueva dimensión. De esta forma cualquier evaluación también presupone un profundo conocimiento del objeto estudiado.

La comprensión del papel de la evaluación en el proceso docente posibilitará la superación del carácter cuantitativo que en ocasiones ella adquiere, a favor de lo cualitativo, así como eliminar el significado de antivalor que en muchos casos se le atribuye.

En la búsqueda de lo cualitativo y la superación del antivalor en la evaluación, las pedagogías críticas han valorado en algunos momentos la autoevaluación y en otros la coevaluación que tienen sus orígenes en las escuelas no-directivas y progresistas.

La tendencia liberal no-directiva niega cualquier imposición de normas como condición para valorar al "yo" y también para que el alumno modifique sus propias percepciones de lo real. El rechazo a cualquier tipo de autoridad e interferencia del profesor, sin la solicitud del educando, condiciona que la evaluación formal pierda su sentido, sin embargo admite la autoevaluación, realizada en función de las

relaciones interpersonales, lo que torna en secundaria la transmisión de los contenidos.

En la pedagogía liberadora de Freire, a pesar de contener elementos de los métodos propios de las teorías no-directivas, el profesor se ausenta apenas de forma parcial, es decir, permanece vigilante para que sea garantizada la participación de todos. Según Libâneo (1987: 33), esa tendencia niega cualquier tipo de evaluación directa del aprendizaje, sin embargo admite la autoevaluación, no en el sentido de verificación de contenidos y atribución de notas, sino en términos de la participación y los compromisos asumidos en las luchas sociales. Esa posición también se repite en la pedagogía libertaria.<sup>32</sup>

La tendencia crítico-social de los contenidos, sistematizada por Libâneo, presupone un aprendizaje significativo, reconoce la necesidad de evaluar aquello que el alumno ya sabe y cómo va ampliando sus experiencias, propugna la evaluación desde la escuela, la carrera, el currículo, el profesor y el alumno entre otros.

El propio proceso determina la forma y el tipo de evaluación que será utilizada. En el momento en que el alumno es evaluado, el proceso y el profesor también están imbricados dialécticamente, ya que el fracaso o el éxito del alumno está íntimamente relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje, la labor que en él desarrolla el profesor, e incluso el funcionamiento de la escuela y del sistema

---

<sup>32</sup> "La pedagogía libertaria, en su modalidad más conocida, la "pedagogía institucional", pretende ser una forma de resistencia contra la burocracia como instrumento de acción dominadora del estado, que todo controla (profesores, programas, pruebas, etc), retirando la autonomía (...)abarca casi todas las tendencias antiautoritarias en educación, entre ellas, la anarquista, la psicoanalista, la de los sociólogos." LIBÂNEO.

educacional. En esta tendencia la autoevaluación y la coevaluación asumen un rol importante y se manifiestan de manera sistemática.

En el enfoque histórico-cultural *"la evaluación del aprendizaje es sistemática y debe en gran medida ser realizada por el estudiante, a partir de orientaciones cualitativas. Es necesario que se desarrolle por dos o más estudiantes. Le posibilita, al profesor, rectificar errores y a los estudiantes, la autorregulación de su acción, o sea la autoevaluación"*. (Freire Montysuma, H., 1999: 66)

El énfasis de la pedagogía histórico-cultural en el trabajo colectivo; no significa un retroceso hacia la no-directividad, sino el intento de propiciar la interacción entre los alumnos y los profesores. Dadas sus bases epistemológicas, la coevaluación asume un rol importante, pues puede presentarse la situación de que el alumno todavía no haya desarrollado la habilidad de autoevaluarse y otra persona podrá serle de gran utilidad.

Tanto la autoevaluación como la coevaluación son procesos complejos que requieren una preparación adecuada por parte del estudiante y del profesor para evitar caer en la no-directividad o que la misma deje de reflejar fielmente la situación real de los sujetos implicados.

Para la realización de estos procesos son necesarios algunos indicadores a tener en cuenta. El primero tiene que ver con la preparación del estudiante para enfrentar la modalidad evaluativa que

será empleada, que implica reconocer en ellos cierto nivel de desarrollo de algunos valores como por ejemplo la honestidad, la responsabilidad, la justicia, etc. Como segundo indicador se destaca la formación de habilidades como la capacidad de expresión, de análisis crítico, de valoración, de respeto por las ideas ajenas, entre otras. Un tercero se relaciona con la necesidad de formar las habilidades anteriores, para que el profesor pueda exigir del alumno un comportamiento acorde esa formación, es decir, propiciar la coherencia entre teoría y praxis. Si el educando no ha sido desarrollado y formado para la libertad de expresión no se podrá esperar de él una participación activa.

Otro indicador importante es la elección de criterios que deben ser seguidos, como por ejemplo: la determinación acerca de qué será evaluado, por qué será evaluado, para qué y para quién será evaluado y cómo será evaluado.

La autoevaluación y la coevaluación constituyen recursos indispensables en la labor del profesor para desarrollar la formación axiológica, ya que por su esencia sólo son factibles si se realizan sobre la base del sistema de valores que poseen alumnos y profesores, que sistemáticamente son reforzados a través del proceso evaluativo.

Resulta imprescindible la postura que asuma el profesor en el proceso evaluativo de modo que elimine de su comportamiento comentarios despreciativos, comparación entre estudiantes, elogio excesivo, que puedan ser interpretados como predilección o rechazo por uno u otro estudiante.

La labor del profesor en este ámbito debe encaminarse a la creación de un clima que partiendo de un conflicto creador estimule el debate crítico.

De todo lo anterior se infiere que para el desarrollo por el profesor de un sistema evaluativo coherente con la labor formadora de valores no basta con reformar los currícula, sino exige una amplia revisión de los paradigmas y su forma de manifestación.

Preparar al hombre integralmente implica desenvolver y perfeccionar las habilidades y competencias de manera que sea capaz de interpretar al mundo y continuar su autoeducación buscando independencia y creatividad, lo que requiere una interpretación de la realidad educacional que supere una perspectiva contemplativa, pues al considerarse que la praxis no es neutra, el profesor tendrá que permanecer vigilante a los valores que se manifiestan en la relación dialéctica entre profesor y alumno.

Una sólida formación académica debe ofrecer instrumentos para una acción eficiente, en que la experiencia corrobore la teoría y el proceso de evaluar no se torne en la negación del discurso o en un antivalor.

Es de fundamental importancia que el profesor adopte una opción filosófica porque la neutralidad no existe. Sin embargo, no debe convertirse ésta en una bandera y modelo universal que todos los alumnos deban compartir sin objetar, debido a la autoridad del docente, aún cuando sea la más adecuada. Esto quiere decir que debe

predominar la reflexión, el debate, la pluralidad de enfoques, como elementos indispensables para que el alumno tome su propia opción.

Para que el profesor pueda formar un ciudadano crítico y autocrítico, capaz de realizar valoraciones y autovaloraciones adecuadas y de actuar en consecuencia, guiado por actitudes positivas hacia el cambio y la autotransformación, no puede basar su quehacer pedagógico en imposiciones declaradas u ocultas que lleven implícito el dogma.

Respetar el pensamiento del alumno, rectificar aquellos que no estén científicamente correctos, ofrecer otros elementos para que el educando haga su decisión filosófica y estar abierto para la pluralidad de pensamiento, son señales de madurez ideológica y profesional.

## CAPÍTULO III

### EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS PARA LA FORMACIÓN DE VALORES

"Cada ser humano lleva en sí un hombre ideal, lo mismo que cada trozo de mármol contiene en bruto una estatua tan bella como la que el griego (Praxíteles) hizo del dios Apolo. La educación empieza con la vida, y no acaba sino con la muerte".

(José Martí, T. 18: 390)

En el complejo contexto internacional actual, la sociedad cubana ha estado enfrascada en el proceso de llevar adelante el proyecto de construcción del Socialismo.

En el plano nacional, Cuba ha venido atravesando en los últimos años por una crisis económica considerada por algunos especialistas como la de mayor envergadura sufrida en nuestro país, (Domínguez García, M. I.; Ferrer Buch, M. E., 1996: 1) con graves afectaciones en la esfera social.

Esta crisis con sus repercusiones, así como el modo en que los cubanos enfrentan este difícil fenómeno, denominado Período Especial, (Idem, 2) abarca desde 1990 hasta el presente.

Los retos que en la última década han sido asumidos incluyen desde la necesaria salida de la crisis económica, para lo que se han dado pasos importantes con resultados reconocidos; hasta la búsqueda de vías que permitan encarar los impactos de tal situación, preservando a la población de las crueles medidas "de choque" con que en otros países se enfrentan fenómenos semejantes.

En Cuba ha existido la voluntad política para afectar lo menos posible las conquistas de la Revolución, en renglones tan sensibles como *"el desarrollo educacional y de la salud pública, la seguridad social y las posibilidades de empleo"* (Ibídem, 1).

Esta ardua batalla ha sido matizada por la presencia del irracional ataque del imperialismo norteamericano, el que no ha descuidado la utilización de todas las vías posibles a través de las cuales se obstaculice la materialización del proyecto socialista cubano, aún cuando las medidas tomadas por los enemigos de Cuba, y cada vez más recrudescidas, afecten los intereses de amplios sectores de la población norteamericana y pongan en evidencia ante el mundo, la deshumanización que ellas contienen y de quienes las propugnan.

Las campañas contra Cuba han tenido entre sus objetivos el interés de crear y exacerbar el descontento de la población y estimular el enfrentamiento con la Revolución, o al menos contribuir al desarrollo de sentimientos de escepticismo, falta de confianza en los líderes y en las posibilidades de salir de la crisis e indiferencia ante los requerimientos de la nación, hasta la exhortación para la emigración, sobre todo por la vía ilegal.



El Período Especial ha representado transformaciones estructurales y funcionales, que modifican desde las relaciones de propiedad y los mecanismos de funcionamiento de la sociedad hasta las superestructurales, con el objetivo de lograr el reacomodo de las relaciones sociales, que garantice el triunfo de la tendencia socialista en medio de condiciones internacionales muy adversas.

Si bien durante la primera y más cruda fase de este período (1990-1993) el objetivo fundamental fue la sobrevivencia, a su vez se abrió un camino para los profundos cambios, cuyo marco legal lo constituyeron las transformaciones realizadas a la Constitución de la República (1992) y que incluyeron la búsqueda de nuevas vías para el perfeccionamiento democrático de la sociedad.<sup>33</sup>

En el plano de las ideas, las repercusiones del Período Especial han abarcado, desde la toma de conciencia acerca de la necesidad de reevaluar las concepciones teóricas en las que se basaba la construcción del Socialismo, hasta las afectaciones en el grado de asimilación por los individuos de importantes valores, cuya presencia resulta imprescindible para el proceso de materialización del proyecto.

En medio del Período Especial la juventud universitaria, aunque decrecida cuantitativamente respecto a etapas anteriores, ha permanecido formándose en la búsqueda de la integralidad, que le permita asumir con la preparación necesaria, la responsabilidad de conducir los procesos económicos, políticos, científico-técnicos, etc., en

---

<sup>33</sup> Uno de estos cambios lo representa el otorgamiento a los religiosos del derecho a militar en las filas del Partido Comunista de Cuba, siempre que reúnan los méritos requeridos y demuestren su interés por ello, como muestra del perfeccionamiento democrático de nuestra sociedad, basada en la unidad del pueblo.

los próximos años. Ello condiciona el perfeccionamiento de la labor que con este fin debe realizar la Universidad.

### **III. 1. La formación de valores morales como eje central de la formación humanista**

*"Baste señalar que la verdadera profesión, a la cual todas las demás deben remitirse y sin la cual ninguna de las demás vale gran cosa, es la profesión de ser seres humanos, gente en disponibilidad para aprender, para crear, para ser generoso con el semejante y exigente consigo mismo".* (Benítez, J., 1964: 72).

Siguiendo la tendencia desarrollista del desenvolvimiento social, cuyo clímax se produjo entre las décadas del sesenta y setenta del presente siglo, han sido destacadas al menos dos amplias dimensiones formativas: la humanista y la tecnicista, entre las cuales resulta privilegiada la última.

En Audiencia Pública desarrollada en Cuba, a instancias de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Asamblea Nacional del Poder Popular, acerca de *"La Formación de Valores en las Nuevas Generaciones"*, se resaltó como una de las insuficiencias del proceso socializador, la tecnocratización, refiriéndose a la sobrevaloración de la formación técnica, en detrimento de la humanista". (Domínguez García, M. I., 1996: 33-34).

