

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS  
SUPERIORES DE MONTERREY  
UNIVERSIDAD VIRTUAL



DEFINICIÓN Y APLICACIÓN DE LOS VALORES HONESTIDAD  
Y RESPONSABILIDAD POR LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO SEMESTRE  
DE LA PREPARATORIA DEL ITESM CAMPUS SAN LUIS POTOSÍ

TESIS PRESENTADA  
COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN  
CON ESPECIALIDAD EN DESARROLLO COGNITIVO

AUTOR: ING. GUILLERMO MARTÍNEZ CERVANTES  
ASESOR: DR. HÉCTOR MALDONADO WILLMAN

**DEFINICIÓN Y APLICACIÓN DE LOS VALORES HONESTIDAD  
Y RESPONSABILIDAD POR LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO SEMESTRE  
DE LA PREPARATORIA DEL ITESM CAMPUS SAN LUIS POTOSÍ**

**Tesis presentada**

**por**

**GUILLERMO MARTÍNEZ CERVANTES**

**Presentada ante la Dirección Académica de la Universidad Virtual del  
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey  
como requisito parcial para optar  
al título de**

**MAESTRO EN EDUCACIÓN**

**Diciembre de 1998**

**Maestría en Educación con Áreas de Especialización**

## RESUMEN

# DEFINICIÓN Y APLICACIÓN DE LOS VALORES HONESTIDAD Y RESPONSABILIDAD POR LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO SEMESTRE DE LA PREPARATORIA DEL ITESM CAMPUS SAN LUIS POTOSÍ

DICIEMBRE DE 1998

GUILLERMO MARTÍNEZ CERVANTES

INGENIERO INDUSTRIAL Y DE SISTEMAS  
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

Dirigida por el Dr. Héctor Maldonado Willman

La investigación que aquí se presenta tiene por objeto estudiar la manera en que los alumnos de la preparatoria del ITESM Campus San Luis Potosí definen y aplican los valores honestidad y responsabilidad en su vida cotidiana, con el fin de aportar información relevante que sirva de fundamento al desarrollo de propuestas para la educación en valores, reto y prioridad de la educación en todos sus niveles y ámbitos.

La investigación fue realizada con 55 alumnos del segundo semestre de la preparatoria del ITESM Campus San Luis Potosí, utilizando el modelo de investigación descriptiva. La recolección de la información se llevó a cabo a través de encuestas a la totalidad de alumnos y entrevistas a algunos de ellos.

Entre los resultados y conclusiones más importantes se pueden señalar las siguientes:

a) Fueron identificadas concordancias entre las características de un individuo honesto y responsable señaladas por los alumnos, y las etapas del razonamiento moral que Kohlberg señaló en sus investigaciones.

b) Se encontraron ligeras diferencias entre la aplicación de valores por parte de los hombres y las mujeres.

c) La evidencia arrojada por la investigación permite afirmar que no existe una relación significativa y positiva entre la manera en que los alumnos de la preparatoria del ITESM Campus San Luis Potosí definen un valor y la manera en que lo aplican: Existen indicios de que, bajo ciertas circunstancias pero con bastante frecuencia, los alumnos opinan de una manera y actúan de otra diferente respecto a los valores honestidad y responsabilidad, orillados en ocasiones por condiciones generadas por la misma estructura escolar.

d) Se encontraron diferencias entre el nivel de desarrollo de valores que cada persona opina tener y aquel que refleja su conducta, evidenciado en la opinión de los compañeros.

e) El desarrollo de valores no puede ser evaluado solamente en base a instrumentos diseñados para reflejar el nivel de razonamiento moral, por lo que se sugiere no limitar a instrumentos como las autoevaluaciones el diagnóstico del desarrollo de los mismos.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	iv
RESUMEN	v
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
CAPÍTULO 1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	1
Antecedentes	1
Identificación de necesidades	5
Contexto del problema	8
El Sistema Educativo Mexicano	8
El Sistema ITESM	10
Preparatoria del ITESM Campus San Luis Potosí	12
Definición del problema	15
Enunciado	15
Justificación	15
Objetivos de la investigación	17
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	19
Introducción	19
Aportes de la Filosofía	20
Axiología	20
Ética y moral	23
Aportes de la Psicología	25
Aportes de las Ciencias de la Educación	29
Teoría del Curriculum	30
Planeación Educativa	34
Aportes de otras ciencias y disciplinas	36
Contexto Legal	36
Religión	40

Estudios e investigaciones	41
Investigaciones dentro del Sistema ITESM	41
Investigaciones y trabajos a nivel nacional	45
Investigaciones y trabajos a nivel internacional	47
Tendencias actuales en la educación en valores	51
Cursos de valores	52
Humanismo en la ciencia	53
Cultura de valores	53
Proyecto educativo con eje en los valores	55
Educación en Derechos Humanos	57
Comparación de modelos para la EV	58
Discusión y definición de términos	59
El concepto de educación	59
Valores y actitudes	61
La Educación en Valores (EV)	63
Responsabilidad y honestidad	65
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA</b>	<b>68</b>
Modelo de investigación	68
Muestra seleccionada	69
Métodos de investigación utilizados	71
Encuesta	71
Entrevista	73
Diseño de investigación	75
<b>CAPÍTULO 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b>	<b>78</b>
Descripción de la muestra	78
Nivel de honestidad y responsabilidad	80
Definición de los valores honestidad y responsabilidad	84
Honestidad	84
Responsabilidad	86
Consideraciones generales	88

Aplicación de valores en situaciones del ámbito escolar	89
Acciones que atentan contra la honestidad y la responsabilidad	89
Copiar tareas	94
Copiar en exámenes	96
Consideraciones generales	97
Aplicación de valores en situaciones ajenas al ámbito escolar	98
Al conducir	99
Consumo de tabaco	100
Consumo de bebidas alcohólicas	101
Circunstancias del ámbito escolar que limitan la aplicación positiva de valores	102
En la elaboración de tareas	102
En la realización de trabajos de equipo	104
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS</b>	110
Conclusiones y propuestas relacionadas con los objetivos particulares	110
Conclusiones y propuestas generales	115
<b>ANEXO 1:</b>	
<b>GRUPOS SELECCIONADOS PARA LA INVESTIGACIÓN</b>	117
<b>ANEXO 2:</b>	
<b>ALUMNOS SELECCIONADOS PARA LAS ENTREVISTAS</b>	119
<b>ANEXO 3:</b>	
<b>ENCUESTAS APLICADAS</b>	120
<b>ANEXO 4:</b>	
<b>ESQUEMA GENERAL PARA LAS ENTREVISTAS</b>	132
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	134
Libros y publicaciones	134
Publicaciones periódicas	139
Documentos en línea	140

## ÍNDICE DE TABLAS

1.1	Contenidos necesarios en la educación actual	3
1.2	Población del Sistema Educativo Mexicano	8
1.3	El Sistema Educativo Mexicano en números	9
1.4	Gasto Federal en la educación	9
2.1	Diferencias entre moralidad de la restricción y de la cooperación según Piaget	27
2.2	Etapas del Razonamiento Moral según Lawrence Kohlberg	28
2.3	Preguntas en torno a la definición del currículum	30
2.4	Funciones del diseño y planeación de un curso	35
2.5	Fines de la educación nacional relacionados con actitudes y valores	38
2.6	Character Education Institute (CEI)	49
2.7	Child Development Project (CDP)	50
2.8	Programas para la EV de la CECJA	56
2.9	Objetivos de la Educación en Derechos Humanos	57
2.10	Comparación de modelos para la EV	59
2.11	Identificación de honestidad y responsabilidad como valores por diversos autores y publicaciones	66
3.1	Diseño de investigación	76
4.1	Edad y sexo del grupo de estudio	78
4.2	Datos del desempeño de los alumnos en la materia Resolución de Problemas	79
4.3	Nivel de honestidad: autoconcepto	80
4.4	Nivel de responsabilidad: autoconcepto	80



4.5	Nivel de honestidad y responsabilidad: Comparación del autoconcepto y la opinión del grupo	81
4.6	Nivel de honestidad y responsabilidad: algunas correlaciones	83
4.7	Características de una persona honesta	84
4.8	Características de una persona deshonesta	85
4.9	Definición de honestidad	86
4.10	Características de una persona responsable	87
4.11	Características de una persona irresponsable	87
4.12	Definición de responsabilidad	88
4.13	Frecuencia de ocurrencia de eventos-dilema y respuestas a los mismos	90
4.14	Frecuencia de ocurrencia de eventos-dilema y respuestas a los mismos	91
4.15	Aplicación de valores en situaciones ajenas al ámbito escolar: Al conducir	99
4.16	Aplicación de valores en situaciones ajenas al ámbito escolar: Consumo de tabaco	100
4.17	Aplicación de valores en situaciones ajenas al ámbito escolar: Consumo de bebidas alcohólicas	101
4.18	Tareas	102
4.19	Trabajos de equipo	104
4.20	Equipos de trabajo por materias durante el segundo parcial: Gisela	105
4.21	Equipos de trabajo por materias durante el segundo parcial: Carolina	105
4.22	Equipos de trabajo por materias durante el segundo parcial: Bernardo	106

## ÍNDICE DE FIGURAS

1.1	Estructura organizacional del ITESM Campus San Luis Potosí	14
2.1	Esquema del marco teórico	20
2.2	Preguntas básicas sobre el currículum	32
2.3	Fuentes del currículum	33
2.4	Currículum horizontal y vertical	34
3.1	Escala de diferencias semánticas: Ejemplo	72
4.1	Comparación de los niveles de honestidad y responsabilidad personal y los dados por el grupo	82
4.2	Frecuencia de ocurrencia del evento de acuerdo a la opinión de los alumnos	92
4.3	Porcentaje de alumnos que realizaron o realizarán el evento al menos una vez durante el semestre enero-mayo 1998	93
4.4	Nivel de significancia para el aprendizaje de las tareas y los trabajos de equipo	103
4.5	Promedio de horas por semana para la realización de tareas y trabajos de equipo	108
4.6	Distribución del tiempo semanal de los alumnos (en porcentaje)	109

## CAPÍTULO 1

### DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

#### Antecedentes

"Actualmente nos encontramos ante una crisis que abarca todas y cada una de las esferas de la vida humana y afecta las posibilidades de calidad de vida de las grandes mayorías, e incluso de su supervivencia. En este sentido, nos hallamos también ante una gran interrogante sobre el significado y destino de la humanidad."

(Wuest, 1995, p.19)

La frase "crisis de la humanidad" poco a poco se ha convertido en los últimos años en algo cotidiano para justificar, o al menos explicar muchos de los sucesos que han ocurrido en el mundo. Muchos autores e instituciones, de muy diversos estilos y corrientes, han sacado a la luz evidencias de esta realidad, interpretado diversos aspectos de la misma y señalado caminos o propuestas para enfrentarla (vgr. CELAM, 1992, p.146; Freire, 1994, p.31; Guerrero, 1998, pp.7-8; Toffler, 1981, pp.17 y ss.).

Además de popular, esta idea de "crisis de la humanidad" encierra, o más bien se alimenta, de variadas crisis en otras esferas del actuar humano: en la actualidad es muy común oír hablar de crisis de la educación, crisis económicas y macroeconómicas, crisis de valores, crisis religiosas, crisis de los sistemas socio-políticos, crisis de la familia, etc.

En el caso particular de la educación, la crisis nace del choque entre las necesidades (exigencias) de la sociedad y la misión, estrategias y prácticas de la primera. Por un lado encontramos la preocupación de la sociedad adulta al ver como se incrementan los índices de violencia y de consumo de drogas y alcohol en los jóvenes, la falta o ausencia de valores en las relaciones sociales y en los sistemas políticos, el uso (o abuso) de la tecnología, la explotación de los recursos naturales comunes, etc.(vgr. Bennett, 1994, p.13; Brandt, 1993, p.5; Garza y Patiño, 1997, p.19).

Por otro lado se critica fuertemente a los sistemas educativos actuales desde diferentes perspectivas: por ser reproductores del industrialismo y fomentar una juventud sumisa e individualista (Toffler, 1985, pp.496-497 y UNESCO, 1990, p.20); por la excesiva carga de conocimientos que se impone a los niños (Guerrero, 1998, p.80); por la contradicción existente entre lo que producen los sistemas educativos y lo que requiere la sociedad (Faure et al., 1974, pp.62-63); y por aislarse cada vez más de la familia y la sociedad (Latapí, 1997d, p.41), entre otras.

Para entender las causas de la crisis educativa es necesario recordar como a lo largo de la historia el concepto de Educación ha ido modificándose de acuerdo al papel que ésta ha desempeñado en cada etapa del desarrollo de la humanidad (Taba, 1974, p.53). Los cambios ocurridos en todos los campos del quehacer humano han sido tan drásticos en los últimas décadas, que han provocado la obsolescencia de gran parte del conocimiento y de la preparación adquirida por medio de la educación ("Programa", 1996, p.11).

Es posible observar el esfuerzo de la misma por responder a dichos cambios en la manera en que el pensamiento educativo ha evolucionado en las últimas décadas: En los sesentas se decía que "... una sociedad tecnológica requiere simplemente gente preparada técnicamente y que, por consiguiente, la tarea de la escuela es incrementar y perfeccionar la enseñanza de las matemáticas y la ciencia y cuidar que el talento se oriente hacia el estudio especial de estas ramas." (Taba, 1974, p.64). Incluso las instituciones que orientan el caminar mundial de la educación, como la UNESCO, apostaban por este estilo educativo, en el que "... la enseñanza comporta una tendencia a la repetición, una búsqueda y culto de la forma, de la fórmula y de la formulación ..." (Faure, 1974, p.28).

Ya en la década de los setentas se decía que "... la enseñanza debe consagrar un esfuerzo educativo menor a la distribución y al almacenamiento del saber adquirido ... y

prestar una mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición (aprender a aprender) ..." (Faure, 1974, p.36), palabras que reflejan la lectura y reflexión que los educadores hacían de la realidad que les rodeaba.

Con el paso del tiempo esta situación se hizo más evidente al constatar como la velocidad con que la escuela incorporaba los conocimientos al aula era demasiado lenta en comparación con la rapidez de la revolución científico-tecnológica de la última parte del siglo XX (Inciarte, 1986, p.159 y UNESCO, 1990, p.25)

En la actualidad se habla de una educación integral (Palacios, 1995, p.8), que abarque al ser humano como un todo y no solamente como un depositario del conocimiento; y en base a ésta visión se sugiere que todo proceso educativo debe incluir contenidos de tres tipos (ver tabla 1.1).

TABLA 1.1      Contenidos necesarios en la educación actual  
 Basada en Casarini, 1995, pp.38-40; Martín, 1996, pp.73-97 y Torre, 1994, 109 y 188.

Elementos	Tipo de contenido	La educación apoya el proceso de desarrollo del ser humano para:
Hechos, conceptos, principios	Teórico-conceptual	Saber
Procedimientos y habilidades	Técnico-práctico	Saber hacer
Actitudes y valores	Ético-social	Saber ser

Por supuesto que la inclusión de nuevos contenidos en los procesos educativos no basta para lograr la educación integral que habíamos mencionado; ya que además "... es urgente repensar las formas, las modalidades, ... y la propia organización de los sistemas de educación (con respecto, desde luego, a las realidades actuales, pero también en función de los ideales, esperanzas y esfuerzos que concurren a configurar el porvenir)." (UNESCO, 1990, p.15).

Los nuevos modelos educativos plantean que los contenidos que hayan de permanecer en la escuela del futuro deben cumplir con tres características (Casarini, 1997, p.46):

- a) Ser pertinentes con relación a las necesidades de la sociedad.
- b) Ser consecuentes, es decir, estar mejor articulados entre sí a partir de una interdisciplinariedad.
- c) Ser adaptables a los cambios del futuro.

Entre los nuevos contenidos, formas, métodos y estrategias incorporadas a la educación destacan los relacionados con valores y actitudes. En los últimos años investigaciones y propuestas tanto a nivel nacional como internacional, han señalado su importancia y relevancia para el futuro de los sistemas educativos:

"Esta educación que consideramos necesaria no puede -no podría- ser pensada ni proyectada sin valores, pues éstos representan el fundamento primigenio de la comprensión que el hombre ha hecho de sí mismo como ser en el mundo."

(Barba, 1994, p.129)

"La escuela debe poder transmitir los valores de su medio y de su tiempo y convertirse en un centro de formación-aprendizaje de las habilidades y del saber ser."

(UNESCO, 1990, p.59)

"La educación ... [tiene la] tarea de promover, inculcar y estimular tales o cuales valores muy significativos para la respectiva comunidad."

(Rodríguez, 1992, p.11)

Finalmente, es importante destacar que para el autor del presente escrito la idea de "revolución" en la educación o en los valores es preferida sobre la de "crisis". El uso de la palabra "crisis" generalmente es asociado con desastre, desorganización, angustia, caída, pérdida, pesimismo. En cambio, "revolución" puede asociarse con significados como lucha, esfuerzos, pugna por el cambio.

## Identificación de necesidades

Una vez establecido que la misión de la educación incluye, además de lo referente a conocimientos y habilidades, el desarrollo de actitudes y valores, surgen distintas preguntas en torno a ello. A continuación se presentan aquellas que, a juicio del autor, son las más importantes y prioritarias:

### 1. ¿Es posible desarrollar valores?

Numerosos autores afirman que sí (Barba, 1994, p.129; Taba, 1974, p.64; Rodríguez, 1992, p.11 y Wuest, 1995, p.16 entre otros). El cambio educativo propuesto en la actualidad y descrito anteriormente sería imposible sin el supuesto de su posible desarrollo y de la educación como efectiva contribuyente a él.

### 2. ¿Debe la escuela ser la única responsable de su desarrollo?

En la formación de los seres humanos participan diversos factores, como la familia, la escuela, los medios de comunicación, el grupo social, los sistemas políticos, etc. El desarrollo de valores en el ser humano es el resultado de la acción de los factores mencionados. Por lo tanto, la escuela no es la única responsable de su desarrollo.

Sin embargo, tanto ella como la familia comparten un mayor nivel de responsabilidad, debido a su misión dentro de la sociedad y a la importancia en tiempo que ocupan en la vida del individuo (Grass, 1997, p.145), entre otras razones.

### 3. ¿Cuándo desarrollar valores en la escuela?

Aceptando el concepto de hombre como ser en continuo desarrollo<sup>1</sup>, y el concepto amplio de educación que incluye los tres tipos de contenidos, la respuesta es siempre.

---

<sup>1</sup> "La persona humana nace inacabada y así permanece toda la vida; somos más potencialidad que realización. Nos realizamos gradualmente por medio de los valores." (Rodríguez, 1992, p.21)

Aceptar un modelo educativo conlleva aceptar una práctica concreta, por lo que una vez concluido que la educación tiene que ver con los valores no es posible desligarlos.

Ahora bien, la respuesta anterior lleva a otra pregunta: ¿cuándo desarrollar determinados valores?

Como se verá más adelante, la psicología ha concluido que el razonamiento moral del individuo tiene diferentes etapas. Esto lleva a pensar que, por ejemplo, quizá esté fuera de la comprensión de un niño de tres años el concepto "democracia" o "solidaridad".

Así pues es necesario investigar y estudiar cuáles son los momentos (¿edades?, ¿grados?, ¿niveles educativos?) propicios para el desarrollo de tales o cuales valores. Esto implica la realización de un diagnóstico para identificar lo que en determinado nivel educativo, edad o generación hayan logrado desarrollar sus miembros en cuanto a valores en su historia educativa. Éste será el punto de partida.

Ya que es de esperarse que la educación vaya incorporando cada vez con más fuerza y compromiso el desarrollo de valores, este diagnóstico deberá repetirse continuamente: Al alcanzar los que ahora son más jóvenes niveles superiores, presentarán, consecuencia de la acción educativa realizada en su niñez, un punto de partida diferente al de las generaciones actuales que, al menos en forma explícita, carecieron de educación en valores en sus primeros años.

4. ¿Cómo se desarrollan los valores y cómo puede la educación contribuir a desarrollarlos?

En primer lugar es necesario investigar el cómo se desarrollan. Es decir, cómo se lleva a cabo en la realidad el proceso mediante el cual el ser humano logra el desarrollo de valores, por qué se desarrollan, bajo qué condiciones y factores, etc. Aceptando que el fenómeno existe es necesario conocerlo a fondo.



Igualmente necesario es investigar, en segundo lugar, el cómo podría la práctica educativa desarrollarlos de modo deliberado y sistemático. Es decir, definir las metodologías, técnicas, estrategias, actividades, líneas de acción, etc. que sean efectivas para lograr su desarrollo.

En la actualidad existen diversas propuestas que serán revisadas en un apartado posterior. En ellas se pueden observar diferentes niveles de compromiso e involucramiento por parte de la comunidad educativa. En este punto es clara la necesidad de conocer los resultados de las diferentes propuestas y la posibilidad de su transferencia a distintos contextos educativos.

En resumen: es posible identificar las siguientes necesidades o líneas prioritarias de estudio para el desarrollo de valores en la educación:

1. ¿Cuáles valores deben ser desarrollados en determinado nivel educativo o grupo de edad?

2. ¿Cuál es el "nivel" de desarrollo de valores en los diferentes niveles educativos en la actualidad del que se deberá partir para el diseño de programas y estrategias?

3. ¿Cuáles son los métodos, estrategias o programas adecuados para el desarrollo de valores en el ámbito escolar?

Otras preguntas o problemas importantes pertenecen a campos disciplinarios más específicos (vgr. ¿qué son los valores? o clarificar una "lista" de los que pueden ser considerados como tales pertenecen al campo de la axiología). Si bien no serán ignorados en el presente trabajo, tampoco será prioritaria su discusión en el mismo.

## Contexto del problema

A continuación se aborda la realidad que enmarca la situación problemática de la presente investigación, desde lo más general hasta lo más particular, con el fin de obtener una panorámica clara del ambiente en que se desarrolla la misma.

### El Sistema Educativo Mexicano

Dado que el problema que se aborda se encuentra inmerso dentro de una particular realidad nacional, que a su vez plantea problemas y retos, se vuelve necesario e imperante describirla en forma breve.

TABLA 1.2 Población del Sistema Educativo Mexicano  
Cantidades redondeadas, basadas en Prawda, 1989, pp.22-23.

Ciclo Educativo	Escuelas	Personal Docente	Alumnos
Prescolar	41 500	93 500	2 630 000
Primaria	80 000	460 000	14 770 000
Secundaria	17 600	230 000	4 350 000
Bachillerato	3 850	101 000	1 600 000
Superior	1 500	107 500	1 113 000

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) es "... el conjunto de normas, instituciones, recursos y tecnologías destinadas a ofrecer servicios educativos y culturales a la población mexicana ..." (Prawda, 1989, p.17). Coordinado por el complejo aparato burocrático de la Secretaría de Educación Pública (SEP)<sup>2</sup>, atiende grandes cantidades de alumnos (ver tabla 1.2) en una realidad de amplias deficiencias y rezagos educativos (ver tabla 1.3).

<sup>2</sup> La SEP está compuesta por seis subsecretarías, una Oficialía Mayor, una Contraloría, cinco consejos, dos comisiones, 37 direcciones generales, 31 representaciones federales y además es cabeza de 15 organismos descentralizados, como el Instituto Nacional Indigenista y el Fondo de Cultura Económica. (Prawda, 1989)

TABLA 1.3 El Sistema Educativo Mexicano en números  
 Basada en Prawda, 1989, pp. 42 y ss.

Aspecto	Promedio Nacional	Promedio para SLP	Lugar que ocupa SLP
Grado promedio de escolaridad	6.17	5.24	23
Porcentaje de analfabetismo	8.10	11.10	25
Porcentaje de escuelas primarias incompletas (no cuentan con todos los grados)	19.90	23.40	24
Porcentaje de escuelas primarias unitarias (un profesor atiende todos los grados)	20.30	20.50	16
Porcentaje de eficiencia terminal en primaria	54.70	53.40	20
Porcentaje de absorción de egresados de primaria en secundaria	83.00	92.60	6
Porcentaje de absorción de secundaria en el nivel medio superior	77.20	52.00	32

Limitado por graves problemas económicos (ver tabla 1.4), además de lo ya visto, el SEM se enfrenta a serias críticas en cuanto a su calidad por la deficiente preparación de muchos docentes, por no mencionar las dificultades con el sindicato del magisterio y aquellas particulares a que deben enfrentarse los docentes por las ínfimas condiciones de trabajo (Latapí, 1997a; Hinojosa, 1997).

TABLA 1.4 Gasto Federal en la educación  
 (Latapí, 1997e, pp.34-35)

Año	1994	1995	1996	1997
Porcentaje del PIB que asigna el gasto Federal a la educación	4.60	4.20	4.30	3.87

Ante situaciones tan críticas y prioritarias, preocupado y ocupado en su solución, es poco en realidad lo que el SEM ha podido hacer por generar oportunidades para la investigación y generación de estrategias para el logro de una educación integral que incluya, entre otras cosas, el desarrollo de actitudes y valores:

"Quien conozca un poco la realidad de las escuelas del país, no puede menos de estar seriamente preocupado por el futuro de la educación nacional ... Se enseña poco y se forma menos; las pruebas abundan."

(Latapí, 1997d, p.41)

### El Sistema ITESM<sup>3</sup>

"El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey es un sistema universitario que tiene como misión formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad para mejorarla en lo social, en lo económico y en lo político, y que sean competitivas internacionalmente en su área de conocimiento. La misión incluye hacer investigación y extensión relevantes para el desarrollo sostenible del país."

(Rangel, 1996, p.5)

Un nivel más concreto de la realidad en que se encuentra inmersa la investigación, es el Sistema Tecnológico de Monterrey (Sistema ITESM), el cual será descrito brevemente con el fin de delimitar la situación problemática.

El Sistema ITESM tiene sus orígenes en la fundación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) en la ciudad de Monterrey, Nuevo León en el año de 1943.

En la actualidad está conformado por 27 campus establecidos en 26 ciudades de la República Mexicana organizados en seis rectorías: Rectoría del Campus Monterrey, Rectoría del Campus Eugenio Garza Sada, Rectoría de la Zona Norte, Rectoría de la Zona Centro, Rectoría de la Zona Sur y Rectoría de la Zona del Pacífico.

---

<sup>3</sup> Fuentes: Rangel, 1996; "Informe", 1997 y la página electrónica del Sistema ITESM ("Sistema", 1998). Esta última permite el acceso a las páginas electrónicas de todos los campus y rectorías del sistema.

La sexta Rectoría, correspondiente a la Universidad Virtual, se encarga de desarrollar nuevos modelos educativos para llevar la enseñanza del Sistema ITESM a diversas partes de México y del mundo aprovechando las ventajas de las telecomunicaciones, las redes computacionales y la técnica de multimedios.

El Sistema ITESM ofrece programas a nivel Bachillerato, Licenciatura, Maestría y Doctorado, además de cursos, diplomados, seminarios y talleres en diversas áreas de especialización. Además, cuenta con preparatorias en la mayoría de los campus del sistema y con algunas secundarias (vgr. Campus Irapuato). En la actualidad ofrece 31 carreras profesionales, 37 maestrías y 7 programas de doctorado.

Como miembro de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior en nuestro país y de la Southern Association of Colleges and Schools en los Estados Unidos de Norteamérica, está acreditado para otorgar títulos profesionales y grados académicos con validez nacional e internacional.

Actualmente cuenta con aproximadamente 70 000 alumnos inscritos en diversos programas, atendidos por más de 5 700 profesores. Aproximadamente el 25 % de la población estudiantil se concentra en los programas de preparatoria, 59 % en profesional, el 9 % en los programas de graduados y el resto en otros programas. Para principios de 1997 el sistema había otorgado más de 75 000 títulos profesionales y más de 13 000 grados académicos.

En la actualidad funge como Rector del Sistema el Dr. Rafael Rangel Sostmann, teniendo como sede el Campus Monterrey.

## Preparatoria del ITESM Campus San Luis Potosí<sup>4</sup>

Para una clara ubicación espacio-temporal del estudio, se procede a la descripción del medio particular en que se llevó a cabo la investigación:

El ITESM Campus San Luis Potosí, ubicado en la ciudad de San Luis Potosí, capital del estado del mismo nombre, fue fundado en agosto de 1975. Se encuentra localizado al norte de la ciudad, en Av. Robles 600, Fracc. Jacarandas. Actualmente da cabida a más de 1300 alumnos en sus diferentes programas: preparatoria, profesional y graduados.

Pertenece a la Rectoría Zona Centro, con sede en la ciudad de Querétaro, Qro., que además agrupa a los campus: Irapuato, Querétaro, Hidalgo, Toluca, León y Aguascalientes. El Rector en turno en la Zona Centro es el Ing. Luis Caraza Tirado.

El campus cuenta con instalaciones apropiadas para el desarrollo de la vida universitaria, como biblioteca, centro de informática, laboratorios, celda de manufactura y área deportiva. A principios de 1998 dio inició la construcción de un nuevo campus que permitirá dar servicio a más de 4 000 alumnos.

La Preparatoria del ITESM Campus SLP, al igual que el resto de las preparatorias del Sistema ITESM, ofrece un bachillerato único, que consta de 42 materias distribuidas en 6 semestres. Las preparatorias del Sistema ITESM ofrecen programas que las distinguen de otras ofertas educativas a nivel medio superior. Entre ellos podemos mencionar: Desarrollo Emprendedor, Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (DHP) y Relación Humana.

En la actualidad cuenta con 508<sup>5</sup> alumnos inscritos en dos modalidades: Preparatoria Bilingüe y Preparatoria Bicultural. La diferencia entre ellas estriba en que en la segunda, además de cursar Inglés como materia, el alumno cursa en este idioma algunas de

---

<sup>4</sup> Fuente: Página electrónica del ITESM Campus San Luis Potosí ("ITESM", 1998).

<sup>5</sup> Todos los datos sobre población fueron proporcionados por la dirección de Servicios Escolares del ITESM Campus San Luis Potosí y corresponden al semestre Enero-Mayo 1998.

las materias de su currícula normal. Para el semestre en curso la población de la preparatoria bilingüe alcanzó un total de 325 alumnos (63.97 % del total), mientras que en la preparatoria bicultural se inscribieron 183 alumnos (36.02 % del total).

Cada generación se compone aproximadamente de 170 alumnos, agrupándose estos en seis grupos para cada una de sus diferentes materias. Por ejemplo: para la materia de Resolución de Problemas (antes DHP II) hay seis grupos de 30 personas aproximadamente cada uno; cuatro de esos grupos son de preparatoria bilingüe y dos de bicultural.

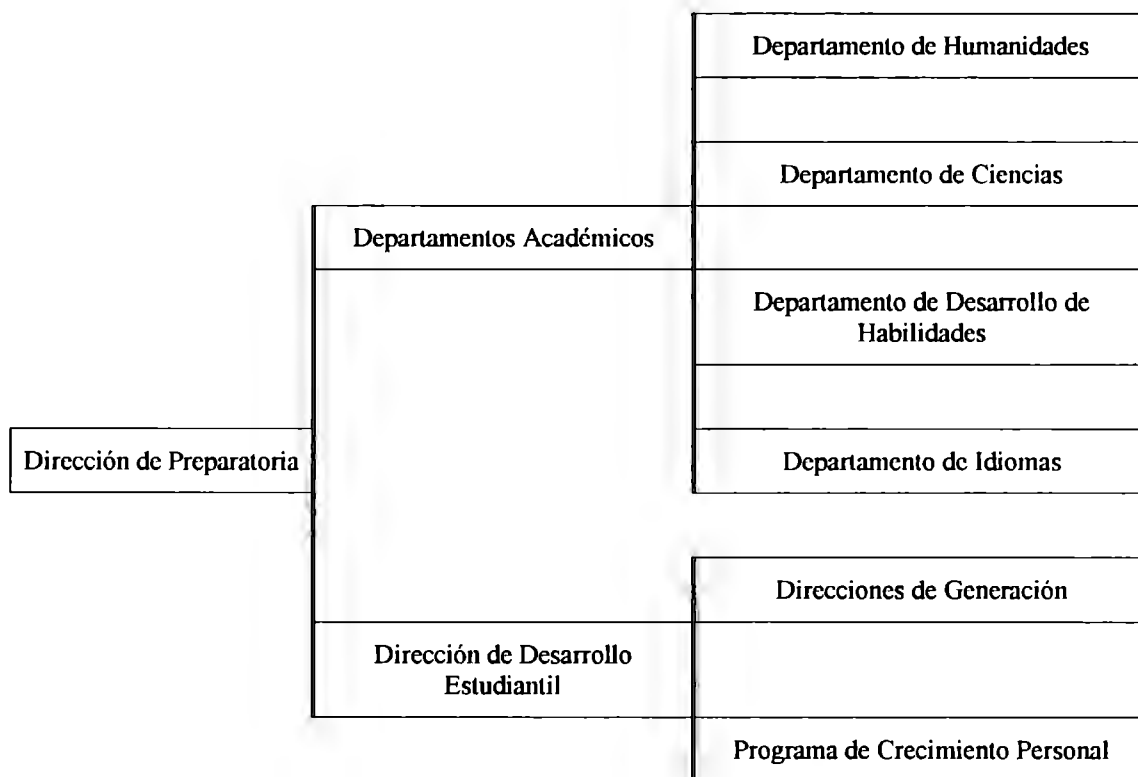
La preparatoria del ITESM Campus SLP se presenta a sí misma como PREPA TEC, y utiliza como lema para sus actividades promocionales la frase: "Un futuro diferente para ti." Cuenta con una planta docente de más de 50 maestros, entre personal de planta y auxiliares.

Las 42 materias del plan estudio se agrupan en 4 áreas correspondientes a cada uno de los departamentos (ver figura 1.1): Humanidades, Desarrollo de Habilidades, Ciencias e Idiomas.

El Programa de Crecimiento Personal se ocupa de brindar ayuda psicopedagógica a los alumnos cuyo desempeño sea poco satisfactorio. Coordina el Programa de Monitoreo y el Programa de Asesoría Académica (PAA). El primero lleva a cabo acciones preventivas para evitar deficiencias o fracasos académicos en los alumnos: A través del seguimiento del desempeño de los alumnos, detecta aquellos casos que requieren de atención y ayuda especializada. El segundo se ocupa de los casos que requieran acciones correctivas: A través de asesorías especializadas, entrevistas y planeación de la carga académica, se ocupa de aquellos alumnos que han caído por debajo de los estándares de rendimiento señalados en el reglamento del ITESM.

FIGURA 1.1 Estructura organizacional del ITESM Campus San Luis Potosí

Fuente. Página electrónica del ITESM Campus San Luis Potosí: <http://www.slp.itesm.mx>



Las Direcciones de Generación tienen como objetivo integrar a los alumnos de una misma generación y orientarlos en todos los aspectos relacionados con su vida académica en el campus.

A diferencia de otras preparatorias que utilizan un sistema de grupos cerrados (un mismo grupo de alumnos permanecen juntos en un mismo salón a lo largo de la jornada escolar y toman todos la misma clase a la misma hora), la Prepa Tec utiliza grupos abiertos, a modo de sistema universitario. Es decir, cada materia se ofrece en distintos grupos a distintas horas y cada alumno puede diseñar su horario de manera independiente.



## **Definición del problema**

"... para dar respuesta a esta situación la educación está tomando otro rumbo, de una concepción economista ha pasado a dar respuestas sociales, políticas y culturales, de orientar sus esfuerzos al éxito económico a dar una preparación para el «saber ser» y el bienestar cultural."

(Martín, 1994, p.45)

### Enunciado

El propósito de este estudio es investigar la manera en que los alumnos de la preparatoria del ITESM Campus San Luis Potosí definen y aplican los valores honestidad y responsabilidad en el contexto escolar.

Planteando el problema en forma de pregunta sería:

¿Cómo definen y aplican los alumnos del segundo semestre del ITESM Campus San Luis Potosí, los valores honestidad y responsabilidad en el contexto escolar?

### Justificación

De manera general el tema propuesto en la presente investigación es importante en la actualidad por la creciente preocupación por la "crisis de valores" y los efectos negativos que ésta acarrea a la sociedad humana en su conjunto (UNESCO, 1990, p.26), por el acelerado desarrollo tecnológico y científico desprovisto de una visión humanista, y por tanto, puesto al servicio de diversos intereses (económicos, militares, etc.) no compatibles con el desarrollo social (UNESCO, 1990, p.130):

"El ideal de la civilización ha sido el desarrollar la técnica para hacer al hombre más libre de las contingencias de la naturaleza. Pero la técnica o ciencia son un riesgo para el hombre mismo, si no existe una escala de valores. Sin esta formación, el hombre es el principal peligro para la humanidad."

(Garza, 1997, p.19)

La falta de honradez y responsabilidad en las personas que dirigen los destinos de países, estados y empresas acarrea consecuencias económicas y sociales cada vez más

profundas; lo que apremia, en particular a la educación, a buscar caminos que permitan formar mejores personas que busquen el bien común (Martín, 1996, p.30).

El desarrollo de valores en la educación es propuesto en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 ("Programa", 1996) como respuesta a la creciente urbanización (p.12), apoyo a los procesos de democratización (p.12), requisito para el análisis, interpretación y buen uso de la información (p.127) y como parte integral de la preparación de los jóvenes que en su momento tendrán en sus manos el desarrollo de México (p.146).

En lo particular, aunque siempre se ha atribuido a la escuela la responsabilidad de la formación de valores, no son muchos los docentes se preocupan por ello en la realidad, al menos en forma explícita: La forma en que hasta hace poco la escuela se había ocupado de desarrollarlos es un "misterio": se encuentran muy pocas evidencias de ello en los objetivos y los programas, existen ninguna o muy pocas estrategias o actividades documentadas, etc.

En la práctica los resultados alcanzados fueron un "valor agregado" del proceso educativo, un logro "emergente" del proceso.

Para que la educación pueda ser efectivamente un proceso deliberado y sistemático requiere de la planeación. A su vez la planeación requiere de un diagnóstico o evaluación inicial (Martín, 1996, pp.142 y ss.), que permita conocer el punto de partida o perfil de ingreso de un determinado grupo de alumnos que inician un curso o nivel educativo particular.

Si el Sistema ITESM pretende el desarrollo de valores en sus alumnos, es importante entonces conocer con la mayor claridad posible cómo los alumnos, en este caso a nivel preparatoria, perciben y utilizan determinados valores en su vida diaria: es el perfil de ingreso o "punto de partida".

Un serio trabajo de consulta para generar las definiciones operativas de los elementos planteados en la misión del Sistema ITESM ("Sistema", 1998), se lleva a cabo en la actualidad: el resultado clarificará el perfil de egreso o "punto de llegada".

Entre ambos está la labor de los docentes que diseñan actividades y estrategias para ir del primero al segundo.

El presente trabajo es pues importante porque ofrece información sobre el punto de partida, sobre la realidad actual en la que deberá basarse el maestro para la planeación y diseño de su curso.

### **Objetivos de la investigación**

A continuación se presentan los objetivos particulares de la investigación llevada a cabo, así como una breve explicación-justificación de los mismos:

a) Definir el perfil de una persona honesta para los alumnos del segundo semestre de la preparatoria del ITESM Campus San Luis Potosí.

El conocer la manera en que los alumnos definen la honestidad es un paso necesario para proponer metodologías y actividades para el desarrollo de la misma. De no hacerlo, puede suceder que se planifiquen actividades para el desarrollo de valores en base a suposiciones, creencias o jerarquías particulares del docente, y no en torno a la realidad de los individuos.

b) Definir el perfil de una persona responsable para los alumnos del segundo semestre de la preparatoria del ITESM Campus San Luis Potosí..

De manera similar al anterior, el cumplimiento de este objetivo provee elementos de juicio para el diseño y la planeación de un curso o programa que pretenda formar en los valores.

c) Estudiar la manera en que los alumnos aplican los valores citados en situaciones pertenecientes al ámbito escolar.

Existen diferencias entre el razonamiento que el ser humano hace sobre problemas morales y la manera en que actúa frente a ellos (Woolfolk, 1993, p.118), por lo que para sentar una base para la planeación de un curso que pretenda desarrollar valores, no basta conocer como los alumnos definen un valor: es necesario tener una idea sobre cómo lo utilizan en su quehacer escolar cotidiano.

d) Identificar situaciones del ambiente escolar que generen dilemas morales para los alumnos, con respecto a los valores responsabilidad y honestidad.

¿Existen momentos en que las circunstancias generadas por la estructura y el ambiente escolar "obliguen" o "promuevan" a que el alumno no actúe honesta y responsablemente? Si existen, ¿está en manos del docente o la institución educativa el poder eliminarlas o aminorarlas?

e) Inferir, cuando sea posible, los motivos de los alumnos para decidir actuar frente a una situación respetando o no los valores honestidad y responsabilidad, y concluir sobre los criterios utilizados por los alumnos para su aplicación: sus momentos y sus límites.

g) Verificar si existe una relación significativamente positiva sobre la manera en que los alumnos del segundo semestre definen los valores citados y la forma en que los aplican en su vida escolar cotidiana.

## **CAPÍTULO 2**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **Introducción**

"Parece que la tarea de la educación debe hacerse más compleja en el futuro, debido a que ciertos problemas de la sociedad moderna tienen un alcance cada vez más universal."

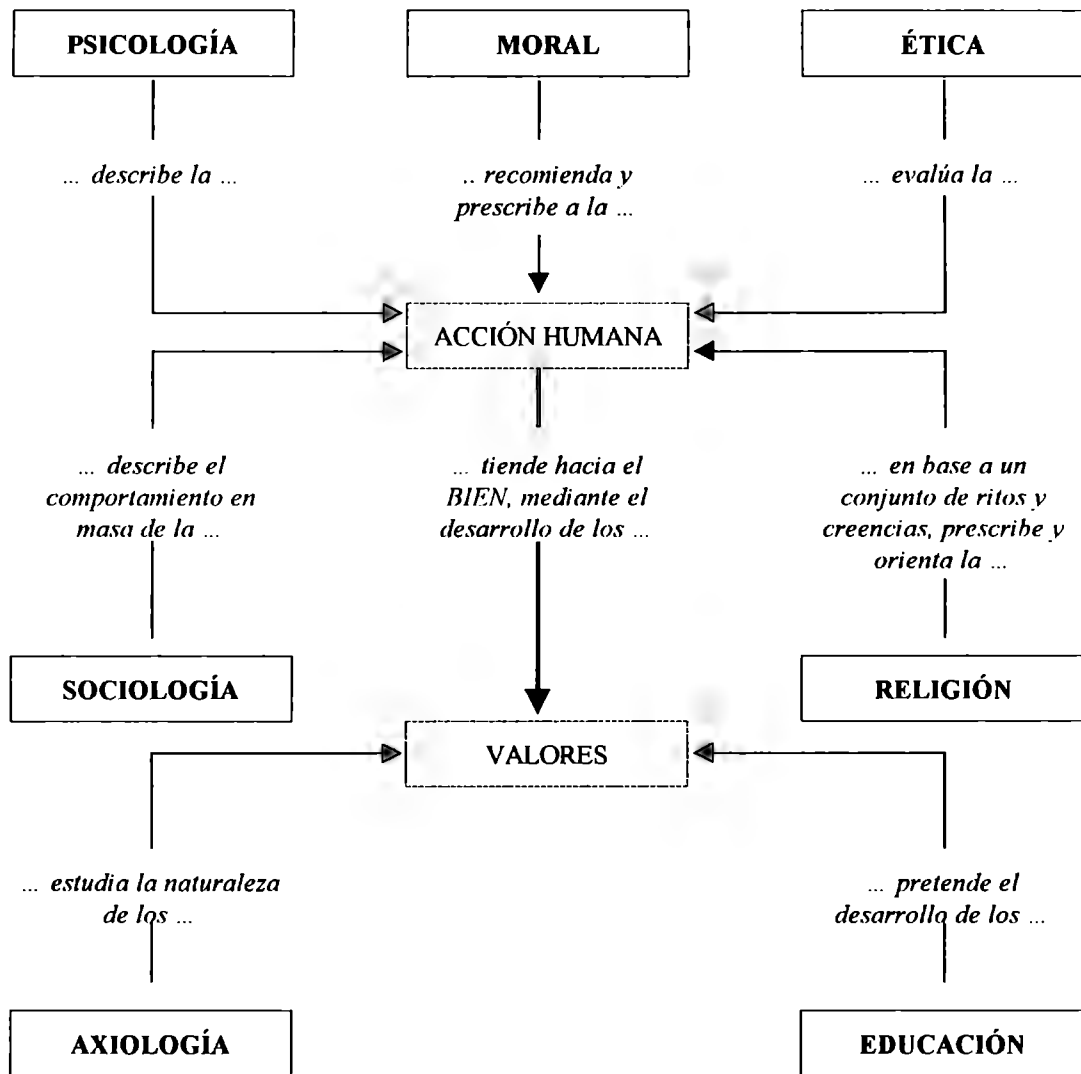
(UNESCO, 1990, p.74)

Quien desee delimitar un marco teórico sobre el desarrollo de valores en la educación, siempre corre el riesgo de quedarse corto en la redacción del mismo: los fenómenos que aborda la investigación educativa, al igual que el resto de los fenómenos sociales, son complejos tanto por la gran cantidad de variables que se deben tomar en cuenta como por los numerosos enfoques que se pueden utilizar para abordar el objeto de estudio (Van Dalen y Meyer, 1988, pp.56 y ss.).

Los fenómenos educativos, como parte de los fenómenos sociales, pueden ser estudiados desde la óptica de diferentes disciplinas, lo que les confiere un carácter de multidimensionalidad (Jackson, 1988, p.17 y Clanet, 1993, p.48). Además, el tema de los valores por sí mismo involucra diversas disciplinas, lo que sumado a lo anterior, coloca a este tipo de investigaciones frente a un campo difícil de delimitar (Wuest, 1995, pp.313-314).

La multidimensionalidad del tema en cuestión obliga a trabajar con un marco teórico extenso en cuanto a las disciplinas que se deben abordar y concreto en cuanto a los elementos que se toman de cada una de ellas. Una visión general de ciertas disciplinas que guardan relación con el tema de estudio, algunas de las cuales son abordadas en este marco teórico, se puede observar en la figura 2.1.

FIGURA 2.1 Esquema del marco teórico \*



\* Elaborada por el autor para la presente investigación.