La discusión sobre esta problemática y sus implicaciones permanece presente y al respecto se han pronunciado diversos

estudiosos, tanto de los que se desenvuelven en el área de las Ciencias Técnicas como en el de las Ciencias Sociales. Marta Arana se proyecta en destacar la necesidad de la integralidad entre ambas dimensiones formativas cuando plantea: *"La actividad ingenieril en las condiciones actuales de gran impacto social de la ciencia y la tecnología, requiere de una cultura para su práctica tecnológica, que exige del ingeniero una serie de conocimientos y habilidades que permitan una mayor especialización en su saber técnico, y al mismo tiempo una formación humanística contraria a la ideología ingenieril de una supuesta neutralidad técnica y su marcado pragmatismo. La formación de los ingenieros reclama de un fuerte componente sociohumanista sistematizado en los planes y programas de estudio para el cumplimiento de su encargo social en las condiciones del paradigma técnico-económico-social vigente"*. (Arana Ercilla, M.; Batista Tejeda, N., 2000: 11).

Desde el temprano marzo de 1959, el líder de la Revolución Cubana, Comandante en Jefe Fidel Castro planteaba la necesidad de *"sembrar profesionales capaces (...) profesionales idealistas, no profesionales reaccionarios, ni profesionales incompetentes, ni profesionales que vengan a estudiar a la Universidad para ponerse después al servicio de los intereses creados"*.<sup>34</sup> (Castro Ruz, F., 1983: 298-299). Resulta prácticamente imposible el profesional competente e "idealista" como plantea Fidel Castro si no situamos en el lugar adecuado de nuestro Subsistema de Educación, a la formación humanista, interpretada como aquella que

---

<sup>34</sup> El término idealista aquí utilizado se refiere al hombre movido por los más puros ideales que encierran las ideas revolucionarias y no a la tendencia filosófica que concibe que lo primario es la idea respecto a la materia.

propende a la "elaboración y apropiación por parte de los estudiantes (...) de una concepción integral acerca de la naturaleza del hombre y de la sociedad, así como de la activa y multilateral interrelación entre ambos". (Ramos Serpa, G., et alii, 1998: 106).

La formación humanista integra los componentes económico, político, moral, estético y otros, pero entre ellos, el moral adquiere importancia medular porque contribuye a la elaboración y asimilación de las normas y patrones de la conducta que regulan las relaciones sociales, y por tanto a formar en los hombres los sistemas de valores humano-universales<sup>35</sup> determinantes para el desarrollo de su actividad, junto a los valores más específicos.

El mundo de hoy reclama vehementemente una educación moral y la Universidad ha de contribuir a "la promoción de lo valioso, a la altura de la dignidad del ser humano" (Alcázar, J. A., *Ibíd*em, 1).

Los valores morales, en el plano subjetivo, implican que el hombre hace suyos aquellos modos de pensar y actuar que expresan su esencia como ser social, que establecen el vínculo entre lo individual y lo social.

La moral es una forma peculiar de actividad humana que no sólo constituye un modo de regulación del comportamiento en el colectivo, un atributo de las múltiples relaciones que caracterizan la existencia del hombre, que penetra las diferentes manifestaciones y acciones de éstos, sino que es una forma fundamental de actividad en la que se

---

<sup>35</sup> Al respecto el Dr. José R. Fabelo Corzo plantea: "valores que son tales para todos los hombres con independencia tanto de su pertenencia de clase, como de las condiciones concretas de la época y el país dado". Tomado de: *Práctica. Conocimiento y Valoración*, p. 61.

desenvuelve de manera más o menos consciente en correspondencia con un sistema de reglas, normas, apreciaciones e ideales que regulan su conducta, tanto en la vida personal como social, con respecto a otros individuos, colectivos, clases y a la sociedad. (Ramos Serpa, G., 1996: 179-180).

Visto de este modo el hecho moral radica en la implicación específicamente humana que tienen los actos, conductas, ideas, etc., en la relación entre los hombres. De ahí que cuando esa implicación posee una significación positiva para el sujeto estemos en presencia de un valor moral, que al formar parte de la personalidad humana le regula su conducta. Formar valores morales significa desarrollar aquel componente de la personalidad del individuo que lo hace más humano.

La educación moral ha de partir de una concepción antropológica basada en concebir al individuo como un "*ser singular e irrepetible*", "*racional y libre*", "*capaz de abrirse a los demás*" (Alcázar, J. A., *Ibíd*em, 1), lo que impondrá a la educación moral la impronta de formar para la libertad y la responsabilidad. Ello implica que el estudiante ha de descubrir por sí mismo la verdad y comprometerse con ella, de modo que pueda responder libremente a la exigencia de ésta o, si se quiere, a las exigencias de la propia dignidad personal, de su propia naturaleza.

El objetivo de la educación moral es el de integrar la razón, la voluntad y el sentimiento, en cada actuación de la persona (*Ibíd*em, 3) para poner de manifiesto lo específicamente humano. La educación

moral afecta a la totalidad de la persona, por ello no debe entenderse al margen de los demás aspectos de la educación (Ibídem).

### *III. 2. Una experiencia pedagógica para el desarrollo de los valores morales Honestidad, Solidaridad, Justicia y Sacrificio*

La presente experiencia es parte de una investigación que tuvo como Objetivo General elaborar una propuesta didáctica que contribuya a la formación de los valores morales Honestidad, Solidaridad, Justicia y Sacrificio en los jóvenes universitarios a partir de las asignaturas Filosofía y Sociedad y Economía y Teoría Política II.

En correspondencia se adoptaron como Objetivos Específicos los de diagnosticar el nivel de desarrollo de los valores morales Honestidad, Solidaridad, Justicia y Sacrificio en una muestra de estudiantes universitarios e identificar los aspectos esenciales de una propuesta docente-educativa que contribuya al desarrollo de estos valores morales en los estudiantes a partir de las asignaturas Filosofía y Sociedad y Economía y Teoría Política II.

El proceso partió de la siguiente Hipótesis de Trabajo:

- Un programa de la asignatura Filosofía y Sociedad, diseñado para superar los resultados diagnosticados en el grupo y que se imparta mediante métodos y técnicas participativas dentro del aprendizaje grupal y se apoye en la competencia comunicativa

del profesor, contribuye al proceso de formación y desarrollo de los valores morales Justicia y Sacrificio.

- Un modelo teórico docente educativo que tome como base el diagnóstico del grupo y los principios éticos, sociales, psicológicos, pedagógicos y metodológicos de una concepción dialéctica de la sociedad, contribuirá a la consolidación de los valores Honestidad y Solidaridad, en correspondencia con dicha concepción.

Para el logro de los objetivos se siguió el Modelo Clásico de Investigación y la Investigación en la Acción.

La muestra fue constituida en la primera etapa por 159 estudiantes integrantes de doce grupos de distintos tipos de carreras universitarias (Ingenierías Mecánica, Química, Industrial, Agronomía, Licenciatura en Economía y en Lengua Inglesa) a los que se les aplicó el Diagnóstico Inicial para determinar el Nivel de Desarrollo de los valores Honestidad, Solidaridad, Justicia y Sacrificio.

En una segunda etapa (Investigación en la Acción) la muestra estuvo conformada por 52 estudiantes reunidos en cuatro grupos. Con dos de ellos, integrantes del Primer Año, se realizó la experiencia para contribuir a la formación y desarrollo de los valores Justicia y Sacrificio a través de la impartición de la asignatura Filosofía y Sociedad. Los otros dos grupos correspondientes al Segundo Año desarrollaron la experiencia para contribuir a la formación y desarrollo de los valores Honestidad y Solidaridad mediante la impartición de la asignatura Economía y Teoría Política II (de la Transición Socialista).

Las fuentes teóricas fundamentales incluyeron el Enfoque Histórico-Cultural (L. Vigotsky), la Teoría de la Actividad (A. Leontiev), la Teoría Axiológica Marxista Cubana (J. R. Fabelo Corzo) y la Didáctica de la Educación Cubana (C. Alvarez de Zayas y especialistas del CEPES entre las que se encuentran las Dras. V. Ojalvo Mitran y V. González Maura), sin desconocer otras.

### **Diagnóstico del Nivel de Desarrollo de los valores estudiados**

Para su ejecución se tuvieron en cuenta las siguientes fases:

**Fase Preparatoria** a través de la cual se procedió a la:

- Determinación del objetivo, definido como: diagnosticar el nivel de desarrollo de los valores Honestidad, la Solidaridad, la Justicia y el Sacrificio en los estudiantes de la muestra, como punto de partida para el desarrollo de una investigación en acción con el fin de conformar un modelo teórico docente educativo que propicie el desarrollo de dichos valores.
- Conceptualización y operacionalización de los valores con el fin de determinar los indicadores a tener en cuenta. Los valores fueron conceptualizados en el plano subjetivo como:

**Valor Honestidad:** Significación positiva que posee para el sujeto el modo de actuar con sinceridad, modestia, decoro y dignidad, como necesidad interna, por lo que contribuye a la regulación de la conducta de los individuos.



**Valor Solidaridad:** Significación positiva que posee para el sujeto el modo de actuar de manera colectivista, teniendo en cuenta al prójimo, anteponiendo los intereses grupales a los personales como tendencia, sintiéndose corresponsable de los procesos y brindando la ayuda desinteresada al otro, como necesidad interna, por lo que contribuye a la regulación de la conducta de los individuos.

**Valor Justicia:** Significación positiva que posee para el sujeto el modo de actuar con imparcialidad y rectitud, crítica y autocríticamente, con equidad, teniendo un sentido de la igualdad, defendiendo los deberes y derechos personales y grupales como necesidad interna, por lo que contribuye a la regulación de la conducta de los individuos.

**Valor Sacrificio:** Significación positiva que posee para el sujeto el modo de actuar que implica cumplir con el deber incondicionalmente, anteponiéndolo a los gustos, con responsabilidad al desempeñar las obligaciones y consagración, como necesidad interna, por lo que contribuye a la regulación de la conducta de los individuos.

Los valores fueron instrumentalizados del modo siguiente:

**Honestidad:**

Identificación del fraude académico como un acto deshonesto y reprobable y saber explicar por qué.

Reconocimiento de las dimensiones del valor. Caracterización de un joven universitario honesto.

### **Solidaridad:**

Identificación del fraude académico como un acto no solidario y saber explicar por qué.

Reconocimiento de las dimensiones del valor. Caracterización de un joven universitario solidario.

### **Justicia:**

Identificación del fraude académico como un acto injusto y saber explicar por qué.

Reconocimiento de las dimensiones del valor. Caracterización de un joven universitario justo.

### **Sacrificio:**

Reconocimiento de las dimensiones del valor. Caracterización de un joven universitario sacrificado.

➤ Determinación de los indicadores de los valores a diagnosticar.

En este caso se tuvieron en cuenta los componentes cognoscitivo, valorativo-motivacional (tipos de motivos, nivel de crítica y grado de adecuación de la valoración) y conductual (intención conductual y conducta), así como la autovaloración a través de la cual se diagnosticó el nivel de autocrítica y de la tendencia al autoperfeccionamiento. Los aspectos anteriormente descritos se integraron en una valoración general del Nivel de Desarrollo de los valores estudiados. Se establecieron tres niveles:

◆ **Alto:** Si los valores estudiados adquieren Sentido Personal para el sujeto y actúan como Motivos Internos que regulan su conducta. Predominan los resultados altos en los indicadores estudiados. Los

componentes de dichos valores se manifiestan de la forma siguiente:

- Componente Cognoscitivo Alto o Medio.
- Componente Valorativo-Motivacional con Valoración Adecuada.
- Componente Conductual con Intención y Conducta Honesta, Solidaria, Justa y Sacrificada.
- Autocríticos o Medianamente Autocríticos.
- Tendencia al Autoperfeccionamiento Alta o Media.

♦ **Medio:** Si los valores estudiados sólo han adquirido Cierta Sentido Personal para el sujeto y por tanto pueden o no constituir una necesidad interna ante situaciones determinadas, por tanto no regulan completamente su conducta y predominan los resultados medios en los indicadores estudiados. Los componentes de dichos valores se manifiestan de la forma siguiente:

- Componente Cognoscitivo Alto o Medio.
- Componente Valorativo-Motivacional con Valoración Intermedia o Baja.
- Componente Conductual con Intención y Conducta Honesta, Solidaria, Justa, Sacrificada o Parcialmente Honesta, Solidaria, Justa o Sacrificada.
- Medianamente Autocrítico o No Crítico.
- Tendencia al Autoperfeccionamiento Medio o Ausente.