### Aportes de la Filosofía

"El sentido creador y ascendente de la vida se basa, fundamentalmente, en la afirmación del valor positivo frente al negativo y del valor superior frente al inferior."

(Fronzizi, 1974, p.21)

### Axiología

La axiología es la rama de la filosofía dedicada al estudio de los valores. Aunque el tema no es nuevo para la filosofía, pues desde la antigua Grecia Platón lo mencionaba

(Platón, 1974), como disciplina la axiología apenas da sus primeros pasos en la segunda mitad del siglo XIX (Frondizi, 1972, p.11).

Aunque como se verá más adelante, definir el concepto de "valor" es un debate que aún no termina, la axiología permite hacer una aproximación a su definición estudiando algunas de sus características:

a) Dependencia. Los valores no existen por sí mismos. Necesitan depositarios en quien descansar. A diferencia de otras cualidades (vgr. el color) que forman parte de la existencia del objeto, y sin las cuales éste no podría ser plenamente, los valores no le confieren ni agregan ser. Los valores son "parásitos" del objeto, y por eso, antes de "depositarse" en un objeto, los valores son meras posibilidades (Escobar, 1992, p.106; Frondizi, 1974, pp.15-19 y García M., 1994, p.272).

b) Polaridad. El valor oscila siempre entre una polaridad. Toda polaridad encierra dos valores límites: bondad-maldad, justicia-injusticia, verdad-falsedad, belleza-fealdad, etc. Es decir, todo valor positivo tiene un valor negativo, también llamado contravalor o antivalor (Escobar, 1992, p.103; Frondizi, 1974, pp.19-20 y García M., 1994, p.277).

c) Jerarquía. Los valores se encuentran ordenados jerárquicamente, existen valores superiores e inferiores. Por eso, al enfrentarse a dos valores, el hombre es capaz de preferir uno en lugar de otro (Frondizi, 1974, pp.20-21 y García M., 1994, pp.278-279). Cabe señalar que no se debe confundir la jerarquía con algún tipo de clasificación de los valores y que los estudiosos opinan que no puede existir una jerarquización definitiva y universal, sino que esta "tabla" puede variar de acuerdo a la época y las circunstancias del género humano (Frondizi, 1974, p.139).

000440

d) Interdependencia. Los valores se explican y fortifican recíprocamente (Frondizi, 1987, p.202 y Ayres, 1964, p. 170), y no pueden, por tanto, darse en independencia de los demás valores: "... hay muchos valores; pero estos valores nunca están solos, siempre forman una constelación ordenada explícita o implícitamente ..." (CELAM, 1992, p.158).

Definir el concepto de valor ocupa una gran parte dentro del discurso de la axiología, ya que existen dos posturas extremas para definir su naturaleza.

La postura objetivista define los valores como cualidades de las cosas. Afirma que el valor existe independientemente del sujeto que lo valora. Por otro lado, la postura subjetivista los define como actitudes de las personas, es decir, el valor debe su existencia a reacciones del sujeto que valora (Frondizi, 1987, p.27 y Rodríguez, 1992, p.19).

El objetivismo sostiene que los valores son entidades eternas inmateriales, que existen independientemente de si el hombre los capta o no. Por su parte, el subjetivismo afirma que las cosas no son valiosas en sí, sino que algo es valioso porque es deseado. Desde esta óptica, los valores serían creaciones humanas (Rodríguez, 1995, pp.22-23).

Desde el punto de vista de los objetivistas, y ya que los valores son independientes del sujeto, éstos van siendo descubiertos poco a poco por el hombre. De esta manera explican que la justicia, por ejemplo, sea entendida en cada época de distinta manera (García M., 1994, p.273). Ante esto los subjetivistas preguntan por qué una misma situación, para algunos puede resultar justa y para otros injusta. Frondizi (1994, p.35) comenta que tal vez el origen de la discusión sea querer reducir la naturaleza del valor a una u otra postura, cuando en realidad el valor es un resultado de la tensión entre el objeto y el sujeto, y que por tanto éste ofrece una cara objetiva y una subjetiva<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Frondizi (1987) dedica varios capítulos de su obra a presentar los argumentos de una y otra postura, así como las críticas a ellas mismas.



El presente trabajo no tendría sentido sin una clara adhesión al objetivismo, puesto que, de acuerdo a Frondizi (1987, p.25), sólo bajo esta postura es posible hablar de la educación moral y el desarrollo de valores, entendiendo por tal el proceso mediante el cual los valores son "descubiertos" poco a poco por el ser humano.

Situarse en la óptica del subjetivismo impediría tener patrones o normas de conducta que permitieran resolver los conflictos axiológicos (op cit).

### Ética y moral

La ética y la moral, tan íntimamente relacionadas, en ocasiones son confundidas e incluso utilizadas indistintamente como sinónimos (Raluy, 1986, p. 14 y Grass, 1997, p.28). Esta relación y confusión se origina desde sus raíces etimológicas: ética proviene del griego *êthos*, moral del latín *mores* (plural de *mos*), y ambas palabras significan costumbre(s) (Fagothey, 1981, p.1 y Escobar 1992, p.41).

La ética es la ciencia de la moral, y la moral es el objeto de estudio de la ética (Escobar, 1992, pp. 44-45 y Sánchez V., 1969, p.23): la ética es una ciencia y como tal, tiene un objeto de estudio (la moral) y un método para tratar dicho objeto (Sánchez V., 1969, p.22). Desde esta óptica, la ética se encuentra en un nivel teórico mientras que la moral en uno práctico (Raluy, 1986, p.14).

En tanto que la ética es la disciplina filosófica encargada del estudio del comportamiento moral del hombre en sociedad (Bria y Arnau, 1996, p.12 y Escobar, 1992, p.43), la moral se refiere al conjunto de normas y formas de vida a través de las cuales el hombre aspira a realizar el valor de lo bueno (Escobar, 1992, p.61), lo cual lleva a una precisión más: la ética es descriptiva y la moral prescriptiva (Raluy, 1986, p.14).

La tarea de la ética no tiene que ver con inventar o crear la moral, ni con proponer normas o reglas, sino con reflexionar sobre ella<sup>2</sup>: "... no se propone expresamente dirigir la vida humana, sino explicar la moral; no intenta decir a cada cual lo que ha de hacer u omitir en cada caso concreto de la vida ..." (Escobar, 1992, p.45).

Uno de los problemas principales de los que se ocupa la ética es el de la libertad humana (Raluy, 1986, p.37). Es por ella que al ser humano se le puede aplicar el calificativo de persona, y es en ella donde se gesta la experiencia básica que da origen a la ética: dado que el hombre tiene libertad para actuar, también tiene la capacidad para formar juicios de lo que está bien y de lo que está mal (Fagothey, 1981, p.2).

Esta libertad tiene como consecuencia tres tipos de actos, los cuales a su vez pueden ser juzgados (Fagothey, 1981, p.2): a) Aquellos que el hombre debería hacer, b) aquellos que no debería hacer, y c) aquellos que puede hacer o dejar de hacer.

Es en este espacio donde, evidentemente, entran en relación la ética, la moral y los valores. Las normas propuestas por la moral serán elegidas por la libertad humana en cuanto tengan valor para el hombre (Raluy, 1986, p.38), y esa elección podrá ser estudiada por la ética.

En este punto conviene resaltar que las tendencias educativas actuales le otorgan suma importancia a la educación de la libertad:

"La educación del ser humano tiene por misión hacer al individuo apto para elegir."

(Unesco, 1990, p. 235)

---

<sup>2</sup> Escobar (1981, p.42) comenta que la expresión "Ética Profesional" es errónea, pues generalmente se entiende en ella el código moral que debe observar un profesional y no una ciencia como es la ética. Raluy (1986, p.14) añade que para muchos autores no queda clara la distinción entre ética y moral, por lo que con regularidad se encuentra que hablan de "códigos éticos" como si fuera lo mismo que decir "códigos morales".

Se considera importante hacer referencia a la moral y a la ética en el presente escrito, porque una educación que pretenda el desarrollo de valores en sus alumnos sin reflexionar o educar para el uso de la libertad, podría terminar en el adoctrinamiento: es necesario hacer consciente al individuo de la necesidad de incorporar la moral como punto de referencia<sup>3</sup> al momento de su elección.

La manera en que los alumnos apliquen los valores honestidad y responsabilidad involucra, necesariamente, el uso de su libertad para elegirlos en determinadas circunstancias, así como la referencia a ciertas normas o pautas del grupo social en que se desenvuelven.

### **Aportes de la Psicología**

La psicología, estudiosa del comportamiento humano, aporta al marco teórico del presente trabajo las investigaciones sobre el desarrollo moral del individuo.

El desarrollo moral se refiere a la aplicación del juicio moral (Craig, 1994, p.368), entendiendo por este último la toma de decisiones acerca de lo correcto y lo equivocado: "... supone estudiar la manera en que los niños y los adolescentes consideran las normas morales y sociales como la noción de justicia, de derecho individual, de responsabilidad, etc." (Lehalle, 1990, p. 150). Entre los principales estudiosos del tema se puede citar a Piaget, Erikson y Kohlberg (Woolfolk, 1993, pp.89 y ss).

Ya que el presente trabajo está contextualizado dentro del ámbito educativo es importante, a la vez que se consideran las teorías sobre el desarrollo moral, considerarlas dentro del marco de la psicología educativa<sup>4</sup>: "Es necesario difundir las bases psicosociales del desarrollo moral, especialmente en la educación para padres, maestros y abogados ...

---

<sup>3</sup> Lo cual es necesario para la congruencia con el objetivismo.

tener un propósito académico multidisciplinario para contribuir al desarrollo moral de nuestro pueblo [México] ... " (Lira Pagola, 1997, p.28).

Es debido a lo anterior que surge la importancia de considerar para el presente escrito la manera en que cada ser humano internaliza o construye en su interior esquemas de conducta que le permiten referirse a ellos al tomar una decisión.

Si bien fue Jean Piaget<sup>5</sup> uno de los primeros en considerar el concepto de desarrollo moral dentro de su teoría (Miller, 1989, p.105), fue en realidad Lawrence Kohlberg, según algunos profundizando en los estudios de Piaget y según otros sólo inspirándose en ellos (Lehalle, 1990, p. 151 y Craig, 1994, p. 370), quien investigó y estructuró lo que ahora conocemos como Teoría del Razonamiento Moral o Teoría del Desarrollo Moral.

Piaget observaba niños mientras jugaban, poniendo especial atención a las reglas, su aplicación y la penalización al quebrantarlas. Con esta información, y la obtenida de entrevistas realizadas a los niños para conocer sus puntos de vista sobre las reglas, Piaget concluyó que existían dos tipos de pensamiento moral en los niños: realismo moral o moralidad heterónoma y moralidad de la cooperación, autónoma, de la reciprocidad, relativismo moral o flexibilidad moral (ver tabla 2.1).

El primero se presenta en niños hasta de diez años y se fundamenta en el hecho de que, al nacer, todos los niños son egocéntricos y piensan que todo gira alrededor de ellos. El segundo, de los 11 años en adelante, se basa en la idea de que el niño va descentrándose de manera progresiva y coordinando cada vez más relaciones o puntos de vista (Guerrero, 1998, pp.68-73).

---

<sup>4</sup> Por Psicología Educativa se entiende la disciplina que se ocupa principalmente de: 1) entender los procesos de enseñanza-aprendizaje y 2) desarrollar formas de mejorar estos procesos. (Woolfolk, 1993, p. 21).

<sup>5</sup> Para una revisión más detallada de las ideas de Piaget se puede consultar Miller, 1989, pp.31-119.

TABLA 2.1 Diferencias entre moralidad de la restricción y de la cooperación según Piaget  
(Guerrero, 1998, pp. 70-71)

MORALIDAD DE LA RESTRICCIÓN	MORALIDAD DE LA COOPERACIÓN
Perspectiva moral única, absoluta, literal y en termino de obediencia ciega, sin dar margen a los motivos ni a las intenciones. No se permiten excepciones. La conducta es buena o mala.	Conciencia de los diferentes puntos de vista respecto de las reglas.
Concepción de las reglas como invariables. Son sagradas, no hay excepciones y no se da margen a las intenciones.	Percepción de las reglas como flexibles.
La magnitud de la culpa es determinada por la cantidad del daño. Las consecuencias determinan la culpabilidad.	Se consideran las intenciones del infractor al evaluar la culpabilidad.
Definición de la maldad moral en términos de lo que está prohibido o es castigado.	Definición de la maldad moral en términos de violación del espíritu de cooperación.
El castigo debe poner de relieve la expiación y no necesita "ser adecuado al delito"	El castigo deberá implicar la restitución o sufrir la misma suerte que la víctima.
La agresión de los compañeros debe castigarse por una autoridad extrema.	La agresión de los compañeros debe castigarse por una conducta vindicativa por parte de la víctima.
Deben obedecer porque las reglas son impuestas por una autoridad extrema.	Los niños deben obedecer las reglas por mutua preocupación por los derechos de los demás.

La investigación de Kohlberg consistió en presentar a sujetos de diversas edades una historia en la que el personaje principal era enfrentado con un dilema moral. Durante la entrevista se preguntaba al sujeto la solución al dilema presentado y se le cuestionaba sobre algunos aspectos relacionados con su respuesta, ya que su interés se centraba en el razonamiento que había detrás de la solución más que en la respuesta misma (Craig, 1994, p. 371). En base al análisis de la información obtenida, Kohlberg delimitó seis etapas del razonamiento moral por las que atraviesa el ser humano (ver tabla 2.2).

TABLA 2.2 Etapas del Razonamiento Moral según Lawrence Kohlberg  
(Grass, 1997, pp.44-48; Guerrero, 1998, pp.63-68; Woolfolk, 1993, pp.115-119)

ETAPA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
<b>NIVEL 1. RAZONAMIENTO MORAL PRECONVENCIONAL</b>		
Juicios basados en necesidades personales y en las reglas impuestas por los demás.		
Etapa 1. Orientación castigo-obediencia.	Las reglas se obedecen para evitar el castigo. Las acciones buenas o malas son determinadas por sus consecuencias físicas.	Si robas podrían detenerte.
Etapa 2. Orientación instrumental-relativista	Las necesidades personales determinan lo que es bueno y lo que es malo. Los favores se regresan siguiendo el principio de: "Tú me invitas de tu helado, yo te invito del mío."	No debes robar cosas de una tienda porque a mi no me gustaría que me robaran mis cosas.
<b>NIVEL 2. RAZONAMIENTO MORAL CONVENCIONAL</b>		
El juicio se basa en la aprobación de los demás, en las expectativas familiares, los valores tradicionales, las leyes de la sociedad y la lealtad al país.		
Etapa 3. Orientación "qué buen niño-qué linda niña"	Bueno significa "lindo". Está determinado por lo que gusta, ayuda o aprueban los demás.	Mis padres estarán orgullosos de mí por ser honesto.
Etapa 4. Orientación hacia la ley y el orden	Las leyes son absolutas. Debe respetarse la autoridad y el orden social debe ser mantenido.	No debes robar porque es contra la ley.
<b>NIVEL 3. RAZONAMIENTO MORAL POSTCONVENCIONAL.</b>		
Acuerdos mutuos y principios consistentes.		
Etapa 5. Orientación hacia el contrato social.	Lo bueno está determinado por los estándares impuestos por la sociedad sobre los derechos individuales. El orden social se basa en convenios mutuos y el respeto a los derechos del individuo.	En ciertas circunstancias las leyes pueden pasarse por alto. Por ejemplo, si la vida de una persona depende de infringir la ley.
Etapa 6. Orientación hacia los principios éticos universales.	Las decisiones morales se hacen en terminos de principios éticos elegidos personalmente, por lo que lo bueno y lo justo es materia de conciencia individual e implica conceptos abstractos de justicia, de dignidad humana y de igualdad.	

Las investigaciones de Kohlberg han recibido diversas objeciones, entre las que destacan que no haya tomado en cuenta las normas sociales y morales del grupo al que pertenece la persona, el hecho de que no es lo mismo pensar sobre cuestiones morales que actuar moralmente y que en su investigación faltó considerar si el desarrollo moral procedería igual en hombres que en mujeres, pues Kohlberg sólo trabajó con sujetos del sexo masculino (Craig, 1994, p. 371).

Se incorporan las propuestas de Piaget y Kohlberg en la presente investigación puesto que, de encontrarse correspondencia entre ellas y la información obtenida de la misma, se contará con un punto de referencia para un mejor análisis así como para la generación de propuestas y conclusiones contundentes.

#### **Aportes de las Ciencias de la Educación**

"Y es precisamente allí donde se hace necesario realizar un análisis constante de los fines y las exigencias de la sociedad y de las fuerzas que operan en ella, con el objeto de mantener a la educación orientada en un sentido de realidad: para determinar qué conocimiento merece mayor atención, qué tipo de capacitación debe prevalecer y qué valores son relevantes."

(Taba, 1974, p.53)

La dificultad para establecer los límites entre los objetos de estudio de las diferentes ciencias sociales no es un tema nuevo (Contreras, 1990, p.14). La educación, la cual no debe ser entendida como ciencia en el particular caso de este escrito, se apoya en (¿utiliza?, ¿da origen a?, ¿abarca?, ¿se relaciona con?) diferentes disciplinas, algunas llamadas ciencias por algunos y algunas no, debido precisa y principalmente a la dificultad para delimitar su objeto de estudio.

Por Ciencias de la Educación (Clanet, 1993, p.48), se deben entender aquellas disciplinas que buscan explicar uno o varios de los elementos que afectan el proceso de

enseñanza-aprendizaje (vgr. didáctica, psicología educativa, etc.). En este apartado se tocará en particular lo referente a la Teoría del Currículum y la Planeación Educativa.

Ambas disciplinas se encuentran estrechamente ligadas, ya que la primera ofrece en un esquema a nivel macro las intenciones y la realidad en que se enmarca el proyecto educativo de una escuela (Stenhouse, 1991, p.27); y la segunda, a nivel micro, los objetivos, acciones y actividades propias de un programa particular definidas por el docente en turno (Martín, 1996, p.20).

La presente investigación pretende aportar información que sirva de base a ambas disciplinas en el diseño y elaboración de proyectos y programas: es ilógico planear un viaje si no se sabe el punto de partida. Por otro lado, y como se verá a lo largo del desarrollo de este apartado, ambas ofrecen, desde su campo de reflexión, elementos teóricos y metodológicos que sirven de guía y referencia a la investigación.

### Teoría del Currículum

Como se mencionó anteriormente, definir el objeto de estudio de las llamadas Ciencias de la Educación es un tema complejo. En el caso particular del currículum existe una gran diversidad de posturas y definiciones (Contreras, 1990, p.181). El mismo autor señala cuatro preguntas que deben contestarse si se pretende definirlo (ver tabla 2.3).

TABLA 2.3 Preguntas en torno a la definición del currículum  
Basada en Contreras, 1990, pp.177-179

- 
1. ¿El currículum debe proponer lo que debe enseñarse o lo que los alumnos deben aprender?
  2. ¿El currículum es lo que se debe enseñar o aprender, o lo que realmente se enseña y se aprende?
  3. ¿El currículum es lo que se debe enseñar o aprender, o incluye también el cómo, las estrategias, métodos y procesos de enseñanza?
  4. ¿El currículum es algo especificado, delimitado y acabado que luego se aplica, o es algo abierto, que se delimita en el propio proceso de aplicación?
-



Si bien no es posible encontrar una definición universalmente aceptada del concepto, si lo es identificar características esenciales del mismo según diversos autores especializados:

Para Casarini (1997, p.6) el currículum es "... la planeación necesaria que de manera anticipada se hace de los fines -resultados de aprendizaje- como de los medios educativos para obtenerlos." Y añade que "... el C. debe reflejar algo más que intenciones, debe además, indicar cuál es el modo de llevar a cabo dichos propósitos a la práctica y debe especificar los criterios que presiden el modo de hacerlo." (Casarini, 1997, p.7).

Stenhouse (1991, p.27) comienza diciendo que el problema central del estudio del currículum es "... el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas ...", para luego, tras su reflexión, aproximarse a la siguiente definición:

"Un C. es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica."

(Stenhouse, 1991, p.29)

Como se puede observar coinciden en que el currículum es el medio para establecer, entre otras cosas, el vínculo necesario e indisoluble entre el qué enseñar y el cómo enseñarlo (Contreras, 1990, p.181).

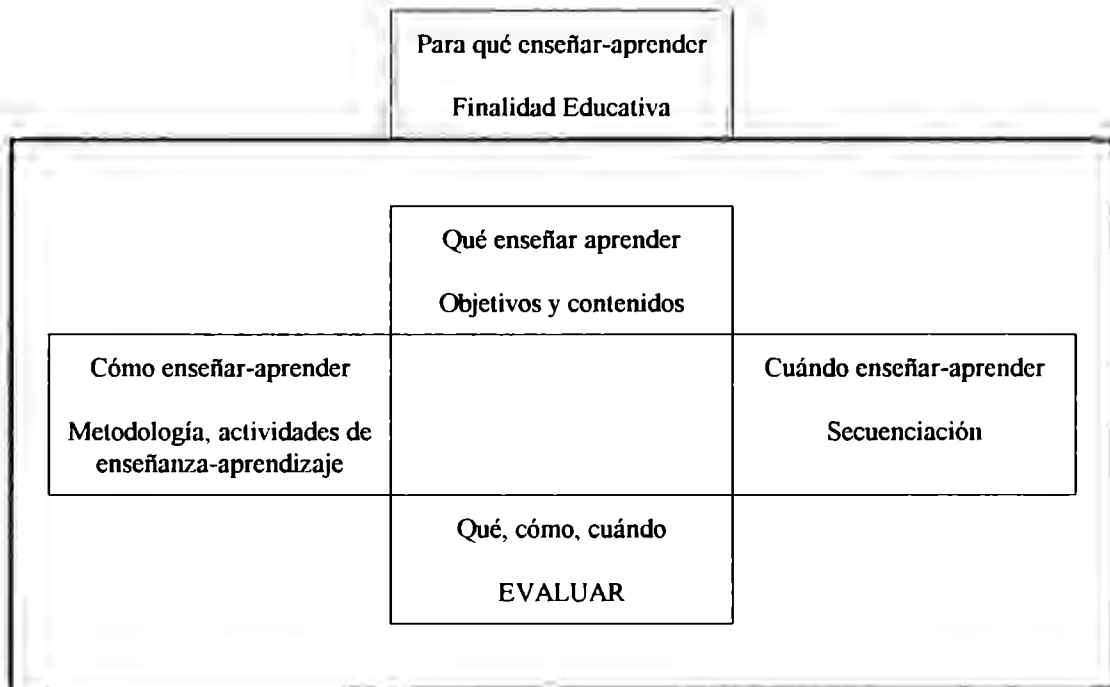
Una institución educativa que pretenda incluir en sus contenidos los valores debe, por tanto, expresar en su currículum su intención de hacerlo (qué enseñar-aprender) y la manera de llevarlo a cabo (cómo enseñar-aprender).

Profundizando un poco se descubre que para un adecuado diseño curricular, no basta con responder a las dos preguntas planteadas anteriormente. Es necesario, dada la

complejidad del fenómeno educativo, acercarse al mismo contestando simultáneamente otras cuestiones (ver figura 2.2).

FIGURA 2.2 Preguntas básicas sobre el currículum

Basado en Casarini, 1997, p. 40.