♦ **Bajo:** Si los valores estudiados No tienen Sentido Personal para el sujeto, no actúan como necesidad interna que regulen la conducta y se aprecian resultados bajos en los indicadores

estudiados. Los componentes de dichos valores se manifiestan de la forma siguiente:

- Componente Cognoscitivo Medio o Bajo.
- Componente Valorativo-Motivacional con Valoración Intermedia o Inadecuada.
- Componente conductual con intención y conducta parcialmente honesta, solidaria, justa, sacrificada o deshonesto, no solidario, injusto, no sacrificado.
- No Autocrítico.
- Tendencia al autoperfeccionamiento ausente.
- Determinación de métodos y técnicas a utilizar. Estos seguían el propósito de diagnosticar tanto el plano interno como externo de los sujetos.

Se confeccionó un cuestionario inicial a través del cual obtener información acerca de los datos generales del estudiante y su familia, así como del nivel de conocimiento de los muestreados sobre los valores estudiados y su tendencia al autoperfeccionamiento. Fueron utilizadas preguntas abiertas y cerradas, directas e indirectas, específicas y complementarias, completamiento de frases y de diálogos. Como variante de la escala de adjetivos se utilizó un *test* de preferencias de valores y autovaloración.

En el cuestionario se incluyeron dilemas morales para medir los motivos que mueven las valoraciones de los estudiantes y sus actitudes, el nivel de crítica y autocrítica, el grado de adecuación de la valoración y la intención conductual. El uso del Método de

Observación tuvo como fin diagnosticar la conducta de los estudiantes relacionada con los valores que fueron objeto de la investigación e incluyó el control de las manifestaciones verbales respecto al fraude académico; el intento o comisión de dicho fraude; la puntualidad y asistencia a las actividades docentes; el cumplimiento de las tareas docentes; la actitud ante los incumplimientos, ante problemas de enfermedad de alumnos y profesores; el apoyo al estudio de estudiantes; el análisis crítico ante los problemas de la realidad nacional e internacional; el interés por analizar el tema sobre Formación de Valores, así como por su estudio; la autoevaluación y la actitud ante la solución de problemas.

Fase de Exploración mediante la aplicación de las técnicas para obtener la información. Ello permitió el Análisis de los Resultados, generador de la Propuesta de Transformación.

Fase de análisis de los resultados. Los resultados que arrojó el diagnóstico inicial fueron los siguientes:

- Una tendencia hacia el nivel de desarrollo medio-bajo en los cuatro valores estudiados, expresados en:

Honestidad, el 67,9 % de los estudiantes quedó enmarcado en el nivel de desarrollo medio y el 30,8% en el bajo. Solo un 1,2% en el nivel alto.

Solidaridad, el 69,1% de los estudiantes expresó un nivel de desarrollo medio y el 27,04 % Bajo. El 3,7% un nivel alto.

Justicia, el 56,6 % quedó incluido en el nivel de desarrollo medio y el 42,7% en el bajo. El 1% en el nivel alto.

Sacrificio, el 82,3% de los encuestados expresó un nivel de desarrollo medio y el 17,6% un nivel bajo. Ningún estudiante se enmarcó en el nivel alto.

- El análisis del componente cognoscitivo denota el predominio del conocimiento medio y bajo de los cuatro valores, con la mayor tendencia hacia el medio, salvo en el valor justicia en el que la tendencia es hacia el nivel bajo (44,02%), contra un 43,3% respecto al medio.
- Aunque el fraude académico fue generalmente considerado como un acto deshonesto, resultó tolerado y justificado por una cifra amplia de estudiantes, argumentándolo como una ayuda solidaria completamente justa y necesaria ante determinadas condiciones. Los alumnos que identificaron al fraude académico como un acto deshonesto, en su mayoría respondieron de modo poco explícito a la pregunta de por qué.
- En el mismo sentido consideraron justo actuar de forma fraudulenta cuando ello no constituyera un estilo de vida del estudiante y sólo se produjera ante condiciones límites. Por ejemplo: al exponer una situación en la que una compañera no pudo prepararse para una evaluación, porque su mamá estaba ingresada en el hospital, los estudiantes asintieron que ayudarla con una fórmula era una muestra de solidaridad.
- El compañerismo y la solidaridad se confundieron por parte de la muestra con la incondicionalidad al compañero o amigo, sin que estuviera basada en principios morales.

- La intención conductual fue predominantemente positiva o parcialmente positiva. Sin embargo, los valores justicia (31,4%) y honestidad (30,1%) encabezaron las cifras de intenciones conductuales negativas, que se tradujeron en la intención de cometer fraude académico.
- La cifra de estudiantes autocríticos fue muy reducida, la tendencia hacia los medianamente autocríticos estuvo representada por la existencia de valoraciones autocríticas ante algunos comportamientos y de tolerancia o justificación respecto a otros, así como la presencia de la autocrítica formal con poca o ninguna implicación afectiva.
- El autoperfeccionamiento fue uno de los componentes que presentó mayores dificultades y condicionó el resultado final al revelar ausencia de manifestaciones de autoperfeccionamiento o éstas fueron muy generales, no vinculadas directamente a los valores estudiados.
- En algunos estudiantes se constató que todavía no se ha desarrollado la integridad como característica general de la personalidad, por cuanto en valores íntimamente relacionados los resultados por dimensiones fueron diferentes.
- La permanencia por más tiempo en la Universidad no constituyó garantía para que los resultados fueran más favorables, constatándose dimensiones más desarrolladas en el primer año que en los alumnos de cuarto año.

- Los estudiantes se autovaloraron como estudiosos, revolucionarios, solidarios, optimistas y decididos, en esta misma secuencia. Otros valores aparecieron en su autovaloración menos representados, entre ellos, ser cumplidores y sacrificados. No se autovaloraron como honestos ni justos, sin embargo, demuestran un cierto grado de honestidad al reconocerlo.
- Al elaborar su ideal acerca de cómo deben ser los estudiantes universitarios destacaron por orden: honestos, estudiosos, solidarios, revolucionarios y sacrificados. La justicia no apareció expresada en este ideal de joven universitario, se puede inferir que tal resultado sea consecuencia del nivel medio-bajo de conocimiento del valor.
- Determinados alumnos asumieron la posición de no responder a preguntas que consideraron comprometedoras, a pesar de que el cuestionario aplicado fue anónimo, sin embargo, en otros casos asumieron posiciones muy francas para exponer sus criterios.

Fase de Propuesta de Transformación: Para profundizar en los análisis y trazar las acciones capaces de influir en el cambio, a favor de la formación de los valores seleccionados, analizados los resultados del diagnóstico inicial, se desarrolló el método de "Investigación en la Acción" con los grupos de Primero y Segundo Años de las carreras de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Química (4 grupos)



La Investigación en la Acción *"es la producción de conocimientos para guiar la práctica y conlleva la modificación de una realidad dada, como parte del mismo proceso investigado"*.<sup>36</sup>

Con esta modalidad investigativa se logró que:

- El problema a investigar y solucionar surgiera del grupo, el cual participó en su análisis y solución.
- El trabajo se encaminara a través de la impartición de la docencia fundamentalmente, lo que permitió que este modo de actuación se manifestara como una metodología ecológica, por ser una metodología que se basa en las propias condiciones naturales del proceso docente educativo, por lo que no hubo necesidad de crear condiciones artificiales.
- Todos los implicados participaron, de una forma u otra, en la transformación de la realidad.
- A partir del carácter dialéctico y permanente de esta modalidad investigativa fueron atendidos los problemas que surgieron en la práctica pedagógica.
- El trabajo se basó en el diálogo como fuente de comunicación.
- Dicha comunicación dialógica llevó implícita la consideración del estudiante como un sujeto activo en el proceso.
- La enseñanza propició la formación como objetivo central, las elaboraciones conjuntas entre todos los implicados, la educación

---

<sup>36</sup> Esta definición aparece en la obra *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas* recogida en la bibliografía, en la p. 114, y ha sido tomada de EACFACES-UCV: *Investigación-Acción*. Curso de Metodología. Venezuela. 1988.

contextualizada, la flexibilidad, la creatividad, la preparación y ejemplaridad del profesor y la integralidad del trabajo.

- A partir de este modelo y a través de tareas colectivas favoreció el intercambio, la confrontación de ideas y experiencias entre los estudiantes y el profesor. Se estableció un vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo, elemento imprescindible a tener en cuenta en todo intento de formar valores.
- Aumentó la motivación, el ejercicio de la valoración sobre los demás y la autovaloración.
- Se involucraron los estudiantes en la toma de decisiones individuales y colectivas, estas últimas acatadas por consenso.
- Se favoreció la tolerancia, el respeto al prójimo y el desarrollo de iniciativas y actitudes reflexivas sobre la realidad.
- En conclusión éste método investigativo contribuyó a la creación de una comunidad crítica, profesor-estudiantes, en la que tuvieron espacio el diálogo y la reflexión como vías para el enriquecimiento moral mutuos.

En la Investigación-Acción se procedió a la utilización de Métodos y Técnicas Participativas y del Aprendizaje Grupal, a partir de la competencia comunicativa del profesor.

En la elaboración del sistema didáctico que se propuso para las asignaturas se tuvieron en cuenta los principios pedagógicos siguientes:

1. Los objetivos se expresen en términos de acciones más generales, a partir de las funciones que desempeñen las asignaturas en

la formación del perfil profesional. Que se presenten en forma de tareas, gracias a las cuales se organice el aprendizaje, y se definan en función de la acción a realizar por el estudiante, con el contenido a asimilar y en las condiciones en que se realizará dicha acción.

2. Los contenidos se estructuren dialécticamente, con un enfoque sistémico, interrelacionando todos sus componentes: conocimientos, habilidades y valores.

3. En el proceso docente educativo se prioricen la dinámica grupal y los métodos participativos, como vías que contribuyan a que el estudiante analice, actúe y piense en situaciones muy cercanas a las de su futura profesión y como seres activos de la sociedad.

4. Los medios de enseñanza se conciben como parte de un subsistema dentro del diseño metodológico de la asignatura.

5. Se privilegien como formas de enseñanza aquellas que contribuyan al desarrollo de la independencia, creatividad y elaboración personal y colectiva.

6. Se realice el trabajo científico investigativo estudiantil no sólo como contribución al desarrollo de habilidades, sino como vía de la formación axiológica.

7. El sistema de evaluación conlleve como elemento rector el trabajo sistemático del alumno y mediante la autoevaluación y la coevaluación se garantice la participación activa en la autoeducación del sujeto.

8. La bibliografía responda a las exigencias del momento mediante su actualización, amplitud de enfoque y científicidad.

Como propuesta de transformación se elaboró un modelo teórico de las asignaturas cuyas características fundamentales son las siguientes:

- Potenciar la capacidad de comprensión del contenido de la ciencia, de las normas sociales y de las relaciones materiales y espirituales que se establecen entre los hombres, a partir de las principales necesidades e intereses de la sociedad.
- Desarrollar la capacidad del estudiante para realizar abstracciones y generalizaciones que le permitan valorar adecuadamente la realidad.
- Contribuir a desarrollar la acumulación de experiencias y de relaciones con el medio natural y social, que propicie la conformación estable de la concepción del mundo del estudiante.
- Favorecer la integración de una moral propia del estudiante en tanto éste conforme, jerarquice y solidifique aquellos valores morales que refuercen la esencia humana, para que se conviertan en motivos rectores de la regulación de su actuación.
- Potenciar el ejercicio de una libertad de pensar y de actuar auténticamente responsables.
- Colaborar al cambio de la autoimagen de los jóvenes motivando el crecimiento del interés por conocerse a sí mismos.
- Propiciar el respeto y la consideración de las opiniones y derechos de los estudiantes, como vía de enriquecimiento, equilibrio e independencia de sus valoraciones y

autovaloraciones y de manifestación de aspiraciones más realistas de automodificación de la personalidad.

- Facilitar las condiciones para el desarrollo grupal, su cohesión y vínculo con los adultos, para lograr la correspondencia con éstos en cuanto a los principios generales de la sociedad, a pesar de las objetivas diferencias generacionales.