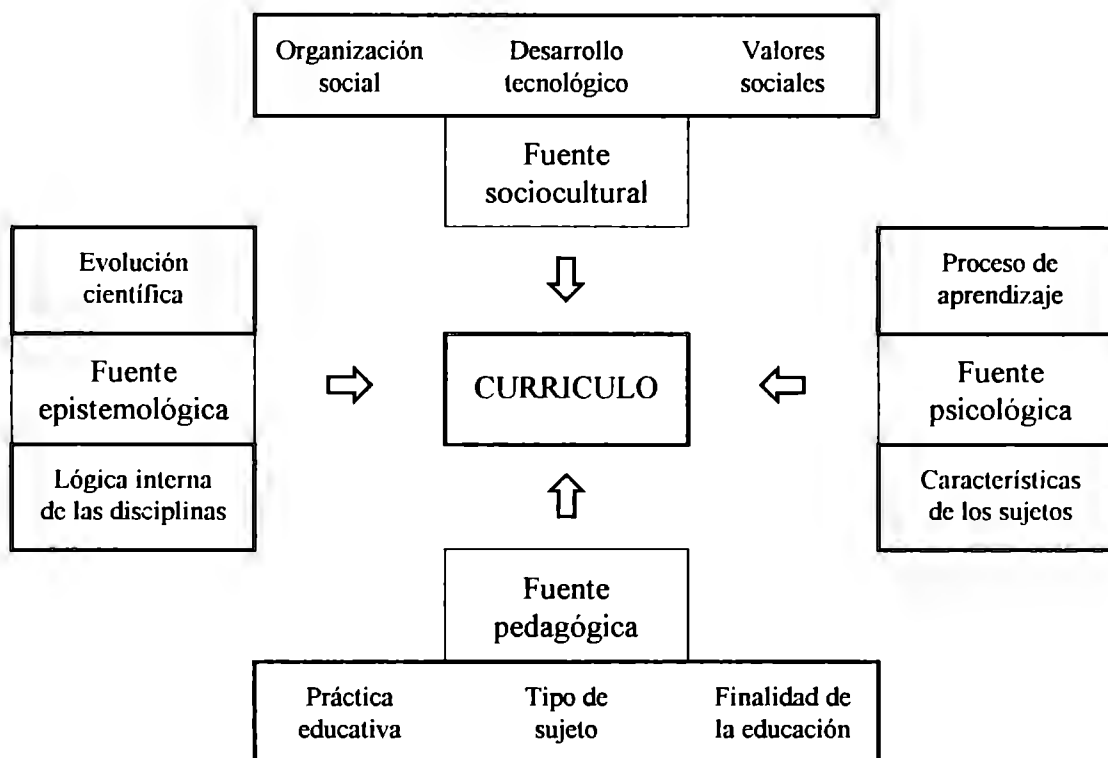


A lo largo de este escrito se puede descubrir que la educación en conjunto ya se ha aproximado a la respuesta de dos de estas preguntas en torno a la problemática de los valores: para qué enseñar aprender y qué enseñar aprender. Así pues, la intención de la presente investigación es aportar elementos que permitan responder adecuadamente al resto de las preguntas.

La Teoría del Currículum señala que la respuesta a las preguntas anteriores puede y debe encontrarse en las fuentes del currículum (ver figura 2.3). Como se puede observar en la figura, estas fuentes permiten al diseñador y al educador tener presentes todos los elementos necesarios para la elaboración de su proyecto, programa o programación.

FIGURA 2.3 Fuentes del currículum

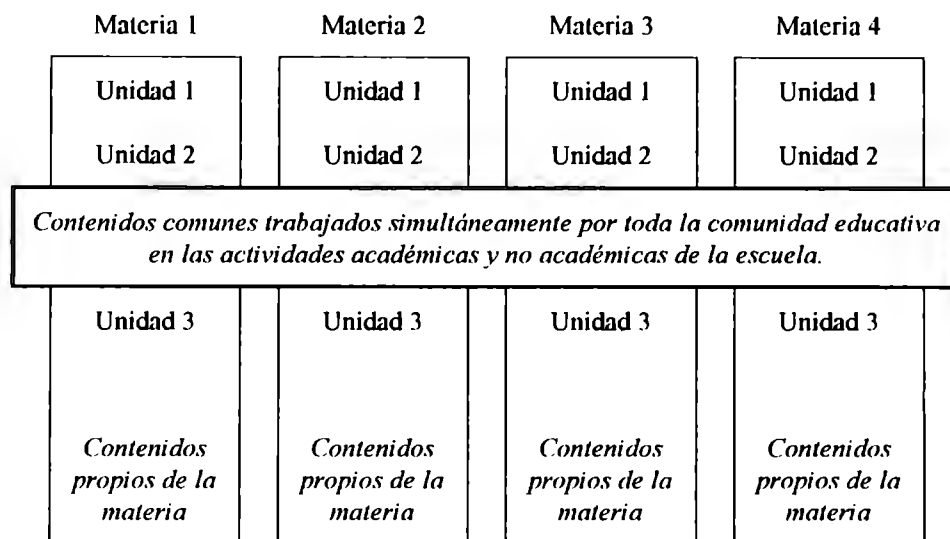
Basada en Casarini, 1997, p. 41.



Otro elemento importante que aporta ésta teoría es el concepto de currículum vertical y currículum horizontal (o transversal)<sup>6</sup>. Dentro de un plan de estudios, el primero se refiere al conjunto de contenidos propios de cada asignatura o materia, en tanto que el segundo guarda relación con los contenidos que se trabajan simultáneamente en un semestre, en una generación o en una licenciatura en particular. Los primeros son específicos y tienen que ver con el campo de cada disciplina. Los segundos son más generales y tienen que ver con el perfil de egreso especificado en el proyecto, ideario o misión (Bordieu y Gros, 1988).

<sup>6</sup> El autor del presente escrito considera que las expresiones "currículum horizontal" y "currículum vertical" no son correctamente empleadas y que en su lugar debería decirse: "contenidos" o "intenciones" verticales u horizontales.

FIGURA 2.4 Currículum horizontal y vertical \*



\* Elaborada por el autor para la presente investigación.

La manera en que los alumnos definen y aplican los valores en diferentes circunstancias, es información que, desde la fuente sociocultural, es necesaria para la construcción del currículum (ver Figura 2.3), en particular en lo referente a la organización y valores sociales.

A su vez, dicha información debe ser considerada para el diseño del currículum horizontal, pues como se verá más adelante, diferentes instituciones y personajes concuerdan en la necesidad de que la escuela sea capaz de atacar el problema del desarrollo de los valores en forma integral y no mediante esfuerzos aislados.

### Planeación Educativa

Por varias décadas la esperanza del cambio educativo se depositó en el diseño de planes y programas de estudio. La planeación educativa se convirtió en la más preciosa herramienta para asegurar buenos resultados. Se tenía la idea de que buenos planes y

programas de estudio, diseñados "a prueba del profesor" bastarían para garantizar la calidad educativa (Jiménez, 1997, p.16).

En la actualidad se lucha contra los efectos que esta visión produjo en la cultura y la praxis de los docentes, y se considera que: "La planificación del currículum debe sustentarse en la capacidad reflexiva de los profesores como gestores de su propia actuación ..." (Martín, 1996, p. 17).

Una vez que el currículum tiene claramente definidos el qué y el cómo enseñar, se presenta a continuación el delicado proceso de llevar a la realidad tales planteamientos en programas y acciones concretas (Jiménez, 1997, p.20).

Esta "transferencia" a la realidad tiene un requisito muy importante para llevarse a cabo: la comunión del cuerpo docente con las intenciones y medios expresados en el currículum y la consecuente intención del maestro para modificar su práctica educativa con el fin de ser capaz de responder a los fines establecidos (Contreras, 1990, p.228).

Aunque la planeación educativa cumple con diversas funciones (ver tabla 2.4), la principal es la de "... transformar y modificar el currículum para adecuarlo a las características particulares de cada situación de enseñanza ..." (Martín, 1996, p.20). Bajo esta óptica un mismo currículum o programa oficial puede generar diferentes programas de acuerdo al contexto que circunde al docente.

TABLA 2.4 Funciones del diseño y planeación de un curso  
Basada en Jiménez, 1997, p.17 y Martín, 1996, p.20

- 
1. Adecuar el currículum a las características particulares de cada contexto de enseñanza.
  2. Cuidar la congruencia del curso con el resto de la currícula.
  3. Proporcionar una visión global y analítica del curso en cuestión.
  4. Anticipar, comunicar y organizar el trabajo académico del profesor y los alumnos.
-

Aún y cuando la disposición de los elementos contenidos en una planeación varía de acuerdo a las políticas de las instituciones educativas, ésta siempre refleja las teorías y valores del profesor y de la institución sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el rol del alumno y del docente, así como los contenidos que se consideran relevantes (Jiménez, 1997, p.17).

La planificación es un proceso de solución de problemas, llevado a cabo por los docentes dentro de una realidad particular donde existen demandas y condiciones (Martín, 1996, p.19). Así pues, el presente trabajo pretende ofrecer elementos que clarifiquen aquellas demandas y condiciones particulares a las cuales deba enfrentarse el docente.

### **Aportes de otras ciencias y disciplinas**

#### **Contexto Legal**

"La educación deberá fomentar valores y actitudes que devengan en conductas auténticamente democráticas y contribuyan al respeto y vigencia de los derechos humanos, en todos los ámbitos de la vida social, pasando por la familia y la escuela y tocando todos los espacios de convivencia."

(Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, 1996, p.12)

Cualquier institución, investigación y esfuerzo educativo que se realice en México debe tener como referentes y límites obligados la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos ("Constitución", 1994), la Ley General de Educación (LGE, 1993) y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 ("Programa", 1996).

En este apartado se revisan las ideas, lineamientos y conceptos más importantes de dichos documentos, ya que el Sistema ITESM, espacio donde se realizó la presente investigación, forma parte del Sistema Educativo Mexicano (SEM), es decir, el

macrosistema que lo envuelve y abarca. Por lo tanto, es necesario considerar aquellos elementos filosóficos, sociológicos y éticos que lo conforman.

La revisión de los dos primeros documentos mencionados anteriormente, permiten la extracción de algunos fragmentos que permiten definir características de lo que se debe entender al hablar de educación en México:

"La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia."

("Constitución", 1994, artículo 3º, párrafo primero)

"La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social."

(LGE, 1993, artículo 2º, párrafo segundo)

Así pues, la educación en México es un proceso que pretende la transformación del ser humano ("Programa", 1996, p.11), es decir, el desarrollo integral de la persona. En este proceso está implícita la concepción del desarrollo de la comunidad y la sociedad debido al previo desarrollo de los individuos que la conforman.

Dentro de este proceso educativo, y considerándolo como un todo a lo largo de la vida de un individuo, la presente investigación puede ser considerada como una fotografía de una etapa determinada del proceso, para un sector particular de la población.

En los fragmentos anteriores se puede observar con facilidad un énfasis en que dicha transformación del individuo tiene mucho que ver con sus valores (solidaridad, justicia) y sus actitudes (sentido de solidaridad social). Al revisar los fines concretos de la educación señalados por la Ley General de Educación, ésta idea se concreta aún más y se manifiesta

plenamente, pues de los doce fines expresados en ella la mitad tienen relación con el desarrollo de actitudes y valores en el individuo (ver tabla 2.5).

TABLA 2.5 Fines de la educación nacional relacionados con actitudes y valores (LGE, 1993, artículo 7º)

Objetivo	Fines relacionados con actitudes y valores
V	Infundir la práctica de la democracia como forma de gobierno y convivencia que permite la participación de todos en la toma de decisiones del mejoramiento de la sociedad.
VI	Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta. Propiciar el respeto a los Derechos Humanos.
VII	Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científico y tecnológicas.
X	Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable.
XI	Hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección al ambiente.
XII	Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

A pesar de que el Estado Mexicano reconoce la necesidad de fomentar valores, actitudes y comportamientos ("Programa", 1996, p.12), de que se ha preocupado por tener en sus miras una educación con visión humanista ("Programa", 1996, p.146), y de que la mayoría de los planes y programas de estudio proponen una formación integral en la cual se refuercen valores, ésta no se ha conseguido plenamente ("Programa", 1996, p.132) y es más bien deficiente en ese aspecto.

Como obstáculos para el cumplimiento pleno de los fines educativos planteados se pueden señalar las condiciones socio-político-económicas del país (Latapí, 1998), los saturados programas de estudio que no dejan tiempo al maestro para preocuparse por la



formación valoral (UNESCO, 1990, p.52), y la atención prioritaria a los objetivos cognoscitivos sobre los valorales (Latapí, 1994, p.67).

Sin embargo, un incorrecto entendimiento del laicismo como ajeno a todo lo valoral por relacionarlo con la religión (Alba, 1994, p.180), ha sido el mayor freno para el avance de la educación nacional en esta línea<sup>7</sup>.

La ausencia de una ética laica (Latapí, 1997c, p.48), que sirva de punto de referencia a los planes de estudio, libros de texto y prácticas pedagógicas, ha relegado el desarrollo de esta línea educativa a las instituciones de nivel superior y a los particulares: "... la tradición laicista y positivista supuso demasiado cerca el problema de los valores de una perspectiva religiosa ... " (Wuest, 1995, p.331).

Ante la urgencia de responder a la sociedad en lo concerniente al involucramiento de la educación en el desarrollo de valores, la presente investigación cobra sentido como un primer y necesario paso para la generación posterior de estrategias: al preguntar sobre la manera en que los alumnos definen y aplican ciertos valores, en realidad se pregunta por la realidad a que deberán enfrentarse los docentes, en particular dentro del Sistema ITESM.

---

<sup>7</sup> Ivonne Melgar (diario Reforma, 18 de abril de 1997) en el artículo "Pretenden modificaciones al artículo 3º" comenta una discusión llevada a cabo en la Cámara de Diputados originada por "... las diversas y crecientes manifestaciones por parte del clero, gobiernos locales panistas y asociaciones de padres de familia, de ampliar la instrucción religiosa como sinónimo de formación de valores."

## Religión

"Hay un proyecto de hombre encerrado en todo proyecto educativo ..."  
(CELAM, 1992, p.158)

La religión, aún y cuando no es una ciencia, es un punto de referencia para el presente trabajo, al considerársele como un conjunto de ritos, costumbres y creencias que por siglos han servido de directrices al ser humano para definir lo bueno y lo malo, así como para evaluar muchas de las acciones que tome en una u otra dirección.

Cabe hacer la aclaración que en ningún momento se pretende adoptar una tendencia en cuanto al desarrollo del presente trabajo. En un país de amplia religiosidad popular como el nuestro, en el que gran variedad de institutos religiosos participan como responsables de centros educativos (CEMPAJ, 1997, p.66), es necesario revisar lo que la religión tiene que decir en torno a la educación y al desarrollo de valores en ella.

Grass (1997) hace una revisión de estudios sobre la relación de la religión y el razonamiento moral en el ámbito educativo. Señala que son muchas las dimensiones, entre ellas la religión, que intervienen en el aprendizaje de las virtudes. Asimismo comenta que: "... la religión tiene muchos aportes que hacer a la enseñanza moral ..." (Grass, 1997, p.31).

Por otro lado advierte que, si bien una alta religiosidad no es necesaria ni suficiente para la existencia de la virtud en la persona, no es conveniente cerrar los ojos ante la relación entre ambas (Grass, 1997, p.30). Por tanto, al momento de investigar sobre la manera en que los alumnos definen y aplican ciertos valores se debe tener en mente que en muchos casos su religión sea el punto de referencia para emitir sus opiniones.

## Estudios e investigaciones

En los siguientes apartados se hace una revisión de los principales estudios e investigaciones sobre el tema de los valores que, a juicio del autor, permitan al lector hacerse de una visión global sobre el tema general que se aborda en la presente investigación.

### Investigaciones dentro del Sistema ITESM

Cada diez años el Sistema ITESM revisa su misión, a fin de orientar sus esfuerzos de la mejor manera y responder a los retos que la sociedad le plantea. El cambio en la misión del Sistema ITESM de 1986 a 1996 habla de la importancia que ha cobrado para el mismo el desarrollo integral de sus alumnos y el compromiso de éstos con su comunidad. En 1986 el enunciado principal de la misión decía:

"Formar profesionales y posgraduados con niveles de excelencia en el campo de su especialidad"

mientras que el nuevo documento señala:

"... formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad para mejorarla en lo social, en lo económico y en lo político, y que sean competitivas internacionalmente en su área de conocimiento."

(Rangel, 1996, p.5)

La lectura de las Memorias de las Reuniones de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación (RIEEE), permite descubrir la creciente importancia que la comunidad educativa del ITESM ha ido concediendo al tema de los valores antes del establecimiento de la nueva Misión.

En las memorias de la IX RIEEE (1991) no figura ningún artículo referente a la educación en valores. La XI RIEEE (1993) y la XII RIEEE (1994) tuvieron cada una un estudio dedicado total o parcialmente a este tema (Aranda, Alba y Rojas, 1993 y Martín,

1994 respectivamente). La XIII RIEEE (1995) volvió a carecer de artículos referentes a la educación en los valores; y finalmente, en la XIV RIEEE (1996) hay seis estudios dedicados a comentar sobre el mismo (Arredondo y Ayala (1996), Figueroa (1996), Gasca, Gasca, González, López y Ramírez (1996), Hinojosa y Cervantes (1996), López (1996) y Patiño (1996a)).

Dentro de las RIEEE, las primeras aproximaciones al tema de los valores se basan en la idea de conectar objetivamente el humanismo con la ciencia (Aranda et al, 1993, p.28), es decir, de "... enseñar la ciencia de una forma humanista ..." (Martín, 1994, p.47), concordando así con las recomendaciones de organismos internacionales (UNESCO, 1990, p.156). En ellas se observa la incipiente preocupación por incorporar al currículum actitudes y valores necesarios para interactuar en la sociedad.

Algunas aportaciones más recientes recomiendan la urgencia de que la cultura requerida para la educación en valores sea permeada previamente a toda la comunidad y en especial a los profesores (Patiño, 1996a, pp.91 y 93).

Otras proponen actividades o estructuras que faciliten o promuevan la educación en valores para una materia en particular (López y Ramírez, 1996), y técnicas que permitan integrar la formación valoral en trabajos de equipo (Arredondo y Ayala, 1996).

Aunque son numerosas las aportaciones e interesantes la mayoría de ellas, también se pueden descubrir ciertas imprecisiones o contradicciones desde el punto de vista teórico. Por ejemplo, Hinojosa y Cervantes (1996, p.323) dan a la ética la categoría de valor:

"Una línea que se detectó como prioritaria en el primer congreso de calidad académica fue la de fomentar en los alumnos valores tales como la honestidad, la honradez y la ética."

Además, como se señaló anteriormente, diferentes autores critican el uso indiscriminado de ética y moral como sinónimos, en particular en expresiones como "ética profesional" y "código ético", como es el caso de Gasca (1996, p.214).

Por otro lado, las publicaciones del Sistema ITESM también le han concedido espacio e importancia al tema de los valores. Entre ellas se pueden citar las revistas *Integratec*, *Tetla-ni* y *Transferencia*.

Los puntos a destacar de los artículos publicados en ellas son los siguientes:

En primer lugar se acepta que si la educación ha de involucrarse en el desarrollo de los valores, el efecto de ella debe evidenciarse en las actitudes de los alumnos: "... aprender el valor de la honestidad significa actuar honesto, aprender el valor de la solidaridad significa mostrarse solidario, el valor de la generosidad lo observaremos en conductas generosas, ..." (Patiño, 1996b, p.36).

En segundo lugar se destaca que, si bien es el ejemplo de toda la comunidad educativa uno de los factores que más aportan a la enseñanza de valores (Garza, 1993, p.26), la acción educativa no puede limitarse sólo a él (Patiño, 1996b, p.37). La misma anotación es válida para el caso de los cursos de valores (Garza, 1993, p.26).

El lanzamiento de la nueva Misión del Sistema ITESM hacia el 2005 (Rangel, 1996), da origen a líneas y estrategias concretas para el cambio educativo dentro de la institución. Para comenzar se parte de la idea de que, aunque un buen proceso educativo puede llevar a la adquisición de ciertas actitudes y valores, es necesaria la explicitación de estos en los proyectos y programas educativos, así como de los medios para alcanzarlos y para evaluar su consecución (Moreira, 1998, p.2).

Para lograr el cambio educativo que pretende el Sistema ITESM, dentro del cual se encuentra el desarrollo de actitudes y valores, se han definido cinco estrategias. La primera de ellas propone llevar a cabo una reingeniería del proceso de enseñanza-aprendizaje que, principalmente, permita desarrollar personas con las habilidades, actitudes y valores establecidos en la Misión y que sean profesionistas competitivos a nivel internacional (Moreira, 1998, p.3).

Para el establecimiento del nuevo modelo educativo que se pretende, se parte del supuesto de que el desarrollo de actitudes y valores debe hacerse en forma intencional y estructurada, por lo que cada profesor deberá definir las actitudes y valores a desarrollar en el curso que imparte para integrarlas como objetivos de aprendizaje y diseñar actividades para su consecución y su evaluación (Moreira, 1998, p.15). Esto implica el considerar a las actitudes y valores como objetos de aprendizaje (Moreira, 1998, p.19).

Asimismo, el nuevo modelo educativo asume una relación bidireccional entre el proceso de aprendizaje y la adquisición de habilidades, actitudes y valores: El proceso de aprendizaje debe llevar a la adquisición de habilidades, actitudes y valores, y a su vez, el desarrollo de éstos llevará a un mejor aprendizaje (Moreira, 1998, p.17).

Basándose en estos supuestos se desarrollan en la actualidad los trabajos e investigaciones en el Sistema ITESM.

El tema de los valores es delicado, y más aún las propuestas que en torno a él tenga que hacer la educación, y en particular los miembros de la comunidad del Sistema ITESM: "... la cuestión no es si se educa o no en los valores ..., la cuestión es si estamos o no haciéndolo bien ..." (Patiño, 1996a, p.94).

## Investigaciones y trabajos a nivel nacional

La preocupación por la incorporación de contenidos valorales y actitudinales a los procesos educativos no es propiedad exclusiva del Sistema ITESM:

"In the 1990s we are seeing the beginnings of a new character education movement, one which restores "good character" to its historical place as the central desirable outcome of the school's moral enterprise."  
(Lickona, 1993, p. 7)

Aunque a nivel nacional existe dicha preocupación, en realidad son muy pocos los estudios que se han realizado sobre él mismo (Wuest, 1995, p.318), en especial a nivel medio superior ("Programa", 1996, p.132).

Wuest (1995) realiza una revisión detallada de los estudios e investigaciones realizados a nivel nacional sobre el tema. De esta revisión se pueden señalar como los puntos más relevantes al presente escrito los siguientes:

1. Se identificaron tres tipos de estudios sobre el tema: a) los que abordan específicamente el tema de los valores, b) los que se ocupan de su transmisión y el modo en que los alumnos los construyen y asumen, y c) los que se ocupan del tema aún sin proponérselo explícitamente (Wuest, 1995, p.315).

2. Existen muy pocos estudios de carácter experimental y de análisis de experiencias (Wuest, 1995, p.318).

3. La mayor parte (76 %) de los estudios sobre el tema han sido realizados por instituciones de carácter público (Wuest, 1995, p.324).