Valoración de algunos resultados:

- La observación de la actuación de los estudiantes confirmó lo reflejado en el análisis del cuestionario, lo que permitió validar la calidad de los instrumentos y metodología utilizada en el diagnóstico.
- En la medida en que se fue desarrollando la experiencia los estudiantes fueron ampliando su interés y motivación por las asignaturas y por autoperfeccionarse a partir del conocimiento de los resultados del diagnóstico. Los índices de promoción alcanzados por los estudiantes fueron superiores a los de periodos anteriores.
- La realización del componente investigativo contribuyó al desarrollo del trabajo colectivo, sin desconocer las características individuales. Varios equipos de estudiantes investigaron en la temática de la "Formación de valores en los jóvenes universitarios" brindando conclusiones personales y grupales a partir de sus propias reflexiones. Otros estudiantes investigaron aspectos vinculados al desarrollo económico y científico-tecnológico en empresas de la Provincia, lo que les permitió

ponerse en contacto con la realidad de la empresa y las problemáticas que afectan a los trabajadores incluyendo las de orden axiológico. Otra muestra del quehacer científico de los estudiantes fue el acercamiento al estudio de la obra martiana, que originó fructíferas actividades de reflexión.

- Fueron realizadas valoraciones sobre temáticas como el fraude, que permitieron profundizar en dificultades que habían sido detectadas en el diagnóstico, con una buena acogida y proyección por parte de los estudiantes. No se registró ningún intento o comisión de fraude.
- Se observaron transformaciones favorables en actitudes y análisis de situaciones que de alguna forma se relacionan con los valores estudiados tales como la prostitución sexual y la ética laboral, entre otras.
- Ante el cuestionario aplicado a los estudiantes para conocer el grado de aceptación de las asignaturas impartidas de la forma diseñada, las respuestas fueron positivas y de exhortación para que otras asignaturas sigan el ejemplo.

Se encaminó la labor con los colectivos de año, para superar a los docentes en la temática, e intercambiar experiencias de trabajo, lo que facilitó la retroalimentación, tomando como base los resultados teórico-metodológicos de la investigación. Ha sido trazada la estrategia metodológica de la Facultad de referencia, incluyendo entre sus líneas prioritizadas la preparación de las asignaturas y disciplinas, en función de la formación de los valores.

### *III. 3. Una experiencia pedagógica para el desarrollo del valor Responsabilidad*

La experiencia, a partir de un diagnóstico inicial relacionado con el desarrollo de la responsabilidad, ha tenido como objetivo evaluar los resultados que ejerce una enseñanza activa, dialógica, interactiva sobre el desarrollo de la responsabilidad ante la actividad de estudio.

La metodología utilizada fue de corte experimental, se trató de una experiencia pedagógica en la organización del proceso de Enseñanza Aprendizaje a partir de métodos y técnicas participativas a lo cual se articulan los grupos de trabajo científico-estudiantil, sobre la base de la concepción teórico metodológica del Enfoque Histórico-Cultural desarrollados por L. Vigotsky y sus continuadores, fundamentalmente los principios de la relación entre Enseñanza y Desarrollo, la Ley Genética del Desarrollo y las categorías de Actividad y Comunicación.

La estrategia experimental implicó:

- \* Utilizar los métodos y técnicas participativas como alternativa de trabajo docente-educativo en las asignaturas Biología Celular y Molecular (BCM) y Metabolismo Intermediario y su Regulación (MIR) de la Disciplina Bioquímica, impartidas en el 1er. Año de la carrera de Medicina.

- \* Vincular las asignaturas BCM y MIR a la actividad científica estudiantil a través de temas específicos que forman parte de sus

programas, los que serían objeto de estudio de los grupos de trabajo científico-estudiantil, de manera que propiciarán la reflexión, la interacción, la crítica, el vencimiento de obstáculos, la toma de decisiones, la exposición y defensa de ideas.

Se utilizó un diseño experimental clásico, con mediciones antes y después de la estrategia experimental, la que al mismo tiempo fue valorada a través del método de la observación y el análisis de contenido, con el objetivo de constatar en qué medida dicha estrategia experimental contribuye al desarrollo de la responsabilidad de los estudiantes hacia la actividad de estudio en la formación profesional.

Los métodos y técnicas empleados fueron los siguientes:

**Cuestionario:** Con el objetivo de obtener información acerca del conocimiento del valor responsabilidad (componente cognoscitivo), valorar su grado de autocrítica y tendencia al autoperfeccionamiento y conocer los principales motivos que influyen o determinan sus conductas responsables.

**Dilemas morales:** Como variante de los dilemas de Kohlberg que permiten conocer cómo se valoran moralmente las distintas situaciones, los motivos que determinan las acciones, el grado de crítica, implicaciones afectivas, elaboración personal e intenciones conductuales de los estudiantes.

**Observaciones:** Dirigidas a constatar la conducta real responsable de los estudiantes ante las tareas docentes e investigativas, durante la experiencia tanto en el momento individual, como en su participación



en el equipo, el aporte individual al cumplimiento de la tarea colectiva, vencimiento de obstáculos, discusiones y reflexiones.

Lista de control y escala de estimación: Se utilizaron estas técnicas para el procesamiento de la información arrojada por el registro de observación. La primera consiste en un listado de rasgos, operaciones o comportamiento que se utilizó para registrar su presencia o ausencia como resultado de la observación.

Como técnica más precisa para el registro de la observación de determinados rasgos o comportamientos se empleó la escala de estimación (de puntuación o calificación), registrando no solo la presencia o ausencia del rasgo, sino también el grado de intensidad con que el observador percibió la presencia del mismo. Esta escala se utilizó también para el análisis del desarrollo de la responsabilidad durante la experiencia, en particular de los indicadores con que se determinó trabajar.

Entrevista: Realizadas a profesores del año, profesores guías y jefes de brigadas, para recoger la opinión sobre la conducta real de los estudiantes, relacionada con el valor. Sirvió para indagar sobre los aspectos vinculados con el cumplimiento de las tareas y actividades tanto curriculares como extracurriculares, que debe realizar un joven universitario.

Estos instrumentos permitieron evaluar las siguientes dimensiones del valor:

Componente cognoscitivo (conocimiento). Se evaluó a partir del cuestionario a través de la pregunta ¿cuáles son las características de un estudiante universitario responsable?

Los motivos de los comportamientos de los estudiantes. Fueron analizados a través de las argumentaciones, ya que tanto los estudiantes como los personajes de los dilemas toman decisiones determinadas.

El grado de adecuación de la valoración sobre el valor estudiado: Se analizó a través de las valoraciones sobre las diferentes situaciones presentadas en el instrumento (Conflictos Cotidianos), al igual que el nivel de crítica.

La intención conductual se midió por medio de los conflictos, cuando los estudiantes expresan qué harían si se encontraran en situaciones semejantes a las de los personajes de las historias.

La conducta real de los sujetos se estudió a partir de las valoraciones que hacen los profesores guías y de año, los jefes de brigadas y secretarios de UJC, sobre el comportamiento de los jóvenes ante las diferentes tareas como estudiantes universitarios. Esta observación se obtuvo a través de la entrevista y la observación en las cuales se tenían en cuenta aspectos como el cumplimiento de los deberes estudiantiles (tareas docentes, investigativas, trabajo independiente y tareas de la brigada), la sistematicidad, la calidad de los resultados, la implicación y nivel de participación en los resultados y el vencimiento de obstáculos.

Los aspectos relativos a la autocrítica y a la necesidad de autoperfeccionamiento, fueron analizados sobre la base de las respuestas a las preguntas del cuestionario, sobre las cualidades que él considera que ha alcanzado, cuáles quisiera desarrollar y cómo lo haría.

A partir de la integración de los datos obtenidos relativos al nivel de desarrollo en cada uno de los componentes del valor, fueron clasificados los estudiantes de la muestra en tres niveles de desarrollo de la Responsabilidad.

- ◆ Alto: El valor responsabilidad adquiere sentido personal para el sujeto y actúan guiados por motivos internos que regulan su conducta. Predominan los resultados altos en los indicadores estudiados.
- ◆ Medio: El valor responsabilidad no ha adquirido todavía sentido personal para el sujeto, no constituye aún una necesidad interna, aunque se aprecian avances en ese sentido, predominan los resultados medios en los indicadores estudiados.
- ◆ Bajo: El valor responsabilidad no tiene sentido personal, no actúa como necesidad interna que regule la conducta, no se aprecian avances en ese sentido y predominan los valores bajos en los indicadores estudiados.

Los criterios tenidos en cuenta para la selección de los métodos participativos fueron los siguientes:

Que se ajustaran a la tarea que los estudiantes debían ejecutar, y permitieron:

- La reflexión e interacción, la crítica, entre estudiantes y estudiantes-profesor.
- La ejecución de la tarea a partir de habilidades que posean los estudiantes.
- El vínculo de la tarea con la actividad profesional.
- El aumento del interés por la ejecución de la tarea docente.
- Que la motivación y la actividad del estudiante no desviarán la atención que requiere el objeto de estudio.

Los métodos y técnicas seleccionados fueron los siguientes:

Para la actividad de conferencias: Técnica de la Rejilla y Método de Exposición Problemática.

La Técnica de la Rejilla permite que el grupo maneje una considerable cantidad de información en poco tiempo, la analice, la sintetice y comparta en los equipos. El cumplimiento y la calidad de la tarea general del equipo dependen del cumplimiento y la calidad con que la realice cada integrante, de modo que si alguno no cumple la tarea o la cumple sin el nivel de calidad requerido, se afecta el resultado final de la misma. Esta técnica constituye una vía para incentivar el interés del estudiante por aprender, al conocer que de esto depende su eficiencia a la hora de explicar lo aprendido ante el equipo o el plenario. A su vez permite elevar el desarrollo de la crítica y la autocrítica, en la medida en que el grupo valore el cumplimiento de sus miembros. Contribuye al enfrentamiento de obstáculos como puede ser la expresión verbal ante el colectivo.

El Método Problémico en su expresión de Exposición Problémica, posibilita la introducción de preguntas conducentes al desenvolvimiento lógico de la contradicción planteada. Contribuye al desarrollo del trabajo independiente que incluye la ejecución de tareas y la búsqueda de información en literatura complementaria. Al incluir situaciones problémicas, que el estudiante enfrentará en su cotidianidad, como futuro médico, contribuye a aumentar el interés por el aprendizaje.

El Método Problémico también fue utilizado en las actividades de seminarios y clases prácticas, empleando la búsqueda parcial, en el enfrentamiento a situaciones muy cercanas a la realidad, con problemas concretos vinculados a la futura profesión.

En las prácticas de laboratorio y clases prácticas se utilizó una combinación del Método Problémico con el de Simulación, que permitió vincular los contenidos teóricos de diversas especialidades con la práctica profesional, en condiciones de la actividad docente, basándose en la modelación de tareas profesionales que reproducen, de forma simplificada, las condiciones reales que en éstas se dan.

Al resolver problemas profesionales, enfrentando obstáculos, contribuye la Simulación a la toma de conciencia de los procesos que tienen lugar para la solución de dichos problemas. La discusión colectiva de las soluciones planteadas estimula la crítica, la autocrítica y la conciencia de la necesidad de autoperfeccionamiento.

En las conclusiones de las actividades docentes fueron analizados los resultados en los planos individual y colectivo de donde salieron las vías para solucionar las dificultades o deficiencias.

Para el funcionamiento de los grupos científico-estudiantiles se tuvo en cuenta los mismos indicadores que en la actividad de estudio, los que se registraron en cinco momentos de observación.

El primer momento lo constituyó la orientación del trabajo científico-estudiantil a todos los estudiantes de los grupos experimentales.

El segundo, tercer y cuarto momento consistieron en actividades de tutorías individuales. En estos tres momentos se observaron los indicadores que caracterizan la esfera conductual respecto al valor responsabilidad: cumplimiento de la tarea, asistencia, enfrentamiento a obstáculos, defensa de ideas, calidad del trabajo y satisfacción por el cumplimiento de la tarea.

El quinto momento lo representó el Pre Fórum del Área de Ciencias Básicas con la defensa de los trabajos científicos ante un tribunal que seleccionó los que cumplieron con los requisitos de calidad para participar en la Jornada Científica Estudiantil de la Facultad.

La experiencia permitió poner en práctica la propuesta de la autora Bolaños O., (1999) acerca de incluir la actividad científica en el Primer Año de la carrera de Medicina a través de las asignaturas.

Ello exigió la realización de dos clases taller para brindar a los estudiantes:

- Conocimientos generales de la actividad científica estudiantil y su realización en las Ciencias Médicas.

- Conocimientos esenciales para la localización y utilización de la información científico-técnica.

- Proposición de temáticas que permitieran vincular las actividades científicas estudiantiles con los contenidos de las asignaturas.

La experiencia se realizó a través de tres etapas:

1. Constatación inicial del nivel de desarrollo del valor responsabilidad a cinco grupos de Primer Año de Ciencias Médicas (89 estudiantes) lo que representa el 80,9% de la matrícula del año.

2. Experimento pedagógico con dos grupos compuestos por 65 estudiantes.

3. Constatación final acerca del nivel de desarrollo del valor responsabilidad y validación de la estrategia empleada para su desarrollo.

Los resultados obtenidos arrojaron lo siguiente:

Respecto al Diagnóstico Inicial.

- El nivel medio fue el predominante en el desarrollo del valor Responsabilidad (68.54%), y ningún estudiante fue caracterizado en el nivel alto.
- El componente cognitivo alcanzó los valores más altos en el nivel medio (48.31%), seguido del nivel bajo (41.57%).
- En el componente valorativo motivacional fueron predominantes los motivos externos individuales (55.06%), la actitud

medianamente crítica (61.80%) y la adecuación de las valoraciones intermedias(49.44%).

- En el caso del componente conductual fue más frecuente la intención conductual parcialmente responsable (78.65%) y en la conducta real el mayor porcentaje lo alcanzó el parcialmente responsable (46.07%), seguido del responsable (34.83%).
- En el indicador de la autocrítica un 58.43% fue caracterizado de no autocrítico y un 32.58% de medianamente autocrítico.
- Con respecto a la necesidad de autoperfeccionamiento fueron caracterizados un 57.30% en el nivel medio.

Estos resultados fueron semejantes a los obtenidos en investigaciones anteriores (sobre temas relativos a contenidos morales, como la honestidad y la propia responsabilidad), realizadas por otros autores en diferentes centros de Educación Superior (CEPES 1990, Kraftchenko O. 1990, Ojalvo V. 1998).

En la etapa del Experimento Pedagógico.

- Se manifestó una tendencia al aumento del porcentaje de estudiantes que cumplieron en tiempo con las tareas orientadas previamente a las clases observadas y un incremento progresivo de la calidad de las tareas durante el curso.
- En la primera fase del experimento el 50,00% de los estudiantes se enfrentaban y vencían a veces los obstáculos, en la segunda fase el 68,18% se enfrentaba siempre o casi siempre a situaciones difíciles y en la fase final el 81,82% sistemáticamente se enfrentaba y vencía los obstáculos.



- Se pudo constatar la tendencia a mejorar el nivel de autocritica a través del curso, aún cuando no se haya alcanzado en este indicador el nivel óptimo, lo que fue constatado en las Asambleas por la Integralidad realizadas al final del curso en cada brigada.
- Predominó la tendencia a mejorar el nivel de crítica, de un 13,64% que ejercían la crítica de forma correcta y espontánea se manifestó un avance hasta el 65,91% alcanzado al final del experimento.
- La tendencia hacia el autoperfeccionamiento, reflejó el predominio de un nivel Medio, disminuyendo los caracterizados con necesidad Ausente.
- Se incrementó el porcentaje de estudiantes con comportamientos responsables.

De manera general, en los grupos sometidos a la experiencia, observamos un aumento del desarrollo de la responsabilidad, acompañado por la elevación de la motivación por el aprendizaje y las actividades docentes. Se produjo un incremento de medios de enseñanza confeccionados por los propios estudiantes, que utilizaron como material de apoyo para explicar y argumentar los contenidos en la solución de la tarea que debían presentar al plenario.

Se modificó positivamente de forma considerable la presentación en clase de artículos científicos consultados por los estudiantes, respecto al principio del curso en que esta tarea sólo dependía del profesor.

Incrementó la capacidad de autoorganización y autodirección en los grupos.

El 94,11% de los trabajos investigativos propuestos a realizar por los estudiantes fueron presentados en el Pre Fórum del Área de Ciencias Básicas de la Facultad. De ellos el 93,7% fue aprobado para ser defendido en la Jornada Científica Estudiantil de la Institución, en la que obtuvieron diversos premios, distinciones, menciones y reconocimientos. De manera general la calidad fue considerada de buena por los tribunales.

Consideraciones preliminares:

Un análisis más detallado nos demuestra que los componentes de la esfera que más desarrollo logró fueron:

En el componente cognitivo que el nivel predominante en los grupos experimentales después de la experiencia fue el alto (50%). Consideramos que la estrategia incidió en ello, aunque no realizamos acciones directas para lograrlo como fue en el caso de la crítica, en las valoraciones, la autocrítica, etc., influyendo de forma indirecta el cumplimiento sistemático de las tareas, la rendición de cuenta por la calidad de las mismas. Las reflexiones realizadas alrededor de esta situación coadyuvaron que los estudiantes aumentaran el conocimiento sobre este valor.

En el componente valorativo motivacional hubo un incremento en dichos grupos de los motivos internos a costa de una disminución de los externos individuales, el nivel de crítica predominante fue el

crítico (65.91%) y se incrementaron significativamente las valoraciones adecuadas.

En la autocrítica predominó en dichos grupos el nivel medianamente autocrítico y tuvo una disminución considerable del no autocrítico y un aumento del autocrítico.

Teniendo en cuenta el desarrollo observado en la mayoría de los estudiantes de los grupos experimentales a lo largo de la experiencia, contra la comparación con el grupo control, así como por las diferencias significativas entre los resultados de la constatación final e inicial, a favor de la primera en los grupos experimentales en la caracterización del nivel de desarrollo del valor estudiado, queda probada nuestra hipótesis de trabajo: una formación del estudiante basada en métodos activos, participativos de enseñanza, vinculada a la actividad científica estudiantil, contribuye a la formación del valor responsabilidad del estudiante en relación con la actividad de estudio en su formación profesional.

## CONCLUSIONES

La deshumanización, manifiesta principalmente en la búsqueda de soluciones, que contradictoriamente, agudizan los problemas que afectan la existencia humana, constatada en la transculturación, los conflictos étnicos, la exacerbación de las diferencias entre ricos y pobres, la universalización del impacto que ejercen las hegemonías originadas en los centros económicos más desarrollados, ha conducido a la sociedad actual a una crisis globalizada de valores.

Esta crisis que afecta tanto a los países del Norte como del Sur, requiere una reevaluación del modelo de sociedad para enfrentar los retos que impone la contemporaneidad en una dirección más humana. La humanidad exige la adopción de políticas de Estado que conduzcan al hombre hacia un estadio de satisfacción, basado en el logro del equilibrio entre la esencia y la existencia humanas.

Lograr ese equilibrio demanda soluciones multidimensionales, entre las cuales no es posible obviar la axiológica, que esté sustentada en una concepción en la que el hombre sea considerado, ante todo, como fin.

Cualquier debate que se establezca en la búsqueda de soluciones para los problemas actuales no puede prescindir de la educación, por el rol que juega la escuela en la formación del ciudadano. El proceso docente educativo constituye un marco adecuado para desarrollar la formación de valores, aunque no el único, pues la escuela en general, el hogar, la comunidad y toda la sociedad en ella participan.

La Universidad, como una institución responsable de la generación de profesionales, sobre los cuales descansa en gran medida la transformación de la sociedad, se ve obligada a asumir el desafío de encontrar el camino para lograr el vínculo entre lo instructivo y lo educativo.

En la edad juvenil la formación axiológica se manifiesta como necesidad y posibilidad, si partimos del principio de la educación permanente. Este empeño exige de quienes se lo planteen, y especialmente de los profesores universitarios, una disposición a enfrentarlo de modo consciente con un nivel de profesionalidad elevado.

Formar valores en los jóvenes implica partir de una base filosófica dialéctico materialista que reconozca la multidimensionalidad de éstos, su naturaleza objetiva, la posibilidad de la personalidad humana de reflejar el valor objetivo a través de la subjetividad, el carácter histórico y la jerarquía con que los valores se manifiestan. Por ello, resulta de vital importancia el dominio que tengan estos profesores sobre las características de la edad juvenil, etapa de transición en la que se va sedimentando la concepción del mundo, y como elemento consustancial, la concepción valorativa.

Por su importancia y complejidad, al tratarse de la transformación de la personalidad de los individuos, formar valores exige un alto nivel de integralidad y sistematicidad; un clima favorable para la reflexión, la confianza, el compromiso con el cambio y sobre

todo, una praxis que basada en el diagnóstico, considere al grupo como elemento indispensable para la transformación de la individualidad.

El profesor ha de enfrentar el redimensionamiento de su función, encaminándola a orientar el proceso, de modo que potencie la autoeducación a través de la actividad, no sólo de los estudiantes, sino de él mismo, en la medida en que al cumplir esta labor corrobore aquellas cualidades y valores consustanciales con la responsabilidad social que representa educar. Esta actividad precisa de la evaluación sistemática de todo el proceso, como condición *sine qua non* de su perfeccionamiento.

Aunque los intentos por encaminar la labor de formación axiológica manifiesten resultados alentadores, constituye una necesidad, involucrar cada vez más, en este proceso, a todas las asignaturas del currículum formal.

Las experiencias que han sido presentadas, constituyen un esfuerzo más en esta dirección, aún cuando no puedan considerarse como un trabajo acabado, en el sentido de que la formación de valores perdura a través de la vida del hombre, y que por su complejidad demanda continuidad y tratamiento tanto interdisciplinario como multidisciplinario.

*"la semilla ya fue arrojada al surco del tiempo... el porvenir dirá si fuimos o no capaces de aplicar siquiera en parte la herencia cuantiosa a las necesidades actuales". (Vitier, M.).*

## BIBLIOGRAFÍA

- ABAYA, A. Valores en que se apoyan las ciencias. In: Revista Didac., N<sup>o</sup>. 22, Universidad Iberoamericana, Otoño, 1993.
- ACOSTA MORALES, Haydeé. Contribución de la asignatura Filosofía y Sociedad a la formación de los valores morales, Justicia y Sacrificio en los estudiantes del primer año de Ingeniería Mecánica y Química. Tesis de Maestría, Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", Matanzas, 1999.
- AELAC. Reflexiones acerca de una estrategia alternativa en la educación para América Latina y el Caribe, La Habana, 1994.
- ALARCÓN, R. Reunión sobre: Trabajo Político Ideológico en las Universidades. MES, La Habana, 1995.
- ALBACH, P. G. Los modos de desarrollo de la enseñanza superior hacia el año 2000. In: Perspectiva, España, 1995.
- ALCÁZAR, José Antonio. El plan de formación. <<http://www.fomento.edu>> España, Marzo, 1998.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M. Didáctica: La Escuela en la Vida. Editorial Pueblo y Educación, Tercera edición corregida y aumentada, La Habana, 1999.
- \_\_\_\_\_. Hacia una Escuela de Excelencia. Editorial Academia, La Habana, 1996.

- \_\_\_\_\_. Fundamentos Teóricos de la Dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Superior Cubana. MES, La Habana, 1989.
- \_\_\_\_\_. Pedagogía como ciencia. Editorial Félix Varela, La Habana, 1998.
- ALVARADO, S. V. Pedagogía de la Ética. Tercer Forum Nacional de Ética Ciudadana, Memorias, Manizales, 1996.
- AMARO, María del C. El trabajo independiente en el proceso de la enseñanza de la historia de la medicina. In: Revista Educación Superior 8 (1-2), La Habana, 1994.
- ARANA ERCILLA, M.; BATISTA TEJEDA, N. La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. Revista Electrónica. MES, La Habana, 1999.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicómano. Edición del Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1985.
- ASMUS, V. F. Historia de la Filosofía Antigua. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1988.
- ASSUNÇÃO, M. Teresa Freitas. O pensamento de Vigotsky e Bakhtin no Brasil. Editora Papirus, Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico, São Paulo, 1994.
- BARÓ BARÓ, Wildo. Enseñanza Problemática aplicada a la técnica. Editorial Academia, La Habana, 1997.
- BAXTER PÉREZ, Esther. La formación de valores. Una tarea pedagógica. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.



- BENÍTEZ, Jaime. Ética y estilo de la Universidad. Aguilar, Ensayistas Hispánicos, Madrid, 1964.
- BETANCOURT, D. O. Estudio del nivel de desarrollo de la regulación moral del comportamiento en jóvenes universitarios. Trabajo de Curso, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, 1991.
- BETANCOURT MOREJÓN, Julián. La creatividad y sus implicaciones. Editorial Academia, La Habana, 1997.
- \_\_\_\_\_. Pensar y crear: Educar para el cambio. Editorial Academia, La Habana, 1997.
- BLÁNDEZ ANGEL, Julia. La investigación acción. Un reto para el profesorado. Publicaciones INOE, Barcelona, 1996.
- BOLAÑOS, Odalys. Diagnóstico de la actividad científica investigativa estudiantil de la carrera de Medicina en el país. Una propuesta para su perfeccionamiento. Tesis de Maestría. CEPES, Universidad de La Habana, La Habana, 1999.
- BRASIL, MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto - Vol. I, MEC/SEF, Brasília, 1997.
- BROCCOLI, Ángel. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. Editora Nueva Imagen, México, 1977.
- CAMPS, Victoria; GINER, Salvador. Manual de Civismo. Editorial Ariel, S. A. Barcelona, 1998.