4. Asimismo, las instituciones que han aportado la mayoría de los trabajos (72.8 %) son las universidades (Wuest, 1995, p.319).

5. Los estudios, en su mayoría (69 %), han sido realizados por instituciones localizadas en la zona metropolitana de la Ciudad de México (Wuest, 1995, p.318)<sup>8</sup>.

6. Distintos investigadores coinciden en "... señalar a la escuela como la depositaria de la intencionalidad de instaurar (enseñar y universalizar) el sustrato social axiológico común ..." (Wuest, 1995, p.343).

7. Wuest (1995, p.346), a la luz de estas investigaciones, concluye que los valores y su significado no son permanentes e inmutables: "... varían y se transforman por la dinámica y el conflicto social que los contiene."

Como ejemplo de revistas de especialidad a nivel nacional que se han ocupado del tema se puede señalar la Revista Mexicana de Pedagogía. De los artículos publicados en ella se puede destacar lo siguiente:

1. Se señala como línea prioritaria para promover la educación en valores, la difusión de las bases psicosociales del desarrollo moral entre los docentes (Lira, 1997, p.28).

2. Se destaca la importancia de contribuir a la formación de la conciencia ciudadana como un medio de contrarrestar la corrupción como estilo de vida, realidad presente en diversas esferas del país (Lira, 1997, p.28).

3. Se acepta el hecho de que la moral puede enseñarse en la escuela, siempre y cuando las actividades diseñadas para tal medio hagan énfasis en el aprendizaje y en el establecimiento de relaciones significativas con la experiencia individual (Daniel, 1995, p.7).

---

<sup>8</sup> Wuest (1995) solamente identifica un trabajo proveniente de esta entidad, perteneciente a Pedro Medellín y Luz Ma. Nieto, de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y relacionado con los valores implicados en la educación ambiental.



4. Se destaca la relevancia de la congruencia entre el proceso diseñado para el desarrollo de valores y la vivencia (ejemplo) de dichos valores por el docente y la comunidad educativa en general (Palacios, 1995, p.10).

Por último, de la lectura de algunas publicaciones de dos universidades públicas<sup>9</sup> es posible destacar lo siguiente:

1. Aceptan la problemática económica, organizativa y estructural por la que pasan y que afecta y limita su capacidad de investigación (Cabrera, 1996, pp.362-363 y Zavala y Macías, 1996, pp.133 y ss.).

2. Un trabajo referido a la elaboración de programas de estudio en educación superior no menciona las actitudes ni los valores como parte de los contenidos que deben incorporarse al mismo (Benitez, 1995), lo que permite hacer una inferencia sobre la aún poca penetración y difusión de su importancia en el ámbito nacional.

3. En otros trabajos, aún y cuando mencionan y resaltan la importancia de los valores y actitudes (Navarro, 1994, p.42), no se incorporan estrategias o propuestas para su promoción y desarrollo o incorporación al currículum.

4. Los trabajos más recientes reconocen ya la necesidad de incorporar los contenidos valorales y actitudinales (Valle, 1996, p.17) y comienzan a sugerir líneas de acción para incorporarlos y desarrollarlos (Cabrero et al, 1996, pp.81 y ss.).

#### Investigaciones y trabajos a nivel internacional

En los Estados Unidos de América (EEUU) existen variedad de estudios y publicaciones que guardan relación con la educación y los valores.

Lickona (1993, p.6) explica que la educación tiene dos grandes metas: ayudar a la gente a ser más inteligente y ayudarla a ser más buena. En el vecino país del norte la segunda

es conocida comúnmente como "character education" (CE) y es el equivalente a lo que en México se designa como educación en valores.

Revistas como *Educational Leadership* y *Forum* ofrecen una visión de las bases y alcances de este movimiento que se está llevando a cabo en EEUU:

Diversos autores (Brandt, 1993, p.5 y Lickona, 1993, pp.8-9) afirman que el "renacimiento" de la CE tiene su origen en los cambios que la sociedad ha tenido: los patrones familiares, sociales y laborales han cambiado, el tiempo que la familia puede ocuparse directamente de los hijos es menor que antes, la sociedad presentada por los medios es para muchos el único modelo al alcance, etc. Por otro lado comentan que la sociedad va dejando atrás el relativismo que por décadas dominó y reconoce la necesidad de compartir una moral básica, esencial para su sobrevivencia.

Lickona (1993, pp.10-11) propone para el éxito de los programas de CE, entre otras cosas: el buen trato del docente (respeto, honestidad, confianza) hacia los alumnos como modelo a seguir en las relaciones sociales, el establecimiento de relaciones de respeto y solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa, la práctica de una disciplina moral que vea las reglas como oportunidad para reforzar el razonamiento moral, incorporar la CE al currículum como contenido de materias académicas así como parte de programas especiales, involucrar a los padres de familia y a los miembros de la comunidad, etc.

Otros autores acuerdan en los puntos mencionados por Lickona (1993) y añaden algunos otros:

Ryan (1993, p.18) sugiere que la comunidad educativa debe comprometerse a una acción de ayuda o caridad a los necesitados en su localidad, así como establecer un sistema

---

<sup>9</sup> UASLP: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, y UAT: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

de reconocimientos que se ocupe, además de premiar los logros académico, de reconocer el esfuerzo, la buena disciplina, el respeto, el buen comportamiento deportivo, etc.

Brooks y Kann (1993, p.20) añaden la necesidad de utilizar lenguaje positivo en el ámbito escolar ("Lleguen a tiempo" en lugar de "No llegues tarde"), de utilizar campañas de reforzamiento visual y auditivo que compitan los mensajes adversos de los medios, y de evaluar los resultados del programa en los alumnos mediante reportes anecdóticos ("Durante este período se observó mayor responsabilidad en fulano ...") y los datos sobre cambios observables en la conducta (asistencia, retardos, etc.).

Además de las publicaciones mencionadas, existen instituciones o programas que han generado propuestas concretas para la CE: Leming (1993, pp.67-68) y Grass (1993, pp.71-78) señalan al Child Development Project (CDP) y al Character Education Institute (CEI) como dos de las más serias propuestas que la unión americana ofrece para la CE<sup>10</sup>.

TABLA 2.6 Character Education Institute (CEI)  
Basado en Leming, 1993; Grass, 1997 y "CEI", 1998

Origen	Fundado en 1942, en San Antonio, Texas.
Misión	Ayudar a los niños a convertirse en ciudadanos responsables, mediante el desarrollo, distribución e implementación del "Character Education Curriculum".
Edades al que va dirigido	Pre-escolar hasta preparatoria.
Valores que promueve	Honor, honestidad, generosidad, coraje, justicia, respeto, libertad, igualdad entre otros.
Material	Serie de cuentos y posters que ilustran valores como la honestidad y la generosidad
Metodología	El maestro discute las historias con los alumnos y promueve que los alumnos descubran la relevancia de los valores en sus vidas.
Cobertura	50 000 aulas (hasta 1990)

Sus propuestas han sido monitoreadas por diversas investigaciones, algunas incluso de tipo longitudinal, para demostrar su efectividad. En las tablas 2.6 y 2.7 pueden revisarse brevemente su origen y fundamentos.

TABLA 2.7 Child Development Project (CDP)  
Basado en Leming, 1993; Grass, 1997 y Solomon, Schaps, Watson y Battistich, 1998

Origen	Fundado en 1983, en San Ramon, California, por Eric Schaps, Daniel Solomon y Marilyn Watson.
Misión	Ayudar a los maestros a promover el desarrollo social de los niños, de modo que ellos entiendan racional y emotivamente la conveniencia de la acción ética con gratuidad, es decir, sin esperar nada a cambio.
Edades al que va dirigido	Pre-escolar y primaria.
Elementos básicos	Crear comunidad, aprendizaje colaborativo, disciplina ("developmental discipline") y uso de la literatura para desarrollar valores.
Material	Manuales diversos y guías de lectura para más de 200 libros.
Metodología	La reflexión sobre la lectura desarrolla la sensibilidad, que se liga a lo ético a partir de la experiencia de comunidad, disciplina y aprendizaje colaborativo.

Aunque la investigación en torno a la CE es todavía poca e inconsistente, Leming (1993, p.69) afirma que aquella con la que se cuenta en la actualidad permite concluir lo siguiente:

1. El desarrollo de la habilidad de los alumnos para razonar acerca de problemas de tipo moral no necesariamente se encuentra relacionado con un cambio real en la conducta.
2. El ambiente escolar es determinante para la CE.
3. Es muy difícil estandarizar programas para la CE, debido a las diferencias en la implementación, la naturaleza del maestro, el ambiente del salón de clases, etc.

<sup>10</sup> Otras propuestas para la CE en EEUU son: Jefferson Center for Character Education y Weber County Character Education Project (Leming, 1993).

4. La creación de falsas expectativas para obtener resultados dramáticamente positivos en contraste con los obtenidos en la realidad frecuentemente concluye en el desánimo de los educadores y hasta en la desaparición de los programas.

Otras investigaciones y propuestas se llevan a cabo hoy en día en países como Canadá, Gran Bretaña, Escocia, Chile y algunos más en Europa (Grass, 1997, pp.71 y ss.). La UNESCO afirma que los países socialistas se han hecho cargo de la educación social y moral de una forma activa, en tanto que otros simplemente se abstienen de hacerlo (UNESCO, 1990, p.26).

### **Tendencias actuales en la educación en valores<sup>11</sup>**

"El futuro de nuestra sociedad y nuestro mundo nos involucra a todos como cuestión de opción y compromiso ... es la creencia en que la bondad puede triunfar, es la fe en el amor, lo único que puede dar sentido a una vida consciente que no acepte el egoísmo como principio orientador ... es la única razón de la esperanza."

(Martínez R., 1994, p.50)

En este apartado se revisan diferentes modelos propuestos para la EV, identificados a partir de diversas publicaciones y programas revisados. Cabe hacer la aclaración de que dichos modelos pueden o no existir en forma totalmente "pura" en la realidad: una institución educativa puede trabajar (y de hecho lo hacen) con elementos de uno y otro modelo, ajustándose así a las circunstancias que le rodean, a las políticas y lineamientos propios de cada una de ellas o bien por desconocimiento o por falta de una planificación adecuada. Enseguida se presenta la Educación en Derechos Humanos, más que como una propuesta, como una opción para la aproximación teórico-metodológica para la formación

---

<sup>11</sup> Aunque más adelante se discutirá el significado y justificación de los términos que se utilizan en el presente escrito, el término EDUCACIÓN EN VALORES (EV) se utilizará en forma general a partir de este punto para identificar el proceso deliberado y sistemático que la educación lleva a cabo para desarrollar valores en el individuo.

valoral, para finalizar con una comparación de los diferentes modelos y la relación que pueden guardar con la EDH.

### Cursos de valores

El primer modelo propuesto para la EV consiste en la inclusión de un curso especial dentro del currículum cuyo objetivo sea la transmisión, desarrollo o generación de valores en el individuo.

Como ejemplo de este modelo está el programa lanzado en 1997 por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), que consiste en la inclusión, dentro de los planes de estudio de sus 29 carreras técnicas, de la materia "Desarrollo Humano y Calidad"<sup>12</sup>. Los directivos del CONALEP definen a esta materia como "... una propuesta de formación de valores y actitudes sin adoctrinamientos y en apego al artículo tercero constitucional."<sup>13</sup>. Asimismo, la UASLP propuso recientemente la incorporación en algunas de sus facultades de un curso relacionado con la formación de sus alumnos, de modo que esto los haga más competentes en el trabajo en cuanto a su responsabilidad social se refiere (Cabrero Mendoza et al, 1996).

Otro ejemplo de este modelo lo encontramos en la serie Desarrollo Humano Integral (vgr. Aguilar, 1993), que propone una serie de cursos para primaria, secundaria y preparatoria a través de los cuales se pretende guiar al niño y al adolescente en "... el difícil proceso de convertirse en persona."

Frente a este modelo existen fuertes oposiciones, basadas en la premisa de que no basta una clase o curso para el desarrollo de valores, sino que es necesario un cambio más

---

<sup>12</sup> Melgar, Ivonne. "Buscan reforzar valores en estudiantes", en el diario Reforma del viernes 8 de agosto de 1997.

<sup>13</sup> Antonio Argüelles, director del CONALEP, en una entrevista realizada por Ivonne Melgar para el diario Reforma el día 8 de septiembre de 1997.

profundo en el ambiente y la cultura de la comunidad educativa (Garza, 1997, p.14 y Tirado, 1994, p.147).

### Humanismo en la ciencia

El segundo modelo para la EV surge al evaluar los resultados de la educación de décadas pasadas, orientada primordialmente al conocimiento científico y tecnológico (UNESCO, 1990, p.130).

Las generaciones formadas bajo este supuesto creían ciegamente en la ciencia y la tecnología, cuyo abuso falto de reflexión sobre sus consecuencias, trajo efectos muy negativos sobre la sociedad y el medio ambiente (Wuest, 1995, p.23).

Este modelo, identificado como "humanismo en la ciencia" o "humanismo científico" (Martín, 1994, p. 47), se basa en la aplicación de una metodología de enseñanza que haga hincapié en la utilización de métodos dialógicos, experienciales y de investigación con un enfoque socioafectivo para el aprendizaje de los contenidos científicos.

El modelo promueve el establecimiento de vínculos entre la ciencia y los valores espirituales y humanistas, para así desarrollar el espíritu crítico de los alumnos con el fin de "... ponerlos en condiciones de aportar apreciaciones más objetivas sobre la ciencia y de discernir las consecuencias y los costes de una tecnología nueva" (UNESCO, 1990, p.135).

### Cultura de valores

Garza (1997, pp. 14 y ss.) afirma categóricamente que la EV "... no puede transmitirse en un curso estructurado para tal propósito, sino que es parte de la cultura de la organización ...". Afirma que la responsabilidad de tal proceso recae en el maestro y su práctica cotidiana en el salón de clases.

Este tercer modelo hace énfasis en el ambiente que se vive dentro de la institución educativa (Grass, 1997, p.104-105), es decir, en la cultura que la práctica docente sea capaz de promover: "¿Cómo enseñamos los valores en las instituciones educativas? Lo hacemos de una manera directa e informal. La institución universitaria como organización social, tiene una cultura de valores que transmite a sus estudiantes " (Garza, 1997, p.15).

El presente modelo propone la integración de la EV en todo el programa, y no sólo en actividades aisladas. Así la EV no se reduce a un conjunto de actividades aisladas en una sola asignatura, sino que se ubica como una línea a lo largo de todas las actividades escolares (Guerrero, 1998, p.130).

Dentro de esta propuesta una materia curricular (vgr. Civismo a nivel secundaria) puede servir como eje a los propósitos de la comunidad educativa. En ella se retomarán los propósitos generales para vincular las diversas aportaciones hechas en el resto de las materias a la EV (Guerrero, 1997, p.131).

El modelo implica que, para formar y desarrollar actitudes y valores en los alumnos, es necesario que los educadores sean capaces de formarse y desarrollar en sí mismos nuevas actitudes y valores, porque "... no es posible formar actitudes fraternas en un ambiente en el que cotidianamente se vive la hostilidad y la discriminación por diversas razones ..." (Alba, 1994, p.183). Supone el involucramiento de toda la planta docente como "activos fogoneros de los valores humanos", que sean capaces de poner a tono el discurso con sus actos y los de sus estudiantes (Bustamante, 1994, p.161).

Como ejemplo de este modelo tenemos la propuesta que el Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación A.C. (IIDEAC) hace a las instituciones educativas que



contratan sus servicios (Cervera, 1996, TEL 3/3)<sup>14</sup>: "En los planes de estudio no hay, ni debe de haber, una materia que tenga como contenido y objetivo únicos, las virtudes, sino que estos hábitos o actitudes se deben desarrollar en todas las materias."

Así pues, cada maestro, dentro del espacio y tiempo de su materia, se convierte en un promotor de las virtudes humanas, mediante diversas estrategias, entre las que se señalan las siguientes (Cervera, 1996, EFV 1/3-3/3):

1. Dejar espacios para el ejercicio de la libertad.
2. Promover la constancia de las actitudes deseadas.
3. Incorporar y utilizar técnicas grupales en el aula.
4. Establecer buenas relaciones entre maestro y alumno.
5. Demostrar con el ejemplo.

#### Proyecto educativo con eje en los valores

El último modelo propone, en una visión francamente vanguardista, la EV como el eje central de la vida escolar, de modo que toda la comunidad se involucre y las actividades giren en torno a la consecución de la EV.

Algunos autores señalan a este tipo de escuelas como ejemplares para la intervención moral-pedagógica y como el modelo por excelencia de una comunidad justa (Zorrilla, 1994, p.101). Paraphraseando a Barba (1994, p.132), no se trata de tener EV en la escuela, sino de tener una escuela para la EV.

Este modelo supone que la EV debe estar implícita en todas las áreas y materias del currículum, además de reflejarse "... en las normas de organización y funcionamiento del

---

<sup>14</sup> El material del IIDEAC inicia numeración en cada tema presentado. En este caso, se cita la página tres del documento TEL ("Técnicas para el Ejercicio de la Libertad") que consta de tres páginas.

centro educativo como institución, en las relaciones y actuaciones de todos los componentes de la comunidad escolar y en la programación de las actividades docentes." (CECJA, 1998).

Un ejemplo claro de este modelo es el presentado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (CECJA), quien además de incluir la EV tanto en los aspectos generales como en cada uno de los apartados específicos de los distintos niveles de planificación y programación de los centros educativos, promueve cuatro programas dirigidos a elementos concretos de la EV (ver tabla 2.8).

TABLA 2.8 Programas para la EV de la CECJA  
(Basada en CECJA, 1998)

Programa	Justificación	Campo específico
"Vivir juntos"	Se requieren ciudadanos capaces de desenvolverse en la complejidad de las relaciones sociales, participando democráticamente y con autonomía de criterios en la vida comunitaria.	Educación para la convivencia.
"Aldea"	La Tierra debe ser percibida como un pequeño espacio en el que las personas, junto con los demás seres vivos, conviven en un mismo hábitat, compartiendo el aire, el agua o el suelo, como si de una "Aldea Global" se tratara.	Educación Ambiental
"A la par"	La organización y la práctica docente no debe reproducir los modelos culturales que atentan contra la igualdad de derechos. Es necesaria una educación basada en principios democráticos básicos: Igualdad, libertad, no agresión y consenso.	Educación para la Libertad, Tolerancia y Solidaridad.
"Vida"	Algunos de los problemas de salud más frecuentes están relacionados con hábitos de vida inadecuados. La infancia y la adolescencia son edades idóneas para incidir en la formación de estilos de vida saludables.	Educación para la Salud

## Educación en Derechos Humanos<sup>15</sup>

Como fue mencionado anteriormente, la formación valoral dentro de los sistemas educativos ha retrasado su desarrollo debido al temor de que traiga consigo alguna forma de adoctrinamiento que vaya contra los principios de pluralidad y libertad.

La Educación en Derechos Humanos (EDH) surge como una opción para la formación valoral que, al ser un mínimo denominador común a las más diversas concepciones filosóficas y religiosas, permite orientar una educación moral pluralista (Martínez R., 1994, p.25). Es decir: los Derechos Humanos (DH)<sup>16</sup> representan el contenido fundamental de un proyecto de humanidad, y proveen las premisas valorales desde las cuales se pueden tomar decisiones educacionales prácticas (Barba, 1994, p.127).

TABLA 2.9      Objetivos de la Educación en Derechos Humanos (Limpens, 1994)

- 
1. Formación de una noción básica en los alumnos de sus derechos y obligaciones.
  2. Desarrollo de la capacidad en los alumnos de identificar problemáticas relativas a los DH.
  3. Apreciación de la dignidad de la persona humana, así como aprecio por sus diferencias.
  4. Desarrollo de un espíritu constructivo para vencer las limitaciones con actitudes de respeto y solidaridad.
  5. Responsabilización del bienestar propio y ajeno.
  6. Compromiso de tomar como criterio para la toma de decisiones la justicia y la imparcialidad.
  7. Favorecer la libertad con responsabilidad.
- 

---

<sup>15</sup> Respecto a la expresión Educación en Derechos Humanos, Barba (1994, p.119-120) pregunta: "¿Cuántas preposiciones pueden insinuar o expresar relaciones entre la educación y los derechos humanos (DH)? Nos encontramos por ejemplo, con la educación ... ante, con, de, desde, en, hacia, para, por, según, sobre ...". y señala que más que una preocupación por la preposición adecuada debe existir una por el reconocimiento y la sistematización de la relación educación-DH.

<sup>16</sup> Por DH se entiende "... todas las garantías, facultades y prerrogativas que nos corresponden a todas las personas por el simple hecho de serlo, sin las cuales no podríamos satisfacer nuestras necesidades fundamentales" (Limpens, Murrieta y Gómez, 1997, p.42).

Dada la gran cantidad de documentos que mencionan la EDH, así como los objetivos de la misma, no existe un total acuerdo en su definición y metas. Limpens (1994, pp.193-194) menciona entre los más importantes los señalados en la tabla 2.9.

De manera general, la EDH no pretende "... llevar nuevos contenidos, adicionales, al proceso educador, sino reconstruir la idea de educación, darle un vuelco, y modificar sus metas, sus procesos ..." (Barba, 1994, p.131).

#### Comparación de modelos para la EV

Los modelos comentados en la sección anterior representan diferentes niveles de compromiso ante la EV y de disposición al cambio para ajustar su actividad educativa a la misma. Una tipología para ordenar jerárquicamente los contextos de la intervención pedagógico-moral, se puede encontrar en Zorrilla (1994, pp.100-101).

En la tabla 2.10 se comparan de manera breve los cuatro modelos presentados con anterioridad.

Es importante recordar que la EDH, al ser una aproximación a la EV basada en la moral emanada de los DH, puede encajar en cualquiera de los cuatro modelos anteriores. Esto es, una institución educativa puede manejar la EV desde implantar un curso de DH hasta diseñar su proyecto educativo con eje en los DH.

Antes que una institución educativa decida adoptar algún programa o modelo en particular, o bien generar uno nuevo y propio, es lógico requisito diagnosticar la realidad en la que se sitúa. Es necesario considerar tanto el ambiente como las condiciones culturales de alumnos y maestros

Conocer la manera en que cierto grupo define y aplica los valores en sus actividades cotidianas facilita la elección o diseño de un programa o proyecto adecuado para el desarrollo de valores en la institución educativa en que dicho grupo se desenvuelve.

TABLA 2.10 Comparación de modelos para la EV\*

Modelo	Propuesta	Nivel de compromiso requerido	Ejemplo
Cursos de valores	El desarrollo de valores se lleva a cabo dentro de una materia curricular definida en un programa.	Bajo	CONALEP, CEI, CDP, UASLP
Humanismo en la Ciencia	Establecimiento de un vínculo entre la ciencia y los valores espirituales y humanistas, vgr. discernir las consecuencias de una nueva tecnología.	Medio	
Cultura de valores	La institución educativa como organización social tiene una cultura de valores que se transmite a los estudiantes a través de la interacción diaria.	Depende de las personas que integran la comunidad educativa	IIDEAC
Proyecto educativo con eje en los valores	Toda la comunidad se involucra en las actividades que tienen como fin último el desarrollo de valores en la persona. Esta intención se refleja en todas las normas de organización y funcionamiento, en las relaciones y actuaciones de la comunidad escolar y en la programación de las actividades docentes.	Alto	CECJA

\* Esta tabla fue elaborada por el autor del presente escrito, en base a la información presentada en los apartados anteriores.