- CAMPS, Victoria. Virtudes públicas. Colección Austral, Pensamiento/ Contemporáneos, Espasa Calpe, Madrid, 1996.
- CASALES, J.C. Psicología Social. Contribución a su estudio. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989.
- CASTELLANO, B. La investigación en el campo de la Educación: Retos y Alternativas. ISP "Enrique J. Varona", CIFPDE, La Habana, 1994.
- CASTRO RUZ, Fidel. Clausura del Encuentro Nacional de Estudiantes de Ciencias Técnicas. ISPJAE, La Habana, 1985.
- \_\_\_\_\_. Ciencia, Tecnología y Sociedad; (Selección de Discursos). Editorial Política, La Habana, 1991.
- \_\_\_\_\_. El pensamiento de Fidel Castro. Selección Temática. Tomo I, Vol. I, Editora Política, La Habana, 1983.
- \_\_\_\_\_. Ideología, conciencia y trabajo político 1959-1986. Editora Política, La Habana, 1986.
- \_\_\_\_\_. Discurso pronunciado en la tribuna abierta de la juventud, los estudiantes y los trabajadores por el Día Internacional de los Trabajadores el Primero de Mayo. Periódico Granma, 2 de mayo del 2000.
- COLECTIVO DE AUTORES. Didáctica Universitaria. CEPES-Universidad de La Habana, La Habana, 1995.
- \_\_\_\_\_. Los Métodos Participativos. ¿Una nueva concepción de la Enseñanza? CEPES-Universidad de La Habana, La Habana, 1995.

- \_\_\_\_\_. Particularidades del joven universitario en el contexto institucional. CEPES. Universidad de La Habana, La Habana, 1994.
- \_\_\_\_\_. Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. CEPES, Dpto. de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, 1995.
- CHACÓN ARTEAGA, N. Formación de Valores Morales. Editorial Academia, La Habana, 1999.
- COBO, J. M. La Familia. Espacio Socio-educativo de valores. Revista Vela Mayor, Año 1, N°. 2, España, 1994.
- COMENIO, J. A. Didáctica Magna. Editorial. Pueblo y Educación, La Habana, 1983.
- CONDE ROMERO, C., SÁNDOR GONZÁLEZ A. Caracterización de los ideales de los estudiantes universitarios de Tercer y Cuarto Año. Trabajo de Diploma. Universidad Central de Las Villas. Facultad de Psicología. Santa Clara, 1982.
- CORTINA, A. La Educación del Hombre y del Ciudadano. In: Revista Iberoamericana de Educación N° 7. Ene.-Abr, 1995.
- CRESPO, M y YORSABAL, L. La Investigación en América del Norte y la Educación Superior. In: Educación CRESALC/UNESCO, 1996.
- CUETO, S.; MUELLAR, D. Estudio Descriptivo de un Programa Comunitario de Educación en Valores. In: Revista Educación, Dpto. de Educación Pontificia, Universidad Católica del Perú, Vol. 1, N°. 9, Mar. 1996.

- CRESALC/UNESCO. Hacia una nueva Educación Superior. In: Colección Respuesta CRESALC, Caracas, 1997.
- DACAL ALONSO, José A. Valores y Actitudes en la Educación. In: Revista Didac N°13, Universidad Iberoamericana, Otoño, 1988.
- DANILOV, M. A y SKATKIN. Didáctica de la Escuela Media. Editorial de Libros para la Educación, La Habana, 1981.
- DE LA GRAZA, M. T. Educación en Valores. In: Revista Didac. N°. 22, Universidad Iberoamericana, Otoño, 1993.
- DE LA GRAZA, M. T. y HABERMAS J. Propuesta para la Educación Superior. In: El Umbral XXI, N° 11, México, 1993.
- DELGADO, A. Formación Valoral en el Currículum. In: Revista Didac. No 23, Universidad Iberoamericana, 1994.
- DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da Aprendizagem-Revendo Conceitos e Posições. In: SOUZA, Clarilza de P. (org.). Avaliação do Rendimento Escolar. 2ª edição, Editora Papirus, Campinas-São Paulo, 1993.
- DE PRADO DIEZ, David. El Torbellino de Ideas: Hacia una Enseñanza más Participativa. Editorial Academia, Ciudad de La Habana, 1997.
- DÍAZ, A. Investigación Educativa y Formación de Profesores. Contradicción de una articulación. In: Cuadernos del CESU N° 21, UNAM, México, 1990.

- DÍAZ BARRIGA, Ángel. Ensayos Sobre la Problemática Curricular.  
Curso básico para formación de profesores, 5ª ed., Editora  
Trillas - ANUIES, México, 1997.
- DOMÍNGUEZ SUÁREZ, A. Desarrollo del valor Responsabilidad a  
través de una pedagogía centrada en el estudiante. Tesis de  
Maestría, Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos",  
Matanzas, 1999.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, M. I.; FERRER BUCH, M. E. Jóvenes  
Cubanos. Expectativa en los 90. Editorial de Ciencias Sociales,  
La Habana, 1996.
- DUJOVNE, León. Teoría de los valores y filosofía de la historia.  
Editorial Paidós, Buenos Aires, 1959.
- DURKHEIM, Emile. Sociologie et Philosophie. Editorial Alcan, 1924.
- ESCÁMEZ, J. El Profesor y los Valores. In: Revista Anaya Educación  
Nº. 2, Año I, 1994.
- FABELO CORZO, José R. Práctica, Conocimiento y Valoración.  
Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1989.
- \_\_\_\_\_. Retos al Pensamiento en una Época de Transición.  
Editorial Academia, La Habana, 1996.
- \_\_\_\_\_. Risieri Frondizi: Pensamiento axiológico. Antología.  
Instituto Cubano del Libro-Universidad del Valle, La Habana,  
1993.
- FABELO CORZO, J. R.; GONZÁLEZ PALMIRA, E. Para un estudio  
de la Democracia como Valor Político de la Sociedad Cubana  
Actual. Ponencia Inédita, Matanzas, 1998.

- FEDERACIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA. "Integridad: Apuntes para una discusión". MES, La Habana, 1997.
- FERNÁNDEZ PERAZA, L.; et alii. Características de la Esfera Motivacional, Moral y Autovalorativa en un grupo de Jóvenes Universitarios. Trabajo de Curso. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, 1992.
- FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Editorial McGRAW-HILL, Bogotá, 1994.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Editora Paz e Terra, 7ª Edição, Rio de Janeiro, 1984.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2ª edição, Rio de Janeiro, 1970.
- FERRÁNDEZ, A.; SARRAMONA, J. La educación. Constantes y problemática actual. Ediciones CEAC, Barcelona, 1975.
- FULLAT GENIS, Octavi. Educar en medio de crisis axiológica. Fundamentación del problema. In: Revista de la Universidad "Cristóbal Colón", N° 6, Año 2, Veracruz, 1994,.
- GALPERIN, P. YA. Problemas de la Actividad en la Psicología. In: Folleto "Problemas de la Actividad en la Psicología Soviética. Tesis para el V Congreso de la Psicología de la URSS, Moscú, 1977.
- \_\_\_\_\_. Sobre el método de la formación por etapas de las acciones intelectuales. In: "Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades", Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1986.

- GAMA, JAEGGER, Zacarias. Avaliação escolar de 2º Grau - Formação e trabalho pedagógico. Editora Papirus, São Paulo, 1993.
- GARCÍA, C. Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina. CRESALC/UNESCO, Caracas, 1996.
- GARCÍA, J. E. ; GARCÍA, F. Aprender Investigando: Una propuesta metodológica basada en la investigación. Editores Diada, Sevilla, 1989.
- GARCÍA GALLÓ, G. J. Por qué Mella, Camilo y Che son símbolos de la juventud cubana. In: El Caimán Barbudo N°. 53, La Habana, Feb. 1972.
- GARCÍA, Silvia. El Seminario como Estrategia para la Enseñanza de Valores. In: Revista Didac N° 13, Universidad Iberoamericana, Otoño, 1988.
- GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Editora Artes Médicas, São Paulo, 1997.
- GONZÁLEZ MAURA, Viviana. Conferencia impartida en el curso de postgrado "La Formación de Valores a través del Currículum Universitario". CEPES, Universidad de La Habana, La Habana, 1998.
- \_\_\_\_\_. Alternativas teóricas metodológicas para la orientación profesional en la Educación Superior. Diseño Investigación, CEPES-Universidad de La Habana, La Habana, 1997.

\_\_\_\_\_. El profesor universitario: ¿Un facilitador o un orientador en la educación de valores?. In: Revista Cubana de Educación superior, Vol. 19, N°. 3, CEPES-Universidad de La Habana, La Habana, 1999.

\_\_\_\_\_. Interés profesional como formación motivacional de la personalidad. In: Revista Cubana de Educación Superior, N°. 2, La Habana, 1998.

GONZÁLEZ PALMIRA, E.; ROMERO PÉREZ, C.; ACOSTA MORALES, H. Qué Cuadro Necesitamos: Aporte del Che. Artículo Inédito, Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", Matanzas, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando; et alii. Algunas cuestiones del desarrollo moral de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982.

GONZÁLEZ REY, Fernando. El Individuo: Su lugar en la Sociedad Socialista. In: Revista Casa de Las Américas N°. 178, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Ene-Feb. 1990.

\_\_\_\_\_. Motivación moral en adolescentes y jóvenes. Editorial Científico Técnica, La Habana, 1993.

GONZÁLEZ, R. Trabajo científico docente de los estudiantes. In: Revista Cubana de Educación Superior, N°. 1, La Habana, 1983.

GONZÁLEZ PACHECO, O. Desarrollo de la personalidad. Universidad de La Habana, La Habana, 1976.



- GONZÁLEZ, S. Martí y la formación moral del hombre (Inédito). Instituto Superior Pedagógico José Varona, La Habana, 1995.
- GUEVARA DE LA SERNA, Ernesto. Obras 1957-1967. Tomo II. Casa de Las Américas, La Habana, 1970.
- GUSEINOV, A. Especificidad de la regulación moral del debe ser y el ser. In: Selección de lecturas de desarrollo moral, MES, La Habana, 1987.
- GUTIÉRREZ, L., SEMINOVA, E. Estudio del nivel de desarrollo de la Regulación Moral del comportamiento en Jóvenes Universitarios. Trabajo de Curso - Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, La Habana, 1991.
- HART DÁVALOS, Armando. Una pelea cubana contra viejos y nuevos demonios. Ediciones CREART, 3ª Edición Ampliada, La Habana, 1995.
- HARTMANN, Nicolai. Ethik. 3ª edición, 1949.
- HERRERA, A. Experiencia y problemática de la unidad de la enseñanza y las investigaciones científicas. In: Educación Superior Contemporánea, Vol. 10, La Habana, 1975.
- HOYOS, G. Ética para ciudadanos. Tercer Forum Nacional de Ética Ciudadana, Memorias, Manizales, 1996.
- IGLESIAS, B. Integración docencia-investigación estudiantil en el área de salud desde el Primer Año de la carrera. In: Educación Médica Superior N°. 2., Editorial Ciencias Médicas, La Habana, 1993.

- ILIZÁSTIGUI, R. y DOUGLAS, R. La formación del médico general básico en Cuba. In: Educación Médica y Salud. Vol. 27, N° 2, La Habana, 1999.
- JAMES FIGAROLA, Joel. Proceso de la Cubanía. In: Temas N° 20, UNEAC, La Habana, 1990.
- JARDINES, J. B. Cuba: Reto de la atención primaria y la eficiencia en salud. In: Revista Educación Médica Superior, Vol. 9, N° 1-2, La Habana, 1995.
- JIMÉNEZ, R. Metodología de la investigación: elementos básicos para la investigación clínica. Editorial Ciencias Médicas, La Habana, 1998.
- KANT, Manuel. Crítica de la razón práctica. Espasa-Calpe Mexicana, México, 1994.
- KAHULITOS, L. Formas de incorporación de los estudiantes a la actividad científica individual en Hungría. In: Educación Superior Contemporánea, Vol. 22, La Habana, 1978.
- KRAFTCHENKO, O. Estudio de algunos factores como vías y mecanismos que intervienen en el proceso de formación de la autorregulación moral del comportamiento en la edad juvenil. Tesis de Doctorado. CEPES-Universidad de La Habana, La Habana, 1990.
- \_\_\_\_\_. Regularidades psicológicas de la formación moral en la edad escolar, pequeña y media. In: Investigaciones de la personalidad en Cuba, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1982.

- KOHLBERG, L. Desarrollo de las orientaciones de los niños hacia un orden moral. In: Psicología de la Educación, Editorial Madrid, 1998.
- LAGE, A. La investigación en salud como elemento integrador entre la universidad y los servicios de salud. In: Educación Médica Superior, V. 9, N<sup>o</sup>. 1-2, La Habana, 1995.
- LAMATA COTANDA, Rafael. Aprendizaje en Valores con Jóvenes. In: Revista Educación N<sup>o</sup>. 89, 2<sup>a</sup> Edición, Set.-Dic., 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5<sup>a</sup> edição, ed. Loyola, São Paulo, 1987.
- LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia y personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1981.
- LÓPEZ CALVA, Martín. Es más fácil que un camello pase por el ojo de una aguja... Una propuesta pretensiosa para una pregunta capciosa. In: Revista Didac N<sup>o</sup>. 25, Universidad Iberoamericana, Primavera de 1995.
- \_\_\_\_\_. Filosofía educativa y práctica educativa en UIA: Hacia una praxis de auténtica educación. In: Memorias del II Encuentro Académico del SEVIA, UIA, León, España, 1991.
- LUCINI, F.G. Educación en valores y reforma educativa. In: Revista Vela Mayor, Año 1, N<sup>o</sup>. 2, España, 1994.
- LUCKESI, C. C. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. In: Tecnología Educacional, Ano VII, N<sup>o</sup> 24, Rio de Janeiro, 1978.

- LUZ Y CABALLERO, J. DE LA. Del Diario Pedagógico. (Investigación y notas de Justo Chávez Rodríguez), Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1992.
- MACHIAVELLI, N. Il Principe. Mondadori ed., Roma, 1950.
- MAKARENKO, A. La Colectividad y la Educación de la Personalidad. Editorial Progreso, Moscú, 1977.
- MARÍ LOIS, Juan. Ética y Nación. In: Revista Acuario. Suplemento N°. 6, La Habana, 1995.
- MARTÍ PÉREZ, José. Obras Completas. Tomos 8, 18 y 19. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1975.
- MARTÍNEZ MARTÍN, Miguel. La Educación Moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. In: Revista Iberoamericana de Educación. Educación y Democracia (1) N°. 7, Organización de Estados Iberoamericanos, España, Ene.-Abr., 1995.
- MARX, C. La Sagrada Familia. Editorial. Grijalbo. México, 1958.
- MARX, C. Obras Escogidas en tres tomos. Editorial Progreso, T. 1 y 2, Moscú, 1973.
- MENDOZA, L. La Formación de Valores en la Revolución Cubana: un reto de hoy. Ponencia, VII Reunión de Investigadores de la Juventud, La Habana, 1994.
- MES. Enfoque Integral para desarrollar la Labor Educativa y Política Ideológica de los Estudiantes. La Habana, 1997.
- \_\_\_\_\_. Labor Educativa y Política Ideológica con los estudiantes. Editorial. "Félix Varela", La Habana, 1997.

- \_\_\_\_\_. Plan de Estudios C. Carreras Ingeniería Mecánica y Química. La Habana, 1989.
- \_\_\_\_\_. Plan de Estudios C. Modificado. Carrera Ingeniería Mecánica. La Habana, 1997.
- \_\_\_\_\_. Plan de Estudios C. Modificado. Carrera Ingeniería Química. La Habana, 1998.
- \_\_\_\_\_. Programa de la Disciplina Marxismo-Leninismo para las carreras de Ciencias Técnicas. La Habana, 1998.
- MESTRE GÓMEZ, Ulises; et alii. La formación Profesional en la dinámica del Proceso Docente-Educativo de la Educación Superior. In: Revista R.C.E.S, N°. 2, La Habana, 1995.
- MINED. Lineamientos para fortalecer la formación de valores, la disciplina y la responsabilidad ciudadana desde la escuela. La Habana, 1998.
- \_\_\_\_\_. Programa para profundizar en la formación de valores y la responsabilidad ciudadana. La Habana, 1998.
- MINSAP. Reglamento para el trabajo docente de los Centros de Educación Superior. Resolución 15/88. La Habana, 1988.
- MONTYSUMA FREIRE, Hilda M. Estudio del proceso de formación del sistema de valores del docente universitario y su relación con el concepto de evaluación Tesis de Maestría, Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", Matanzas, 1999.
- MONTYSUMA FREIRE, Hilda M. y SIERRA, Landelino P. Tendencias pedagógicas y postmodernidad. Ponencia presentada en el I Seminario Internacional de la Maestría en

- Didáctica, Instituto Superior pedagógico "Juan Marinello" - Matanzas, abril, 2000. (Inédito)
- MONTYSUMA FREIRE, Marcondes. La construcción del conocimiento: vínculo entre los enfoques epistemológico genético e histórico cultural de la educación. (Tesis de Maestría), CEPES-Universidad de La Habana, La Habana, 1998.
- MORAN, O. P. Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva grupal. In: Revista Perfiles Educativos N°. 27-28, UNAM, México, 1985.
- MOREIRA, A. Flávio B. (org.) Conhecimento educacional e formação do professor. Ed. Papyrus, São Paulo, 1994.
- MUELLER, M. y LARRAIN, R. Educación y valores en el contexto de la comunicación. In: Revista Educares N°. 2, 1999.
- NARRO, Luis. Valores Humanistas en la Educación Privada en México. In: Revista Didac. N°. 13, Universidad Iberoamericana, Otoño, 1988.
- NARSKI, I. S. La filosofía de Europa Occidental en el siglo XVIII. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1985.
- OCAMPO, F.; FLÓREZ, E. Ética y Educación. In: Evento de Ética y Educación, Manizales, agosto, 1996.
- OJALVO, V. La influencia del trabajo grupal en el desarrollo de algunos aspectos de la personalidad de estudiantes y su grupo. Investigación CEPES-Universidad de La Habana, (Inédito), La Habana, 1990.

- \_\_\_\_\_. Comunicación educativa. CEPES-Universidad de La Habana, (Inédito), La Habana, 1990.
- \_\_\_\_\_. Concepción de la enseñanza-aprendizaje y la organización docente para la formación de valores en los estudiantes universitarios: diseño de investigación. CEPES-Universidad de La Habana, (Inédito), La Habana, 1990.
- OJALVO MITRANY, Victoria; et. alii. Estudio de las convicciones morales en jóvenes de la Educación Superior. Informe de Investigación, La Habana, 1989.
- \_\_\_\_\_. Concepción de la Enseñanza-Aprendizaje y Organización Docente para la Formación de Valores en Estudiantes Universitarios. Diseño de Investigación,. CEPES-Universidad de La Habana, La Habana, 1997.
- OJALVO, MITRANY V. Comunicación Educativa. CEPES-Universidad de La Habana, La Habana, 1995.
- \_\_\_\_\_. Diagnóstico del nivel de desarrollo del valor responsabilidad en los distintos Centros de Educación Superior del país. Informe final. CEPES-Universidad de La Habana, La Habana, 1998.
- OLIVEIRA ALBUQUERQUE, Maria A. Currículo nacional: reflexões necessárias. In: Revista Educação e Filosofia, V. 11, Nº 21-22, jan/jun e jul/dez, Edufu - Editora, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.
- ORTEGA, Pedro; et alii. Valores y educación. Editorial Ariel S/A, 2ª Edición, Barcelona, 1996.

- OSPINA, H. F. Ética ciudadana y educación. III Forum Nacional de Ética Ciudadana. Memorias, Manizales, 1996.
- PANZA, M. Pedagogía y curriculum. Editora Guernika, México, 1987.
- PEREIRA DE GÓMEZ, María N. Educación en valores. Metodología e innovación educativa. Editorial Trillas. México, 1997.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. La formación del docente como intelectual comprometido. In: Revista Signos. Teoría y Práctica de la Educación. Editorial Centro de Profesores de Gijón, Gijón, Año 4, N° 8/9, Ene.-Jun. 1993.
- \_\_\_\_\_. La función social y educativa de la escuela obligatoria. In: Revista Signos. Teoría y Práctica de la Educación. Editorial Centro de Profesores de Gijón, Gijón, Año 4, N° 8/9, Ene.-Jun. 1993.
- PÉREZ, O. L.; PORTUONDO, R. La actividad valorativa en la educación del aprendizaje. In: Revista Cubana de Educación Superior, N° 2, La Habana, 1998.
- PÉREZ, A. Formación del docente universitario. In: Revista Educación N° 91, IPLAC, La Habana, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Editora ARTMED, Porto Alegre, 1999.
- PERRY, R. B. General Theory of Value. 1926, 2ª Edición, 1950.
- PIAGET, Jean. El juicio moral en el niño. Editorial Roca, México, 1985.



- PRADO, D. El torbellino de ideas: Hacia una enseñanza más participativa. Editorial Academia, La Habana, 1997.
- QUIRÓZ, A.; MORALES, J. Trabajo científico con estudiantes de Licenciatura en Educación. In: Revista Cubana de Educación Superior, Vol. 3, La Habana, 1982.
- RAMÍREZ RAMÍREZ, I.; HERNÁNDEZ DÍAZ, M. (Compiladores). Selección de Lecturas. Metodología de la Investigación Educativa. Área de Estudios sobre la Educación Superior. Universidad de Matanzas, Matanzas, 1999.
- RAMÍREZ RRAMÍREZ, I. Vías para el perfeccionamiento del sistema de la actividad científica estudiantil en los Cursos Regulares Diurnos de los Institutos Superiores Pedagógicos. Tesis de Doctorado, Matanzas, 1986.
- RAMÍREZ, I.; VITIER, G. Papel del Profesor Guía en el trabajo de investigación científica de los estudiantes. In: Revista Cubana de Educación Superior, Vol. 4, La Habana, 1983.
- RAMOS, M. A. Diagnóstico del desarrollo alcanzado en la Educación Moral de la Joven Generación. Centro de Estudios de la Juventud, La Habana, 1985.
- RAMOS SERPA, Gerardo. Acercas de la Formación Humanística del profesional universitario. In: Revista Cubana de Educación Superior, Vol. XVIII, N° 3, CEPES-Universidad de La Habana, La Habana, 1998.

- \_\_\_\_\_. La Actividad Humana y sus Formas Fundamentales. Un estudio desde la Filosofía. Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", Matanzas, 1996.
- RAMOS SERPA, Gerardo; et alii. Hegemonía Cultural y Educación Superior. El caso de la Formación Humanística. In: Revista Educación Universitaria. Publicación Científica del Área de estudios sobre Educación Superior N°. 1, Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos". Matanzas, 1998.
- RICKERT, H. Ciencia cultural y ciencia natural. Espasa-Calpe Argentina, S.A., Buenos Aires, 1937.
- RODRÍGUEZ, Enrique; et. alii. Acción docente efectiva y mejoramiento profesional. In: Revista Tecnológica y Comunicación Educativa, Instituto Latino Americano de la Comunicación (ILCE), México, julio, 1991.
- RODRÍGUEZ, T. Supuestos y criterios del valor en la educación y la enseñanza. In: Revista Aula Abierta. Instituto de las Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, N°. 55, España, 1995.
- RODRÍGUEZ UGIDOS, Zaira. Filosofía ciencia y valor. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1985.
- ROMERO PÉREZ, C.; ACOSTA MORALES, H. Un acercamiento al análisis didáctico de la formación de valores en los estudiantes universitarios. In: Revista Educación Universitaria N°. 1, Área de Estudios sobre la Educación Superior, Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", Matanzas, 1998.

\_\_\_\_\_. Qué significa formar valores en los jóvenes universitarios. In: Revista Educación Universitaria N°. 2; Área de Estudios sobre la Educación Superior, Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", Matanzas, 1999.

\_\_\_\_\_. La formación de valores a través de la Investigación en la Acción. In: Revista Educación Universitaria N°.2, Área de Estudios de la Educación Superior, Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Matanzas, 1999.

ROMERO PÉREZ, C., GONZÁLEZ PALMIRA, E. Ernesto Guevara y la Formación de Valores en la Juventud. Ponencia presentada en el Evento Internacional "Vida y Obra de Ernesto Guevara" Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", Matanzas, 1997. (Inédito).