## Discusión y definición de términos

### El concepto de educación

Definir la educación en concepto y misión es un tema que aún genera controversias, por lo que un análisis detallado del tema correspondería a todo un tema de investigación, debate y revisión bibliográfica en sí mismo. No es objetivo de la presente investigación

discutir lo anterior, por lo que solamente se planteará y justificará el concepto de educación que se utilizará para efectos del presente escrito, sin involucrarse en una discusión exhaustiva del mismo.

Dicho concepto, así como el resto de las definiciones presentados en esta sección, no fueron tomados en forma literal de ningún autor en particular, sino contruidos en base a la reflexión, experiencia y revisión bibliográfica del autor del presente y únicamente para fines de la investigación.

Por educación se entenderá el proceso intencional y sistemático que pretende el desarrollo pleno del ser humano.

Alcanzar este desarrollo pleno (o integral) supone, de manera general, preparar al individuo en el saber (conocimientos científicos y tecnológicos), en el saber hacer (habilidades) y en el saber ser (valores, normas y pautas de comportamiento) para su desenvolvimiento en la sociedad (Garza, 1997, p.14 y Stenhouse, 1991, p.33).

A continuación se presentan las definiciones<sup>17</sup> de algunos de los términos utilizados, para finalizar profundizando en las implicaciones del concepto de educación presentado:

1. Proceso: Evolución de las fases sucesivas de un fenómeno. Método, sistema adoptado para llegar a determinado fin.
2. Intencional: Hecho con intención, deliberado. Hecho de propósito.
3. Sistema: Conjunto de elementos interrelacionados, entre los que existe una cierta cohesión y unidad de propósito. Medio, método o procedimiento empleado para hacer algo.
4. Desarrollar: Hacer pasar una cosa del orden físico, intelectual o moral por una serie de estados sucesivos, cada uno de ellos más perfecto o más complejo que el anterior.

---

<sup>17</sup> Todas las definiciones fueron tomadas de: "El Pequeño Larousse". Buenos Aires: Primera Edición, Editorial Larousse, 1995.

Relacionando lo anterior con el concepto de educación, se concluye que ésta última:

a) se origina sin lugar a dudas en un conjunto de intenciones, las cuales pueden o no estar explícitas; b) es llevada a cabo en etapas o fases<sup>18</sup>, si no cada vez más perfectas, por lo menos su cada vez más complejas; c) involucra muchos y distintos factores, todos ellos relacionados entre sí; y d) pretende, de manera general, un mejoramiento del individuo que participa en el proceso.

### Valores y actitudes

Según Guerrero (1998, p.13) el término valor aún no queda muy claro ni para las ciencias sociales ni en la filosofía. Entre las muchas definiciones que se han dado sobre el mismo, Rodríguez (1992, p.18) realiza una recopilación de ellas, de las cuales se presentan a continuación algunas como ejemplo:

"Valor es todo lo que favorece el desarrollo y la realización del hombre como persona ...

Valor es una cualidad o calidad que percibimos en un objeto o en una persona y que nos puede completar y perfeccionar ...

Valor es algo digno de ser buscado por alguien ...

Valor es una cualidad positiva atribuida a un objeto o sujeto ..."

En particular las definiciones presentadas por Yurén (1994, p.28) y Garza (1997, p.112), sirven de base para la construcción de otra original que se utiliza únicamente para fines de la presente investigación:

Valor es una cualidad que, al ser apreciada afectiva y racionalmente por el ser humano como un objetivo ideal, contribuye a su desarrollo pleno.

---

<sup>18</sup> Dichas fases o etapas pueden no estar en la mayoría de los casos perfectamente explicadas, limitadas o definidas, pero investigaciones en distintos campos ofrecen evidencia de su existencia.

Algunas precisiones al respecto:

Como se explicó con anterioridad, existen posturas antagónicas en cuanto a la definición del valor (Frondizi, 1987). La definición propuesta se acerca más al objetivismo que al subjetivismo por considerar a los valores como cualidades. Según Frondizi (1987, p.25), sólo esta postura da espacio para la consideración de la EV:

"¿Cómo podría evitarse el caos si no hay normas de valoración ni pautas de conducta? Si cada uno tiene debajo del brazo el propio metro de la valoración, ¿con qué patrón decidiremos los conflictos axiológicos? La educación estética y moral sería imposible, la vida decente no tendría sentido ... ¿"Decente" para quién? habría que preguntar constantemente."

Por tanto, al aceptar la postura objetivista se acepta también la existencia de un punto de referencia en el grupo social que contiene los principios y las normas éticas bajo los cuales se rige. Aunque algunos estudios afirman que estas referencias varían y se transforman en el transcurrir histórico de la humanidad (Wuest, 1995, p.346 y UNESCO, 1990, p.59), otros estudios con ópticas multiculturales afirman una universalidad básica en los valores, ya que ellos son compartidos por distintas culturas aparentemente aisladas (Ayres, 1964, p.169).

A pesar de lo anterior, vale la pena rescatar del subjetivismo la idea de que la "percepción" de las personas puede variar ante los hechos morales, por lo que, en apariencia, los valores cambian de acuerdo al grupo social, la época y otros factores (Guerrero, 1998, p.21).

La psicología también advierte sobre la diferencia entre el razonamiento moral (lo que el individuo opina que debe hacerse) y la conducta moral (las acciones que en realidad



lleva a cabo el individuo y están basadas en consideraciones éticas) (Woolfolk, 1993, p.118); lo que obliga a considerar el concepto "actitud" y su relación con los valores:

Actitud es la disposición para actuar favorable o desfavorablemente ante un valor y se manifiesta en el comportamiento del individuo (Yurén, 1994, p.34 y Garza, 1997, p.113).

Así pues, y bajo el supuesto de que se pretende educar en los valores, las actitudes serán el medio para percibir el mayor o menor aprecio (desarrollo) que los individuos adquieran hacia determinado valor.

Las virtudes son un tercer concepto involucrado en los trabajos referentes a la EV. A pesar de que existen quienes enfatizan la necesidad de diferenciar claramente éstas de los valores y las actitudes (Garza, 1997, pp.112-113), se observa poca precisión y confusión al utilizar los términos definidos, por lo que no se profundizará al respecto.

Un ejemplo de lo anterior es tomado de Grass (1997, p.28-29):

"Los valores morales, como la responsabilidad y la honestidad, implican una obligación ... Los valores morales podemos asociarlos a principios éticos (por ejemplo un valor es la verdad), mientras que las virtudes las podemos asociar a comportamientos (por ejemplo la honestidad)."

### La Educación en Valores (EV)

Diferentes expresiones son utilizadas para referirse a conceptos idénticos, semejantes, incluidos o relacionados con la EV: educación para la paz, educación en Derechos Humanos, desarrollo de valores, formación en valores, formación humana, adquisición de valores, transmisión de valores, etc.

A lo largo de este trabajo se utilizan preferentemente las expresiones Educación en Valores y Desarrollo de Valores (DV), por considerarse que su significado es el que mejor

concuerdar con los objetivos e ideas presentadas a lo largo del mismo. El porqué se explica a continuación:

La expresión EV conserva por completo el sentido de las palabras "educación" (incluyendo el debate sobre su misión y significado) y valores (todos ellos, toda la dimensión humana), lo cual no ocurre con otras expresiones como transmisión de valores, formación en valores, educación para la paz, etc. La preposición "en", al igual que en la expresión "educación EN Derechos Humanos", representa hasta el momento sólo una manera imperfecta de explicitar la relación necesaria e ineludible que de por sí existe entre la educación y los Valores. En realidad otras preposiciones pudieron haber sido utilizadas para ilustrar dicha relación (Barba, 1994, p.119).

Si los valores son cualidades, se acercan más a ser adjetivos que sustantivos en lo tocante a su presencia en la persona humana. Si se aceptasen como sustantivos lo correcto sería hablar de "adquisición de valores"; pero en este caso, definidos como cualidades (carácter adjetival), lo correcto es hablar de "desarrollo de valores", amén del significado propio del término "desarrollo" discutido con anterioridad.

Por lo tanto, con el uso de las expresiones EV y DV se da por hecho que es importante para la educación en general el desarrollo de los valores, que éstos son susceptibles de ser desarrollados en la persona, que el desarrollo de los mismos es indispensable para la formación integral de la persona, que es posible atestiguar su desarrollo mediante las actitudes del individuo y que existe la posibilidad de que dicha formación sea llevada a cabo mediante un proceso inserto en la realidad escolar.

El concepto de persona como ser en desarrollo implica la búsqueda del bien personal y el bien común. Esta búsqueda se lleva a cabo a lo largo de toda la vida y está orientada por

los valores que la persona posee. Si la persona es un ser susceptible de desarrollarse, los valores pueden ser desarrollados en ella y la educación puede promover este desarrollo en forma intencional y sistemática:

"... la educación, por su esencia misma, es manejo de valores: los destaca, los transmite, los pondera, los propone, los analiza, los cultiva."  
(Rodríguez, 1992, p. 40)

### Responsabilidad y honestidad

Los valores seleccionados para la investigación son la honestidad y la responsabilidad. Dicha selección se hizo en base a los siguientes criterios:

1. Ambos valores son mencionados en la misión del Sistema ITESM como prioritarios (Rangel, 1996, p.8) en el perfil de sus alumnos.
2. Diversos autores, al mencionar ejemplos de valores, coinciden más en ellos que en otros (ver tabla 2.11). Es decir, es posible referirse fácilmente a ellos como valores frente a diversas posturas, corrientes y metodologías.
3. Son común y tradicionalmente identificados como valores pertenecientes al ámbito escolar (Rodríguez, 1992, p.40).

Dado que el objetivo de la investigación contempla conocer la manera en que los alumnos definen dichos valores, no se definirán los mismos en este apartado.

Tabla 2.11. Identificación de honestidad y responsabilidad como valores por diversos autores y publicaciones

Moreira (1998, p.37)	Rodríguez (1992, p.40)	UNESCO (1990, p.26-27)	Grass (1997, p.29)	CEI (1998)	Guerrero (1998, p.21)	(*) Artículo III Constitucional y Ley Gral. de Educación
Honestidad	Honradez		Honestidad	Honestidad	Honestidad	
Responsabilidad	Responsabilidad	Responsabilidad	Responsabilidad		Responsabilidad	Responsabilidad
Superación personal	Disciplina	Solidaridad	Respeto	Honor	Democracia	Equidad
Cultura de trabajo	Diligencia	Justicia	Generosidad	Generosidad	Libertad	Igualdad
Cultura de calidad	Lealtad	Respeto	Prudencia	Coraje	Amistad	Unidad nacional
Aprecio por la cultura	Patriotismo	Defensa de la paz	Lealtad	Convicción	Solidaridad	Justicia
	Cooperación	Identidad cultural	Fortaleza	Justicia	Paz	Respeto a la cultura
Compromiso con la salud física	Altruismo	Dignidad	Justicia	Respeto		Solidaridad
	Laboriosidad	Conservación del entorno		Libertad		Respeto a los recursos naturales
		Estima del trabajo humano		Igualdad		Observancia de la ley
						...

(\*) Selección realizada por Guerrero, 1998, p. 31

La educación en valores no puede basarse sólo en la experiencia y en la percepción del docente sobre lo que puede y debe hacerse. El trabajo empírico y la buena voluntad de los educadores no son suficientes para que la educación en conjunto sea capaz de responder a los retos que enfrenta.

El conocimiento sobre las motivaciones, percepciones y condiciones que rodean el actuar de las personas, en particular de los alumnos, es indispensable si se pretende pasar de intenciones y buena voluntad a acciones y actividades deliberadas y sistemáticas.

Asimismo, la evaluación de proyectos y programas para la selección del adecuado a cierta realidad se hace, precisamente, en base al conocimiento de dicha realidad. Más aún, es imposible que exista un programa o proyecto "universal", que responda a todas las realidades y condiciones. El diseño de cualquier programa o proyecto debe anclarse en las circunstancias de una realidad, que puede ser más o menos amplia, pero no total.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGÍA**

#### **Modelo de investigación**

"La observación científica, en cuanto técnica para recoger datos, se vuelve problemática cuando el énfasis se pone en el hecho de que el objeto observado es un "sujeto", es decir, una singularidad y una totalidad al mismo tiempo: por un lado, historia personal, experiencia vivencial, creación permanente de sí mismo; por el otro, resultado de un conjunto de reacciones ante situaciones-problema."

(Sánchez P., 1993, p.108)

Las pocas o nulas oportunidades que existen para reproducir los fenómenos sociales, así como el hecho de que una generalización sobre lo observado en un grupo humano puede no siempre ser válido para el resto de ellos, obliga al investigador a tratarlos de manera muy particular (Van Dalen y Meyer, 199, pp. 56 y ss.).

En últimas fechas la investigación educacional ha hecho énfasis en los enfoques descriptivos y cualitativos más que en los cuantitativos (McMillan, 1996, p.10), debido precisamente, a la naturaleza de los fenómenos educativos como objetos complejos y multidimensionales (Clanet, 1993, p.48).

Por lo anterior, y dado el tema que ocupa la presente investigación, el modelo seleccionado para el presente estudio es la Investigación Descriptiva.

Como su nombre lo indica, este modelo tiene como propósito describir sistemáticamente las características de una población dada o área de interés, con veracidad y precisión (Isaac y Michael, 1990, p.46).

En general, la investigación descriptiva se ocupa de (op cit):

1. Recolectar información útil para describir fenómenos.
2. Identificar problemas o justificar prácticas y condiciones actuales.
3. Hacer comparaciones y evaluaciones.

4. Determinar lo que otros están haciendo con problemas o situaciones similares y beneficiarse de su experiencia para hacer planes y tomar decisiones a futuro.

En este tipo de investigación, la información usualmente se recoge a través de encuestas o cuestionarios, entrevistas y observación (Gay, 1996, p.250).

Entre sus limitaciones se puede señalar que, aunque las investigaciones realizadas bajo el enfoque descriptivo permiten inferir algunas relaciones entre dos o más variables o establecer ciertas correlaciones (McMillan, 1996, p.13), no es posible concluir sobre éstas como para garantizar contundencia y validez para una generalización (McMillan, 1996, p.170).

El uso del modelo descriptivo en la presente investigación permitirá conocer la manera en que los alumnos del ITESM Campus San Luis Potosí definen y aplican los valores honestidad y responsabilidad, así como relacionar y comparar dicha información con aquella que ofrece la literatura.

A largo plazo se pretende que la información recolectada sirva para identificar problemas y ofrecer puntos de referencia para orientar la toma de decisiones a futuro en el área de los valores.

#### **Muestra seleccionada**

La investigación fue realizada con 55 alumnos del segundo semestre de la preparatoria del ITESM Campus San Luis Potosí, equivalente al 30.55 % del total de alumnos de la generación<sup>1</sup>.

La selección se hizo bajo el supuesto de que, mediante el proceso de inscripción y selección de horarios, los alumnos quedan distribuidos al azar en los distintos grupos que se ofrecen de cada materia. Así pues, basta seleccionar al azar el número de grupos deseados

para completar una muestra aleatoria de los alumnos de la generación con la cual realizar el estudio.

En este caso resultaron seleccionados dos grupos de un total de seis de la materia de Resolución de Problemas (antes DHP II), resultando elegidos los grupos PD 95 200 01<sup>2</sup> (24 alumnos) y PD 95 200 03 (31 alumnos).

La selección de la materia Resolución de Problemas (PD 95 200) se hizo en base a los siguientes criterios:

1. Es una materia que tiene poca o nula relación con las Humanidades. De esta manera se elimina la posibilidad de que la información proporcionada por los alumnos se vea influenciada por considerar la investigación parte de la actividad de la materia.

2. La materia es cursada por la mayoría de los alumnos de la generación. Solamente 16 alumnos de la generación, equivalente al 8.88 %, no la cursaron en el semestre Enero-Mayo 98 por motivos diversos como: reprobación del curso seriado anterior (DHP I: Fundamentos del Razonamiento), preferir cursar otra materia reprobada el semestre anterior, no tener autorizada la carga completa de materias por haber ingresado al Programa de Apoyo Académico (PAA), etc.

3. La materia pertenece al departamento donde el autor del presente escrito desarrolla su labor docente, lo que facilita el contacto con los alumnos, los maestros y la recolección de datos.

---

<sup>1</sup> La generación 1997-2000 comprende 180 alumnos, los cuales ingresaron al ITESM en Agosto de 1997 y volvieron a inscribirse al semestre Enero-Mayo 1998 (Se incluyen alumnos regulares e irregulares).

<sup>2</sup> La identificación completa de cualquier grupo en el ITESM comprende el departamento al que pertenece (P-preparatoria, D-Desarrollo de Habilidades), la clave de la materia (95-año de última revisión del plan de estudios, 200-clave particular del curso) y el número de grupo (dos caracteres).



## **Métodos de investigación utilizados**

Dadas la naturaleza y restricciones de la investigación, el uso simultáneo de la encuesta y la entrevista fue considerada como la manera más apropiada para la recolección de datos.

La encuesta, en primer lugar, permite aproximarse a las características y opiniones generales de los individuos. Por su parte, la entrevista permite aproximarse a personas y casos concretos a los que no se podría acceder mediante la encuesta.

A continuación se describen ambas técnicas de manera general.

### **Encuesta**

La encuesta es una técnica (o conjunto de técnicas)<sup>3</sup> mediante la cual se reúne información acerca de los miembros de una población con el fin de determinar la situación actual de la misma con respecto a diversas variables (Gay, 1996, p.251).

Aunque la información que se puede obtener por medio de la encuesta es muy diversa, se pueden distinguir cuatro categorías principales (Briones, 1982, p.49), a saber: a) características demográficas, b) características socioeconómicas, c) conductas y actividades, y d) opiniones y actitudes.

Entre las limitaciones de la encuesta como técnica de recopilación de información se pueden citar las siguientes (Briones, 1982, pp.54-55 y Isaac y Michael, 1990, p.128):

- a) La información proporcionada es estática: representa sólo un instante de la realidad y no la dinámica que caracteriza los fenómenos sociales y educativos.
- b) Requiere de individuos que sean accesibles y cooperativos.
- c) En particular con el uso de escalas, es vulnerable a la tendencia de algunos encuestados de responder consistentemente valores altos o bajos en todos los reactivos.

El instrumento que utiliza la encuesta es el cuestionario (Rojas S., 1991, p.137), el cual puede contener preguntas abiertas o cerradas de acuerdo a una escala convencional.

En las encuestas aplicadas como parte del presente proyecto de investigación, se utilizó principalmente para el diseño de las preguntas la escala de diferencias semánticas, la cual, al igual que otras escalas de actitud, se utiliza para determinar lo que un individuo cree, opina, percibe o siente acerca de algo (Gay, 1996, p.155).

Esta escala se compone de tres elementos (Isaac y Michael, 1990, p.144), a saber: a) el concepto a ser evaluado en términos de sus propiedades semánticas o actitudinales, b) un par de adjetivos o frases adjetivales opuestas estableciendo los límites de la escala (justo - injusto), y c) las posiciones o puntos de la escala entre ambos (ver figura 3.1).

Figura 3.1 Escala de diferencias semánticas: Ejemplo

1. Como alumno del ITESM me considero:

	1	2	3	4	5	6	7	
RESPONSABLE								IRRESPONSABLE

Con el uso de esta escala el individuo puede elegir y marcar un punto entre los dos extremos, indicando así su actitud o nivel de preferencia hacia alguna persona, concepto o idea (McMillan, 1996, p.147).

Osgood, el creador de la escala, afirma que no es conveniente usar menos de cinco ni más de nueve pasos en la escala; recomendando, de acuerdo a su experiencia, siete posiciones como lo óptimo (Isaac y Michael, 1990, p.144).

<sup>3</sup> Algunos autores identifican la encuesta como un medio o proceso que utiliza técnicas específicas para la recolección de la información, como observaciones, cuestionarios y entrevistas (Briones, 1982, p.49).

Para el uso correcto de esta escala es importante tener siempre un número impar de posiciones entre los polos, de manera que exista un punto medio o neutral y el individuo no se vea forzado a elegir entre uno y otro extremo (McMillan, 1996, p.146).

### Entrevista

Existen ciertos fenómenos que sencillamente no pueden ser observados directamente, por ejemplo: eventos pasados, eventos que ocurren fuera del ámbito accesible al investigador y los procesos mentales (Gay, 1996, p.223)

La entrevista es una técnica para la recolección de datos la cual se realiza en una sesión entre dos personas, en la que el investigador plantea preguntas abiertas en forma oral y las respuestas del entrevistado son grabadas (Gay, 1996, p.223 y McMillan, 1996, p.154).

Además de la oportunidad que la entrevista brinda para profundizar en aquellas preguntas se consideren más importantes, la presencia del entrevistador tiende a reducir el número de preguntas sin respuesta o respuestas neutrales (McMillan, 1996, p.154). Sin embargo, es de suma importancia para la realización de esta técnica que el entrevistador y su manera de entrevistar no tengan ningún efecto en los resultados de la entrevista (McMillan, 1996, p.155).

El grado de estructura y de formalidad de la entrevista puede variar (Gay, 1996, p.224), pero en general es posible identificar tres tipos de ella (Isaac y Michael, 1990, p.138):

a) Entrevista no estructurada: Da al entrevistado amplia libertad para expresarse en su propio estilo y en el momento que lo decida. El investigador tiene un propósito general o específico que siente poder alcanzar planteando preguntas relevantes al mismo, sin imponer una estructura al entrevistado (McMillan, 1996, p.155).

b) Entrevista semiestructurada: Se sigue un esquema básico de preguntas estructuradas, dando la opción al entrevistador de profundizar algunas de ellas para explorar con profundidad.

c) Entrevista estructurada: El entrevistador sigue una estructura definida durante la entrevista, parecida a un cuestionario. Sólo bajo ciertas restricciones se permite la clarificación y profundización. A cada persona entrevistada se le plantean las mismas preguntas en el mismo orden. Se utiliza este tipo de entrevista cuando el investigador cree que la comparación de los resultados de las diferentes personas es más valioso que los puntos de vista que se perderán como resultado de la inflexibilidad (Gay, 1996, p.224).

Entre las desventajas de ésta técnica podemos mencionar (Isaac y Michael, 1990, p.138 y McMillan, 1996, p.163):

1. Es costosa, especialmente a gran escala, pues se requiere equipo (audiograbadoras, cintas) y personal preparado.

2. Consume mucho más tiempo que otras técnicas, tanto en la recolección de información como en el análisis de la misma.

3. Debido a lo anterior, generalmente se utiliza en estudios con muestras pequeñas.

4. Requiere de entrenamiento y experiencia en los entrevistadores para su correcta realización.

5. El entrevistado pierde el anonimato.

## **Diseño de investigación**

Previo al inicio de la recolección de datos, la cual fue llevada a cabo durante el semestre Enero-Mayo de 1998, se tuvo una sesión con los grupos de alumnos que estarían involucrados en la investigación, los cuales fueron seleccionados como se explicó en el apartado correspondiente. En dicha sesión les fue explicado en forma breve el objetivo del proyecto, así como la importancia de su participación en el mismo.