ROMERO PÉREZ. C. La formación de valores morales (Honestidad y Solidaridad) en los estudiantes del segundo año de las carreras de Ingeniería Mecánica y Química, a partir de la asignatura Economía y Teoría Política II. Tesis de Maestría, Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", Matanzas, 1999.

ROUSSEAU, J. J. El Contrato Social. Editora Porrúa, S. A., México, 1977.

RUCHKA, A. A. El enfoque valorativo en el sistema del conocimiento sociológico. Editorial, Naukovo Dumka, Kiev, 1987.

- RUSSELL, Bertrand. Religión y Ciencia. Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires, 1956.
- SAFORNOV, D. Metodología del trato individual. In: SEGARTE, Ana Luisa. Lecturas de Psicología Pedagógica. Editora Universitaria, La Habana, 1983.
- SANZ CABRERA, Teresa. Características Psicológicas del Período Juvenil. In: Selección de Lecturas - Didáctica Universitaria - Área de Estudios Sobre Educación Superior, Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", Matanzas, 1999.
- SANTIAGO MARTÍNEZ, Paloma. La Investigación-Acción y el desarrollo profesional docente. In: Revista Cubana de Educación Superior, Volumen XVIII, CEPES-Universidad de La Habana, La Habana, 1998.
- SALVADOR, F.; et alii. La investigación científica como parámetro básico de la formación universitaria: Una experiencia educativa. In: Revista Educares N° 2, 1999.
- SARTRE, JEAN PAUL. L'Être et le Néant. París, 1957.
- SCHUKINA, G. Peculiaridades y regularidades del proceso de educación. In: SEGARTE, Ana Luisa. Lecturas de Psicología Pedagógica. Editora Universitaria, La Habana, 1983.
- SHELTON, C. M. Como ayudar al alumno universitario a tomar decisiones morales. In: Revista Didac., N° 23, Universidad Iberoamericana, 1994.
- SILVA, Tomaz T. (org.). O sujeito da educação - estudos foucaultianos. Editora Vozes, Brasil, 1994.

- SILVIA, M. La determinación de las relaciones intercualidades de la personalidad de los alumnos universitarios, mediante modelos lineales y logísticos. Buró de Investigaciones Pedagógicas. MINFAR, La Habana, 1996.
- SNYDERS, George. Pedagogia Progressista. Livraria Almedina, Coimbra, 1974.
- SORÍN, M. Algunas experiencias sobre el papel del modelo en el desarrollo de la personalidad del escolar. Mimeo., CIPS-ACC, La Habana, 1983.
- SOUZA, Clarilda de Prado (org.). Avaliação do Rendimento Escolar. 2ª edição, ed. Papyrus, Brasil, 1993.
- SORSHANTOV, V. F., GRECHANII, V. V. El hombre como objeto del conocimiento filosófico. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1985.
- TALIZINA, N. F. Psicología de la Enseñanza. Editorial Progreso, Moscú, 1988.
- \_\_\_\_\_. Los fundamentos de la enseñanza de la Educación Superior. CEPES- Universidad de La Habana, La Habana, 1985.
- \_\_\_\_\_. Procedimientos iniciales del pensamiento lógico. CEPES-Universidad de La Habana, La Habana, 1985.
- TESTA FRENES, Armando. Aprendizaje mediante Juegos. Editorial Academia, La Habana, 1997.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. El Poder y los Valores en las Aulas. In: Revista Signos, Teoría y Práctica de la Educación. N°. 8-9, Año

- 4, Editora Centro de Profesores de Gijón, Gijón, Ene-Jun., 1993.
- TORRES, M. Nuevas tendencias en la enseñanza de la ingeniería. In: Revista de Educación Superior Cubana. N° 3, La Habana, 1994.
- TORROELLA, G. La formación de valores, tarea fundamental de la educación actual. In: Revista Bimestre Cubana de la SEAP, Época III N° 9, La Habana, 1998.
- TRILLA BERNET, J. Educación y Valores Controvertidos. Elemento para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. In: Revista Iberoamericana de Educación. Educación y Democracia (1) N° 7, Organización de Estados Iberoamericanos, España, Ene.-Abr. 1995.
- ULLOA, José R. Ambiente y valores de la Universidad Iberoamericana. In: Revista Didac. N° 13. Universidad Iberoamericana, Otoño de 1988.
- UNZUETA FERNÁNDEZ, Marta; MOLINA CINTRA, Matilde. Algunas características de las orientaciones de valor y la autovaloración en los jóvenes estudiantes de las Escuelas de Arte de Cuba. Informe de Investigación. Centro de Estudios de la Juventud, La Habana, 1994.
- VARELA, Félix. Obras (Investigación, compilación y notas de Eduardo Torres Cueva), Editora Política, La Habana, 1991.

- VASCO MONTOYA, Eloísa. El maestro como formador en valores.  
In: Revista de Pedagogía. Vol. XVII, N°. 45. Escuela de  
Educación, UCV. Caracas, Enero-Marzo, 1996.
- VATTIMO, Gianni. El fin de la modernidad: Nihilismo y  
hermenéutica en la cultura posmoderna. Editorial Planeta-De  
Agostini, S. A. Barcelona, 1994.
- VECINO ALEGRET, F. La Educación Superior en Cuba: Por un traje  
a la medida. Periódico "Juventud Rebelde". Entrevista: Dixie  
Edith, Dominical 31-08-97, La Habana, 1997.
- VICIEDO, C. Una didáctica para la formación de valores. In: Revista  
Bimestre Cubana de la SEAP. Época III, N°. 9, La Habana,  
1998.
- VIGOTSKY L. S. Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y  
Educación, La Habana, 1982.
- \_\_\_\_\_. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas  
superiores. Editorial Científico Técnica, La Habana, 1987.
- VILLORO, Luis. El poder y el valor: Fundamentos de una ética  
política. Fondo de Cultura Económica, México, 1997.
- \_\_\_\_\_. Filosofía para un fin de época. In: Nexos N°. 185,  
México, 1993.
- VITÁNYI, Iván. Sociedad, cultura, sociología. Editorial Progreso,  
Moscú, 1984.
- VITIER, Cintio. Ese sol del mundo moral. Ediciones Unión.  
UNEAC. La Habana, 1995.

\_\_\_\_\_. Martí en la Universidad. (IV), Editorial "Félix Varela",  
La Habana, 1997.

VITIER, Medardo. Fin de la Educación. In: Revista Educación, La  
Habana, 1996.

\_\_\_\_\_. Notas sobre una formación humana. In: Revista  
Cubana. Dirección de Cultura del MINED, Vol.13, La Habana,  
1998.

ZARZAR CHARUR, Carlos. ¿Cómo incorporar los valores en el  
currículum? In: Revista Didac N°. 23. Universidad  
Iberoamericana, Primavera de 1994.



## LOS AUTORES

CONCEPCION L. ROMERO PEREZ. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Profesora Auxiliar del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos". Obtuvo el Premio Anual al Resultado de las Ciencias Sociales y Humanísticas de Mayor Contribución al Desarrollo de la Sociedad que otorga el Ministerio de Educación Superior, en el año 1999. A su vez el Reconocimiento Por el Resultado Más destacado del AESES en la Investigación Científica en 1999, que otorga el Area de Estudios sobre Educación Superior en la Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos". Seleccionada en ese mismo año como Vanguardia Nacional del Sindicato de la Ciencia.

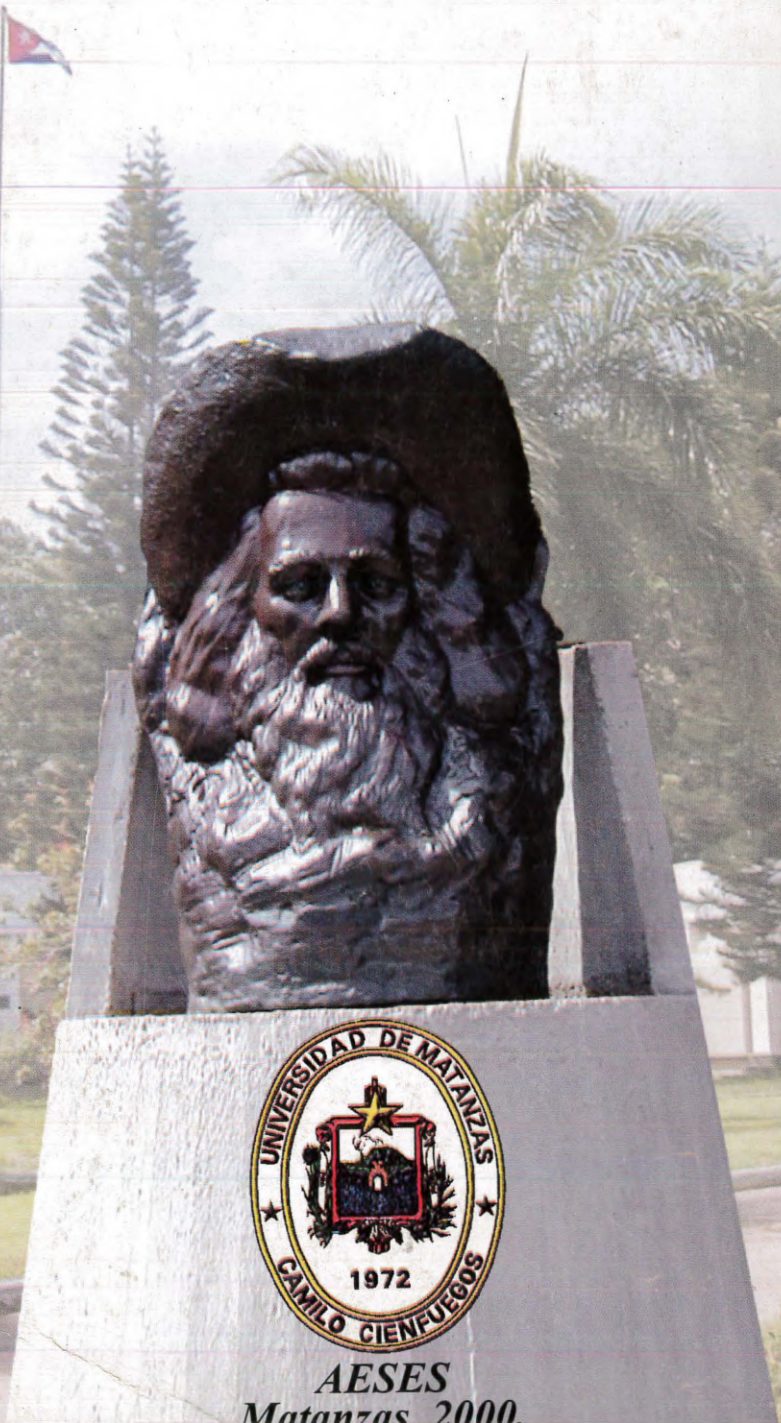
HAYDEE ACOSTA MORALES. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Profesora Asistente del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos". En calidad de coautora obtuvo el Premio Anual al Resultado de las Ciencias Sociales y Humanísticas de Mayor Contribución al Desarrollo de la Sociedad que otorga el Ministerio de Educación Superior, en el año 1999. A su vez el Reconocimiento Por el Resultado Más destacado del AESES en la Investigación Científica en 1999, que otorga el Área de Estudios sobre Educación Superior en la Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos".

HILDA MARIA FREIRE MONTYSUMA. Licenciada en Pedagogía en la Universidad Federal de Acre-Brasil. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Aspirante a doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Pedagógica "Juan Marinello" - Matanzas - Cuba. Profesora de Fundamentos de la Educación y Didáctica de la Secretaria de Educación de Rio Branco-Acre-Brasil.

JOSÉ RAMÓN FABELO CORZO. Dr. en Ciencias Filosóficas, especialista en Axiología, Investigador Titular del Instituto de Filosofía del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente. Profesor Titular de la Facultad de Filosofía y Letras

de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Ha publicado varios libros sobre la temática axiológica.

AMALIA DOMÍNGUEZ SUÁREZ. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Profesora Asistente de la Facultad de Ciencias Médicas de Matanzas. Ha participado en el Concurso Premio Anual de Salud obteniendo premios y reconocimientos a nivel provincial. Es Miembro Ejecutivo del Consejo Científico Provincial de Salud y Miembro del Consejo Científico de la Facultad de Ciencias Médicas, Vanguardia Nacional del Sindicato de la Ciencia desde el año 90 hasta el 97.



**AESES**  
*Matanzas, 2000.*

ISBN 959-16-0048-8  
9789591600486