El esquema general que se siguió para la recolección de datos, así como las fechas aproximadas en que se llevaron a cabo las actividades correspondientes, se presentan en la tabla 3.1.

La aplicación de las encuestas o cuestionarios (ver Anexo 3), se llevó a cabo generalmente al término una clase. En las ocasiones que fue necesario, las actividades de dicha clase fueron diseñadas y ajustadas para contar con el tiempo suficiente para contestar la encuesta, sin interrumpir el avance del curso.

En todas las encuestas se respetó el anonimato de los participantes, así como su derecho a abstenerse de contestar alguna pregunta o incluso todo el cuestionario.

Al total de alumnos que participaron en el estudio se les invitó a participar en forma voluntaria en el primer grupo de entrevistas. Aunque mostraron interés en participar en la misma más de veinte alumnos, únicamente fueron entrevistados quince (ver anexo 2), debido en parte a que la planeación del proyecto así lo especificaba, y a que en algunos casos no fue posible coincidir en horarios para la realización de la misma.

Una vez acordado con el voluntario el día y la hora para la entrevista, ésta se realizó a puerta cerrada, en el cubículo del autor de la investigación. Las entrevistas fueron grabadas en audio-cassette, garantizando al entrevistado el uso de la cinta exclusivamente para fines de la investigación.

TABLA 3.1 Diseño de investigación

ACTIVIDAD	FECHA
1. Selección de grupos para la realización de la investigación.	Primera quincena de enero
2. Encuesta para obtener los datos generales de la muestra seleccionada.	Segunda quincena de enero
3. Encuesta sobre el nivel de honestidad y responsabilidad, así como los elementos que deben incluirse en la definición de los mismos.	Segunda quincena de enero
4. Invitación para la participación de voluntarios en las entrevistas.	Primera quincena de febrero
5. Encuesta sobre el nivel de honestidad y responsabilidad propio y de los compañeros del grupo.	Segunda quincena de febrero
6. Encuesta sobre prácticas escolares y no escolares que involucran los valores honestidad y responsabilidad. Incluye apartado sobre el nivel de honestidad y responsabilidad propio.	Primera quincena de marzo
7. Compilación de información.	Segunda quincena de marzo
8. Entrevistas a voluntarios.	Primera quincena de abril
9. Encuesta sobre elementos relacionados con la realización de tareas y trabajos en equipo.	Segunda quincena de abril
10. Selección de candidatos para entrevista sobre participación en trabajos de equipo.	Primera quincena de mayo
11. Entrevista sobre participación en trabajos de equipo.	Primera quincena de mayo
12. Compilación de información.	Segunda quincena de mayo

Se utilizó un esquema de entrevista semiestructurada, siguiendo un guión general (ver anexo 4) y profundizando en aquellos aspectos que se consideraban relevantes para la investigación.

Con el fin de profundizar en ciertos aspectos de la investigación, se realizaron diez entrevistas además de las anteriores con un segundo grupo (ver anexo 2). En esta ocasión los alumnos fueron interrogados sobre su participación en tareas y trabajos de equipo encargados en sus materias durante el segundo parcial.

Para su realización, se seleccionaron diez alumnos al azar de acuerdo a su número de matrícula. Una vez hecha la selección, se procedió a solicitar su aprobación para participar en el estudio por medio de la entrevista mencionada. En esta ocasión todos aceptaron.

La información recogida en este segundo grupo de entrevistas se registró en una matriz de doble entrada como las que se muestran en el capítulo 4.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

#### Descripción de la muestra

Los sujetos seleccionados para el estudio pertenecen a los grupos 01 y 03 de la materia Resolución de Problemas (PD 95 200). La muestra comprende 55 alumnos (ver anexo 1), de los cuales 23 son de sexo masculino y 32 de sexo femenino, con un promedio de edad de 15.36 años cumplidos (ver tabla 4.1).

TABLA 4.1 Edad y sexo del grupo de estudio

SEXO	Grupo 01		Grupo 03		General	
	alumnos	%	alumnos	%	alumnos	%
Masculino	9	37.50	14	45.16	23	41.82
Femenino	15	62.50	17	54.84	32	58.18

EDAD (años cumplidos)	Grupo 01	Grupo 03	Promedio
	Hombres	15.78	15.21
Mujeres	15.33	15.12	15.22
Promedio	15.56	15.17	15.36

La mayor parte vive con ambos padres (47 alumnos, 85.45 %) durante el período escolar, una minoría son foráneos (3 alumnos, 5.45 %) que viven en casa de asistencia y el resto (5 alumnos, 9.09 %) se encuentra en situaciones diversas.

La mayoría de los padres de familia se encuentran casados (90.90 %), en comparación con algunos casos de viudez (3.63 %) y de separación (3.63 %). Una persona se abstuvo de contestar esta pregunta.

El promedio de edad del padre es de 46.16 años, mientras que el de la madre es de 42.96 años. En cuanto a la escolaridad del padre, la mayoría (81.81 %) reportó tener al



menos licenciatura, mientras que en el caso de la madre sólo poco más de la mitad lo señaló (54.54 %).

Con respecto a la ocupación que desempeña el padre no se encontró ninguna información que destacar. En cuanto a la ocupación de la madre destaca que más de la mitad (60.00 %) se dedican a las labores del hogar.

Más de la mitad de los alumnos provienen de escuelas secundarias privadas de tipo confesional (37 alumnos, 67.27 %), y casi la mitad (25 alumnos, 45.45 %) goza de algún tipo de beca, ya sea a través del ITESM o de otra institución.

Poco más de la mitad de los alumnos (31 alumnos, 56.36) no participan en actividades extra-académicas dentro del ITESM (vgr. grupos estudiantiles, difusión cultural, etc.). Los que si lo hacen dedican en promedio 5.13 horas a la semana a estas actividades.

En actividades extra-académicas no organizadas por el ITESM (vgr. clases de música, de inglés, deportes, etc.) sucede algo similar: casi la mitad de los alumnos (46 alumnos, 47.27%) participa en dichas actividades dedicando a ellas en promedio 6.13 horas a la semana.

TABLA 4.2 Datos del desempeño de los alumnos en la materia Resolución de problemas

Parcial	Hombres			Mujeres			General
	1	2	Prom	1	2	Prom	
Ausencias	0.74	1.00	0.87	0.13	0.66	0.40	0.59
Libro *	0.22	0.04	0.13	0.13	0.06	0.10	0.11
Retardos	0.91	0.96	0.94	0.81	1.16	0.99	0.96
TNH **	0.48	0.78	0.63	0.13	0.25	0.19	0.37
Calificación	77.43	89.91	83.67	81.59	91.19	86.39	85.25

Todos los valores son en promedio por alumno

\* Se refiere a las veces que no llevaron el libro de texto a clase

\*\* Tareas no hechas

## Nivel de honestidad y responsabilidad

En las tablas 4.3 y 4.4 se puede observar que, en general, los alumnos se consideran altamente honestos (2.03) y responsables (2.23). Cabe destacar que las mujeres se consideran a sí mismas más honestas (1.95 vs. 2.10) y más responsables (2.04 vs. 2.41) que los hombres.

TABLA 4.3 Nivel de honestidad: autoconcepto

	Enero	Febrero	Marzo	Promedio
Hombres	1.96	2.26	2.08	2.10
DS	0.75	0.99	0.70	--
Mujeres	1.87	2.04	1.95	1.95
DS	0.62	0.86	0.65	--
General	1.91	2.15	2.02	2.03
DS	0.66	0.91	0.91	--

Escala de 1 a 7, donde 1 significa honesto y 7 significa deshonesto

TABLA 4.4 Nivel de responsabilidad: autoconcepto

	Enero	Febrero	Marzo	Promedio
Hombres	2.21	2.58	2.44	2.41
DS	0.93	1.35	1.10	--
Mujeres	2.00	2.08	2.05	2.04
DS	0.86	0.93	0.80	--
General	2.11	2.32	2.25	2.23
DS	0.89	1.17	0.57	--

Escala de 1 a 7, donde 1 significa responsable, y 7 significa irresponsable

Una breve revisión de los valores de la desviación estándar de las diferentes mediciones, permite descubrir la poca dispersión existente, reflejo de que efectivamente el

nivel de honestidad y responsabilidad de la mayoría de los alumnos se agrupa en torno al valor indicado por la media.

Al comparar lo que los alumnos opinan de sí mismos en cuanto a su honestidad y responsabilidad, y lo que el resto del grupo opina de ellos en el mismo aspecto, destaca lo siguiente (ver tabla 4.5 y figura 4.1):

**TABLA 4.5** Nivel de honestidad y responsabilidad:  
Comparación del autoconcepto y la opinión del grupo

	Honestidad* (autoconcepto)	Honestidad* (opinión del grupo)	Responsabilidad** (autoconcepto)	Responsabilidad** (opinión del grupo)
Hombres	2.10	2.23	2.41	2.49
DS	--	0.55	--	0.73
Mujeres	1.95	1.83	2.04	1.87
DS	--	0.32	--	0.49
General	2.03	2.02	2.23	2.17
DS	--	0.48	--	0.67

\* Escala de 1 a 7, donde 1 significa honesto y 7 significa deshonesto

\*\* Escala de 1 a 7, donde 1 significa responsable, y 7 significa irresponsable

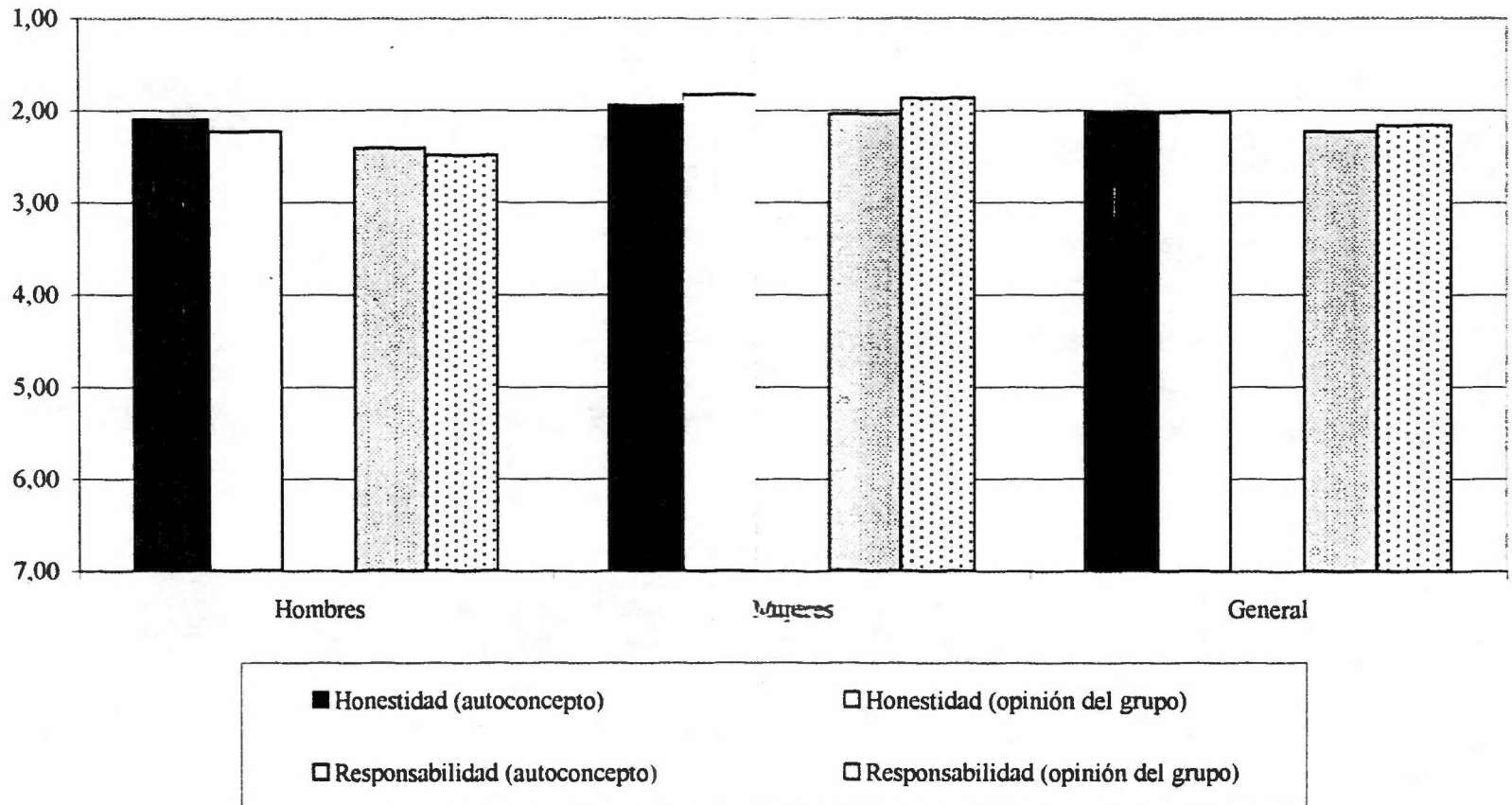
1. La opinión del grupo sobre el nivel de honestidad o responsabilidad de uno de los miembros, de manera general, es muy similar a lo que él (o ella) opina de sí mismo.

2. Existe un mayor grado de acuerdo en el nivel de honestidad o responsabilidad cuando se opina sobre otras personas que sobre sí mismo (la desviación estándar es menor que en los casos anteriores), aunque la media casi no varíe.

3. El grupo tiene una mejor opinión de la honestidad y la responsabilidad de las mujeres que la que ellas tienen de sí mismas.

4. Aunque menos evidente que el anterior, el grupo opina que los hombres no son tan honestos y responsables como ellos dicen ser.

**Figura 4.1 Comparación de los niveles de honestidad y responsabilidad personal y los dados por la opinión del grupo**



Los últimos puntos coinciden con lo mencionado con anterioridad respecto a que no es lo mismo el razonamiento moral que la conducta moral. Parafraseando para el particular: no es lo mismo el nivel de desarrollo de valores que cada individuo cree tener que el que en realidad posee (en este caso evidenciado por la opinión de los demás).

TABLA 4.6 Nivel de honestidad y responsabilidad: algunas correlaciones

	Hombres	Mujeres	General
Opinión del grupo: honestidad vs. responsabilidad	0.95	0.77	0.90
Autoconcepto: honestidad vs. responsabilidad	0.57	0.38	0.45
Honestidad: autoconcepto vs. opinión del grupo	0.01	- 0.01	0.08
Responsabilidad: autoconcepto vs. opinión del grupo	0.49	0.44	0.50

En la tabla 4.6 se presentan algunas correlaciones que resulta de interés analizar con detenimiento:

1. De acuerdo a la opinión del grupo, el nivel de honestidad de una persona está altamente relacionado (0.90) con su nivel de responsabilidad.

2. Lo anterior es válido en menor grado (0.45), para la opinión personal sobre el nivel de honestidad y responsabilidad.

3. No existe una relación significativa entre el nivel de honestidad que cada persona dice tener y el nivel de honestidad que le asigna el grupo.

4. Existe una relación moderada (0.50) entre el nivel de responsabilidad que cada persona dice tener y el que le fue asignado por el grupo.

Nuevamente se puede hacer notar la diferencia que existe entre la percepción personal y lo que la realidad refleja. Por otro lado, es importante resaltar en este punto la

interdependencia entre los valores planteada en el marco teórico: tanto a nivel personal como en la opinión de grupo, los alumnos expresan en general la necesidad de ser honesto para ser responsable y viceversa.

En resumen:

1. Los alumnos del segundo semestre del ITESM Campus San Luis Potosí se consideran, de manera general, personas honestas y responsables.

2. Para ellos mismos, al parecer, la honestidad y la responsabilidad son valores que se encuentran en estrecha relación.

### **Definición de los valores honestidad y responsabilidad**

#### **Honestidad**

La lectura de las tablas 4.7, 4.8 y 4.9 permite establecer dos niveles para el concepto honestidad: el primero personal, dirigido hacia uno mismo; y el segundo interpersonal, dirigido hacia los demás.

**TABLA 4.7** Características de una persona honesta

<b>Característica</b>	<b>Porcentaje de alumnos que la mencionaron</b>
No miente, no engaña	90.48
No rompe reglas, no hace trampa	14.29
Acepta errores	11.90
Hace lo conveniente	9.52
Es responsable	9.52
Confiable	7.14

**TABLA 4.8 Características de una persona deshonesto**

Característica	Porcentaje de alumnos que la mencionaron
Mentirosa	80.95
Pretende ser algo que no es	19.05
Irresponsable	16.67
No es confiable, no es leal	14.29
Actúa de mala forma	11.90
Hace trampa	9.52
No acepta consecuencias	7.14
Vive a expensas de los demás, aprovechado	7.14

En el primer nivel descubrimos como los alumnos resaltan la importancia de la autenticidad (vgr. pretender ser algo que no es, no engañarse a sí mismo) como elemento básico de la honestidad. El ser uno mismo, aceptar las fortalezas y debilidades propias, estar satisfecho (no necesariamente conforme) con lo que se tiene y lo que se es, representa el primer nivel en la honestidad.

Del segundo nivel, dirigido a la relación interpersonal, se puede inferir la importancia que dan a la confianza que se pueda tener en la persona o que los demás puedan tener en uno mismo (vgr. no mentir, no romper reglas, lealtad, no aprovecharse de los demás, etc.), y la aceptación y reconocimiento de sus actos ante sus semejantes (vgr. acepta errores).

En realidad son muy pocos los que, además de considerar la honestidad como cualidad de "reacción" (respuesta a circunstancias), se refieren a ella como cualidad de "acción" (iniciativa): hace lo conveniente, hace buenos actos.

Éste último elemento puede servir para establecer un tercer nivel: aquel en el que se busca la honestidad simplemente porque se le considera algo bueno o positivo, y por tanto las acciones personales van más allá de la autenticidad y la confianza, llegando a convertirse en una herramienta para el mejoramiento del medio y la sociedad que le rodea.

TABLA 4.9 Definición de honestidad

Concepto	Porcentaje de alumnos que lo mencionaron
Actuar con la verdad	52.38
No engañarse a sí mismo	30.95
No engañar a los demás	30.95
Es un valor	28.57
Ser justo	11.90
Hacer buenos actos	9.52

En base a la reflexión es posible elaborar una aproximación a una definición de honestidad, que incluye los tres niveles identificados:

Honestidad es un valor que, al desarrollarse en el ser humano, lo lleva a actuar con autenticidad ante él y los demás, a buscar la congruencia entre sus pensamientos y sus actos, a convertirse en una persona de fiar y a realizar acciones por iniciativa propia para la consecución del bien común (la mejora del medio y la sociedad que le rodea).

### Responsabilidad

Al igual que para la honestidad, la lectura de las tablas 4.10, 4.11 y 4.12 permite inferir la existencia de dos niveles para el concepto responsabilidad.

El primer nivel (personal), se refiere a hábitos personales como la organización, el planteamiento de metas y la puntualidad. También tiene que ver con una actitud general de respuesta y compromiso ante los deberes.



**TABLA 4.10 Características de una persona responsable**

Característica	Porcentaje de alumnos que la mencionaron
Cumplida	80.95
Acepta las consecuencias de sus actos	28.57
Hace lo correcto	11.90
Habla con la verdad, honesta	7.14

**TABLA 4.11 Características de una persona irresponsable**

Característica	Porcentaje de alumnos que la mencionaron
No cumple obligaciones	59.52
No acepta consecuencias	33.33
No cumple sus promesas	19.05
No tiene metas	19.05
Desorganizada	9.52
Mentirosa	7.14
Impuntual	7.14

El segundo nivel refuerza la necesidad de una actitud de respuesta y compromiso ante las personas que rodean al sujeto en sí. El cumplimiento de obligaciones, promesas, etc. son evidencia de lo anterior.

Al preguntar a los alumnos qué es responsabilidad, sólo uno comentó (porcentaje muy bajo, y por tanto no incluido en la tabla), que incluye la preocupación por uno mismo y por los demás. Como en el caso anterior, la responsabilidad no es considerada en general como "acción", sino como "reacción" a compromisos aceptados o establecidos.

Un tercer nivel en la responsabilidad tendría que ver, entonces, con la iniciativa. En él la persona responde no sólo por sí mismo y los compromisos establecidos con las personas que le rodean, sino que además, se responsabiliza por aquello que pueda alterar el bien común, es decir, el bienestar del grupo humano (una acción en defensa de la ecología no tiene que ver con hábitos personales o con compromisos adquiridos con las demás personas, por ejemplo).

TABLA 4.12 Definición de responsabilidad

Concepto	Porcentaje de alumnos que lo mencionaron
Cumplir con actos de obligación, compromisos, deberes	45.24
Acatar las consecuencias de los propios actos	40.48
Cumplir lo que se promete	21.43
Es un valor	21.43

De cualquier manera es posible, a partir de la reflexión, aproximarse a una definición de responsabilidad para los alumnos del segundo semestre del ITESM Campus San Luis Potosí que abarque los tres niveles identificados:

Responsabilidad es un valor que, al desarrollarse en el ser humano, lo lleva a cumplir las promesas y compromisos adquiridos, a responder ante sí mismo y ante los demás por las consecuencias de sus actos voluntarios, y a preocuparse por el bienestar de sus semejantes en tanto éste pueda ser fruto de su acción.

#### Consideraciones generales

A partir de la información colectada, es posible identificar elementos concordantes con las etapas del razonamiento moral que Kohlberg señaló en sus investigaciones:

En los niveles preconvencional y convencional el individuo basa sus juicios en las reglas impuestas por los demás, en la aprobación de sus actos por la sociedad y en el

cumplimiento de leyes, costumbres y tradiciones. La manifestación del valor, como se identificó en el primer nivel de la honestidad y responsabilidad, es una respuesta, una reacción para evitar el castigo, ser aprobado o cumplir con lo establecido.

No es sino hasta el nivel postconvencional cuando el actuar de la persona está basado en una decisión personal racional (Woolfolk, 1993, p.117), con la que, de acuerdo a ciertos valores, es capaz de tomar la iniciativa (acción).

Si bien no es posible hacer conclusiones definitivas, si lo es señalar la evidencia y destacar que, en general, son pocos los alumnos que en esta edad parecen alcanzar el último nivel.

### **Aplicación de valores en situaciones del ámbito escolar**

#### **Acciones que atentan contra la honestidad y la responsabilidad**

De los cuestionarios aplicados a los alumnos fue posible seleccionar diez acciones o actividades del ámbito escolar que atentan contra el valor honestidad, contra el valor responsabilidad o contra ambos.

En base a ellos, se preguntó posteriormente a los alumnos sobre la frecuencia de ocurrencia de los mismos en la preparatoria del ITESM Campus San Luis Potosí; y en una ocasión posterior, para evitar que pudieran relacionar una y otra pregunta, se les cuestionó sobre su participación en dichos eventos o la posibilidad de hacerlo en el futuro. La tabla 4.13 resume la información obtenida.

En base a los resultados es posible decir que los eventos seleccionados ocurren con cierta frecuencia (moderada o media) entre los alumnos del segundo semestre del ITESM Campus San Luis Potosí. Como se puede observar, son los hombres quienes, en la mayoría de los casos, aceptan su participación en las actividades presentadas (ver figura 4.2).

TABLA 4.13 Frecuencia de ocurrencia de eventos-dilema y respuestas a los mismos

Evento		F*	A	B	C	D
Copiar la tarea a un compañero	Gen	3.33	40.43	36.17	6.38	17.02
	Hom	3.00	60.00	30.00	5.00	5.00
	Muj	3.45	25.93	40.74	7.41	25.93
Copiar en un examen	Gen	4.58	12.77	27.66	17.02	42.55
	Hom	4.48	15.00	30.00	15.00	40.00
	Muj	4.20	11.11	25.93	18.52	44.44
Sacar acordeón en un examen	Gen	5.25	4.26	6.38	12.77	76.60
	Hom	5.33	10.00	0.00	5.00	85.00
	Muj	5.25	0.00	11.11	18.52	70.37
Corregir un examen después de calificado	Gen	5.65	2.13	6.38	4.26	87.23
	Hom	5.57	5.00	10.00	0.00	85.00
	Muj	5.79	0.00	3.70	7.41	88.89
Entrar a la biblioteca con credencial ajena	Gen	4.23	4.26	19.15	27.66	48.94
	Hom	4.29	5.00	15.00	30.00	50.00
	Muj	4.30	3.70	22.22	25.93	48.15
Salirse sin pagar de un establecimiento	Gen	5.96	0.00	2.13	6.38	91.49
	Hom	5.48	0.00	5.00	5.00	90.00
	Muj	6.18	0.00	0.00	7.41	92.59
Pedir las respuestas de un examen	Gen	3.43	38.30	36.17	14.89	10.64
	Hom	3.52	45.00	30.00	10.00	15.00
	Muj	3.21	33.33	40.74	18.52	7.41
Anotarse en un trabajo de equipo en que no colaboró	Gen	3.52	8.51	25.53	23.40	42.55
	Hom	3.33	15.00	30.00	25.00	30.00
	Muj	3.62	3.70	22.22	22.22	51.85
Entrar a clase mintiendo cuando ya es tarde	Gen	3.26	10.64	12.77	36.17	40.43
	Hom	3.29	20.00	20.00	35.00	25.00
	Muj	3.28	3.70	7.41	37.04	51.85
Mentir al maestro para salir a media clase	Gen	3.92	6.38	21.28	27.66	44.68
	Hom	3.86	15.00	20.00	30.00	35.00
	Muj	3.90	0.00	22.22	25.93	51.85

\* Escala: 1 Ocurre con mucha frecuencia, 7 Nunca ocurre

A La actividad ha sido realizada en más de una ocasión en el transcurso del semestre.

B La actividad ha sido realizada en una ocasión en el transcurso de este semestre.

C La actividad no ha sido realizada en el transcurso de este semestre, pero considera que antes de que termine la realizará al menos en una ocasión.

D La actividad no ha sido realizada en el transcurso de este semestre, y considera que no la realizará en el resto del mismo.

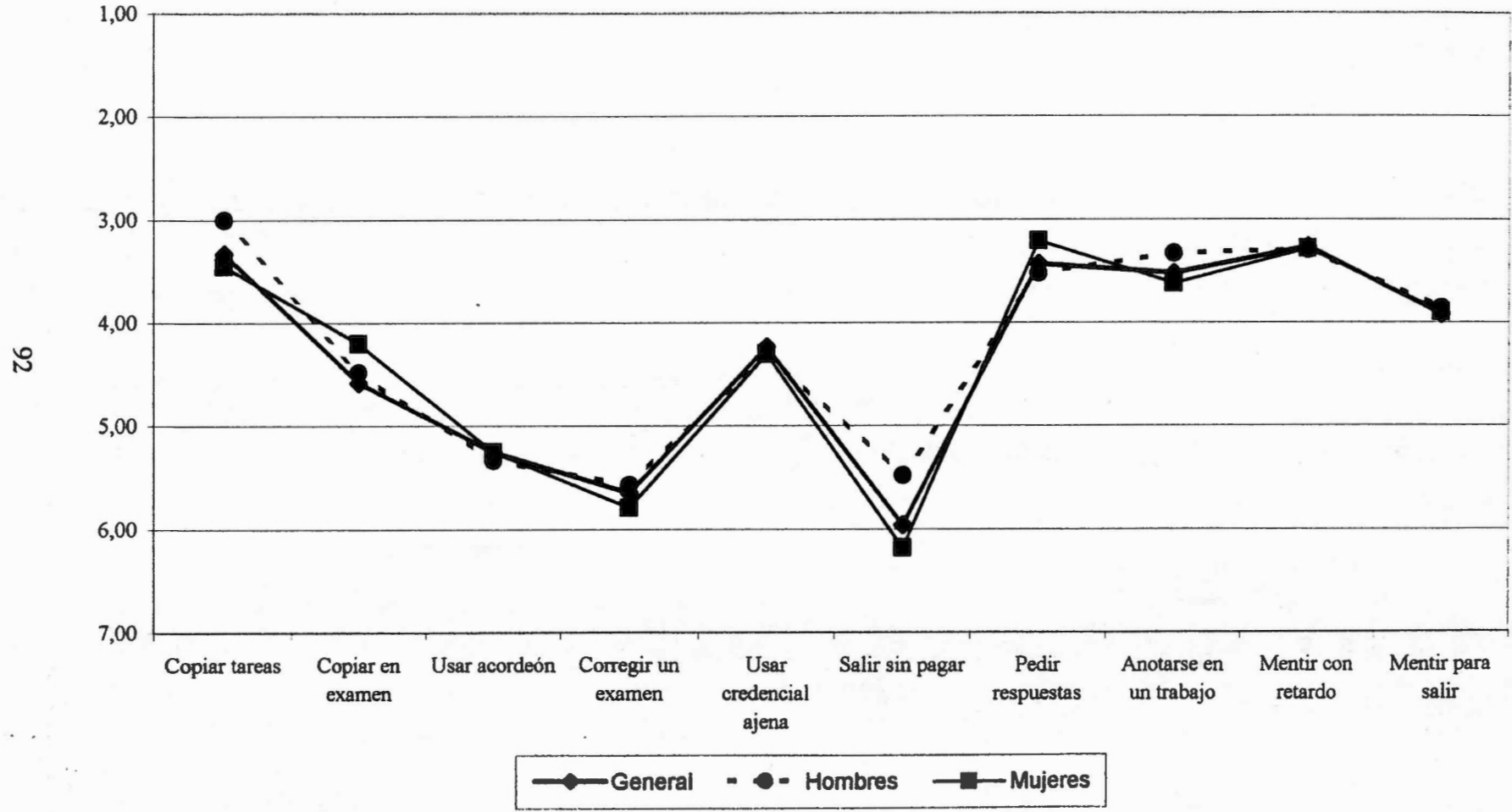
TABLA 4.14 Frecuencia de ocurrencia de eventos-dilema y respuestas a los mismos

Evento		F *	Porcentaje de alumnos que han realizado o realizarán el evento al menos una ocasión durante el semestre Enc-May 98 **
Copiar la tarea a un compañero	Gen	3.33	82.98
	Hom	3.00	95.00
	Muj	3.45	74.07
Copiar en un examen	Gen	4.58	57.45
	Hom	4.48	60.00
	Muj	4.20	55.56
Sacar acordeón en un examen	Gen	5.25	23.40
	Hom	5.33	15.00
	Muj	5.25	29.63
Corregir un examen después de calificado	Gen	5.65	12.77
	Hom	5.57	15.00
	Muj	5.79	11.11
Entrar a la biblioteca con credencial ajena	Gen	4.23	51.06
	Hom	4.29	50.00
	Muj	4.30	51.85
Salirse sin pagar de un establecimiento	Gen	5.96	8.51
	Hom	5.48	10.00
	Muj	6.18	7.41
Pedir las respuestas de un examen	Gen	3.43	89.36
	Hom	3.52	85.00
	Muj	3.21	92.59
Anotarse en un trabajo de equipo en que no colaboró	Gen	3.52	57.45
	Hom	3.33	70.00
	Muj	3.62	48.15
Entrar a clase mintiendo cuando ya es tarde	Gen	3.26	59.57
	Hom	3.29	75.00
	Muj	3.28	48.15
Mentir al maestro para salir a media clase	Gen	3.92	55.32
	Hom	3.86	65.00
	Muj	3.90	48.15

\* Escala: 1 Ocurre con mucha frecuencia, 7 Nunca ocurre

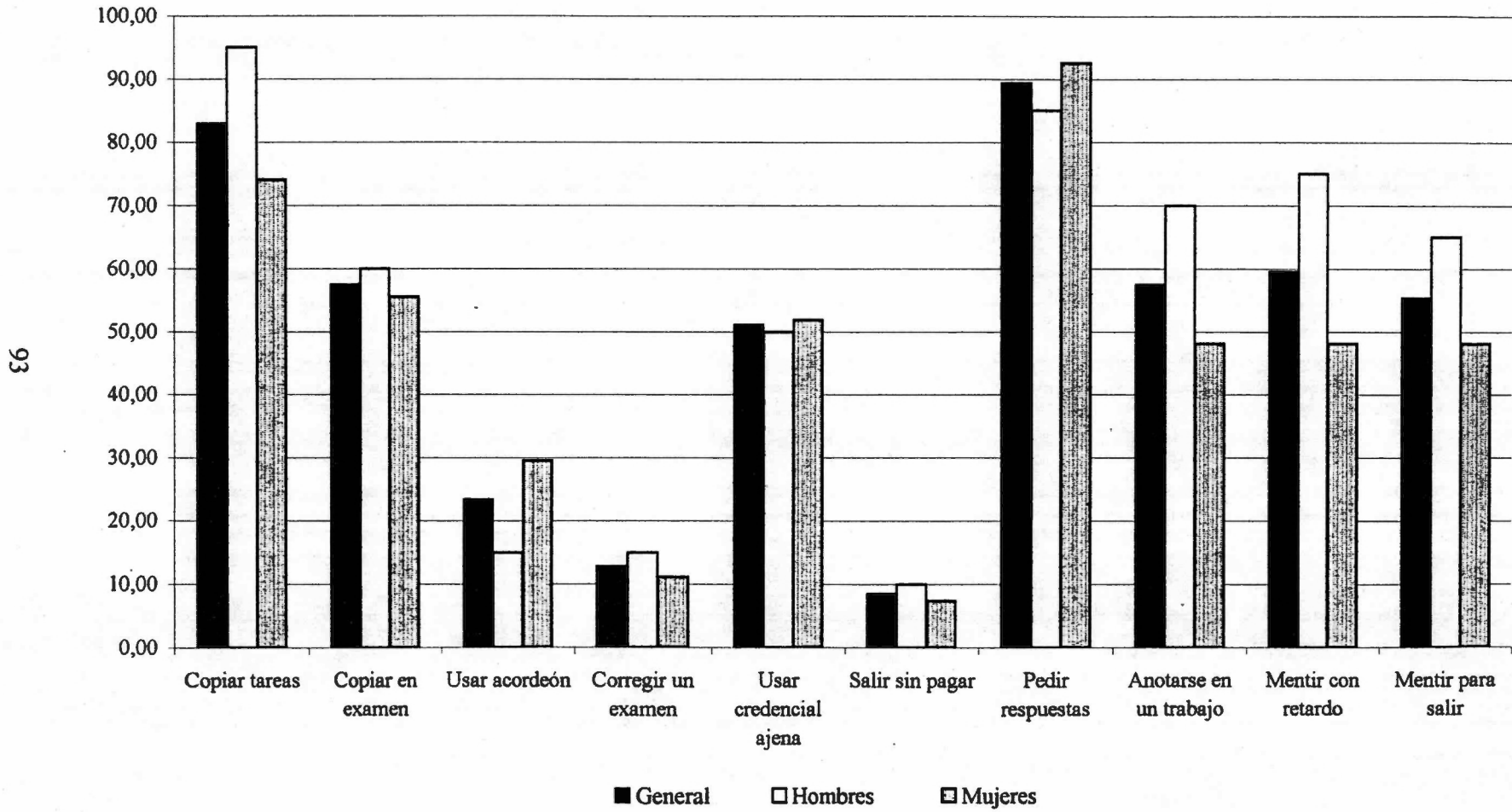
\*\* Obtenido de la suma de A, B y C de la tabla anterior.

**Figura 4.2 Frecuencia de ocurrencia del evento de acuerdo a la opinión de los alumnos**



92

**Figura 4.3 Porcentaje de alumnos que realizaron o realizarán el evento al menos una vez durante el semestre Enero-Mayo 1998**



Lo anterior concuerda con la información obtenida sobre los niveles de honestidad y responsabilidad y presentados con anterioridad, donde los hombres se consideraban a sí mismos y eran considerados por el resto del grupo como menos honestos y responsables que las mujeres.

Por otro lado, es posible observar una amplia diferencia entre la frecuencia con que se llevan a cabo algunas acciones (media o moderada), y el porcentaje de alumnos que afirman haberla realizado o realizarla en el resto del semestre (ver figura 4.2 y figura 4.3).

Por ejemplo: en opinión de los alumnos, se copian tareas con una frecuencia moderada (3.33), aún cuando la gran mayoría de ellos (82.98 %) ya lo han hecho o lo harán antes de concluir el semestre. De manera semejante ocurre con el pedir las respuestas de un examen: la mayor parte ha participado en ello (89.36 %), aunque su frecuencia es moderada (3.43).

Entre las acciones realizadas o realizables por la mayoría de los alumnos están: pedir las respuestas de un examen que ya fue realizado (89.36 %), copiar tareas (82.98 %), mentir para entrar a clase con retardo (59.57 %), copiar en un examen (57.45 %) y anotarse en un trabajo de equipo en el que no se colaboró (57.45 %).

La profundización en el análisis de algunas de ellas se llevó a cabo durante la investigación. Lo que se presenta enseguida es el resultado de dicha profundización.

### Copiar tareas<sup>1</sup>

Una de las acciones más relacionadas con la honestidad y la responsabilidad simultáneamente es el copiar la tarea a un compañero que si la hizo.

---

<sup>1</sup> En adelante se citaran fragmentos de las entrevistas sostenidas en vivo con alumnos. Para ello se presenta la transcripción de partes de la misma sacrificando la redacción en respeto a lo expresado por los alumnos. En ocasiones se encuentra la pregunta realizada entre corchetes para facilitar la comprensión del texto.



Los motivos para hacerlo, en general, corresponden a una moralidad preconvenicional (Kohlberg), ya que lejos de copiar la tarea para cumplir con el reglamento o reglas de la clase (etapa convencional), o de aceptar las consecuencias de no hacerla (etapa postconvenicional), copian la tarea para evitar la sanción (pérdida de puntuación):

"Si no llevo tareas el porcentaje me baja muchísimo ... igual si repruebo el examen las tareas me pueden subir ... entonces no traes una tarea y ... ¡Ay, no seas malo! Préstame tu diskette, que al cabo nomás le cambio el nombre y no sé que ... y sí pasas, ni modo que no."

Cristina

"[¿Qué motivos crees que tenga un alumno del Tec para copiar una tarea?] Pues ... que no haya tenido tiempo para hacer una tarea y, para que no les pongan falta de tarea y les bajen de calificación, pues la copian."

Elsa

"[¿Qué motivos crees que tenga un alumno del Tec para copiar una tarea?] Pues precisamente por eso, porque ... ¡Ay! Tengo que llevar la tarea y si no la llevo ... una después me puedo recuperar, pero como quiera ese poquito te baja, te baja."

Gabriela

En esta actividad se observa también negociación correspondiente a la etapa preconvenicional, puesto que el préstamo de la tarea original se hace para establecer un compromiso de deuda y en una ocasión futura poder pedir prestada una tarea original:

"A lo mejor allí es que ... la flojera. Porque, o sea, muchos les da mucha flojera y dicen: ¡Ándale, no seas gacho! ... y a veces el que pasa se pone a pensar: Pues a lo mejor él también me ha pasado algo ..."

Guillermo

Además, la justificación sobre si es correcto o no copiar una tarea se hace en términos de lo que no les gustaría que sucediera:

"Sí ... después te sientes mal porque dices: Bueno, uno está haciendo ahí todo. A mí no me gustaría que yo estoy haciendo mi tarea toda la tarde, y que después me lleguen y me digan: ¡Oye! Pásame tu tarea ... pues como que ... bueno."

Gabriela

"Cómo que eso si te da, o sea, como que te carga más la conciencia, ¿no? ... Pues porque el otro si la hizo en su casa, y luego te preguntan en la clase y ... este ... tu entregaste la tarea y luego no sabes qué contestar de lo que te preguntan de la tarea."

Daniel B.

Llama la atención la mención de la falta de tiempo, en especial por los alumnos que tienen actividades extra-académicas, como una causa importante por la que no fue posible hacer o terminar la tarea:

"Falta de tiempo ... porque muchas veces ... bueno, en mi caso iba a mi casa, como, y voy a entrenamiento de fut ... regreso. A veces tengo que venir aquí a hacer alguna tarea o algo así y, este, a veces también no alcanzo a hacer alguna tarea."

Mauricio

"Por falta de tiempo. O sea, más que nada porque llega un momento en que yo llego a mi casa, tal vez a lo mejor nueve y media, y ya nada más llego a bañarme, cenar, y acabo tan cansado de entrenamiento que digo: No, ya. En una hora libre o algo así."

Alberto

### Copiar en exámenes

Copiar en un examen es también una actividad con un considerable nivel de incidencia entre los alumnos encuestados y entrevistados. Al igual que la copia de tareas, la copia de exámenes tiene que ver tanto con la honestidad (la acción en sí misma) como con la responsabilidad (acciones previas no realizadas para preparar el examen).

Los motivos para hacerlo, comentados por los alumnos, tienen que ver con responder a las expectativas que los demás, en especial sus padres, tienen sobre ellos:

"... es que mi papá y mi mamá me van a matar, es que ya troné el mes pasado ... [¿La presión de la familia?] ¡Aha! O es que no estudié y ... y ni modo que no pase, ni modo que repruebe."

Cristina

"Pues tal vez que ... más que nada por las calificaciones, porque dicen: no, pues si salgo mal en las calificaciones me van a regañar. Entonces copiando creen que van a tener todo bien."

Guillermo

"... para obtener mejor calificación, pos, osea, tratar de demostrarle a sus padres que estudia ..."

Daniel A.

Otros motivos tienen que ver con la distribución del tiempo y con el cumplimiento del nivel establecido por sí mismo o las expectativas externas:

"... a lo mejor otra será que no pudo estudiar, porque tuvo que ir a entrenamiento o tuvo, a lo mejor, tal vez, alguna otra materia más importante que pudo haber estudiado."

Mauricio

"Que la persona a la que está copiando saca mejor calificación que él y, este, o que se le olvidó algo y nada más está tratando de copiar esa parte, nomás como de acordarse."

Daniel B.

Otro motivo que destaca es el relacionado con la dinámica en un curso en particular. Al parecer, la falta de explicitación de algunas reglas de clase, provocaron una situación en que a los alumnos les fue difícil evadir el llevar a cabo la copia:

"O sea, es que era vocabulario. Entonces yo no sabía el significado de unas palabras. [¿Y por qué no te las sabías?] Es que era ... la maestra nos las apuntaba en el pizarrón ... depende, o sea íbamos ... conforme íbamos avanzando en la clase normal preguntaba algo, y si no lo sabían lo apuntaba ... entonces no todos ... unos tenían unas palabras y otros tenían otras. Entón's, por ejemplo, yo contesté las que me sabía, las que yo había estudiado. Y otra persona, este, las que él sabía ... a lo mejor yo tenía algunas que él no se sabía, entonces nos las intercambiábamos."

Daniel C.

### Consideraciones generales

Existe una brecha amplia entre el hacer y el decir. Los resultados discutidos con anterioridad permiten descubrir ciertas prácticas y justificaciones que se enfrentan a los valores objeto de este estudio, las cuales contrastan a lo que los mismos alumnos piensan al preguntárseles si las acciones deshonestas o irresponsables son justificables en algún caso:

"Es que igual y la ... el ser deshonesto pues, como te digo, con una vez que lo hagas ya eres deshonesto. O sea no, no creo que se pueda justificar. [¿En ningún caso?] En ningún caso."

Cristina

"Muchas veces la amistad se confunde con ser cómplice de los demás, y yo pienso que el ser deshonesto no es justificado por nada."

Elsa

"No, pues yo creo que no puede ser justificable ... no, porque siempre vas a tener tiempo de tareas o de exámenes, y vas a tener tiempo de estudiar. O sea, no es cierto que no tienes tiempo para hacer una tarea porque siempre hay tiempo."

Daniel B.

Algunos alumnos reconocen la existencia de "grados" o niveles de honestidad y responsabilidad, los cuales justifican, dependiendo de la situación, un actuar de acuerdo o en desacuerdo a cierto valor:

"La deshonestidad es deshonestidad, y como quiera en ocasiones se puede justificar, porque, tal vez alguien no hizo su tarea y ... en un trabajo de equipo y ... ese a lo mejor te dice que anda malo, que estuvo malo. Tal vez no sea cierto, tal vez sí, y entonces tú te pones en su lugar y lo anotas. Entonces ahí sí se justificaría. Pero cuando son deshonestidades así grandes de que descaradamente, pues no."

Guillermo

### **Aplicación de valores en situaciones ajenas al ámbito escolar**

De un gran conjunto de eventos y situaciones que involucran la aplicación de valores en el quehacer cotidiano de los alumnos, se seleccionaron tres que se relacionan de manera indirecta con la vida académica.

Un número considerable de alumnos utilizan el automóvil propio o de la familia como medio de transporte a sus actividades escolares, situación que involucra tanto responsabilidad al conducir como honestidad en lo relevante al reglamento de tránsito y la interacción con los oficiales de la ley.

En 1997 se inaugura en el campus San Luis Potosí el área de fumadores y se instala, por tanto, una regulación institucional para el consumo del tabaco dentro del campus. Las actitudes de los alumnos en relación al consumo del tabaco entran pues en relación con la vida escolar.

Por último se comenta sobre actitudes relacionadas con el consumo de alcohol, las cuales pueden observarse en algunos eventos y actividades que forman parte de la vida escolar (presentación de princesas, baile de coronación, entrega de borregos, etc.).

### Al conducir

La tabla 4.15 presenta evidencia sobre situaciones relacionadas con la honestidad y responsabilidad de los alumnos en su papel como conductores.

TABLA 4.15 Aplicación de valores en situaciones ajenas al ámbito escolar: Al conducir.

		%	%		
Alumnos que manejan	Gen	56.36	43.63		
	Hom	60.87	39.13	Alumnos que no manejan	
	Muj	53.13	46.87		
De los alumnos que manejan ...					
		%	%		
Tienen licencia o permiso oficial	Gen	54.84	45.16		
	Hom	50.00	50.00	No tienen licencia o permiso oficial	
	Muj	58.82	41.18		
Han dado "mordida" o seguramente recurrirían a ella en caso necesario	Gen	54.84	45.16		
	Hom	50.00	50.00	No han dado mordida ni lo harían llegado el momento	
	Muj	64.71	35.29		

El uso del automóvil representa un acontecimiento muy importante en la vida de los alumnos, por la relativa independencia y prestigio o reconocimiento social que les otorga. Sin embargo exige un buen uso de la libertad y suficiente madurez.

La oportunidad dada por los padres a su hijo(a) para el ejercicio de la libertad y la aplicación de sus valores a través del uso del automóvil, no siempre va acompañada del ejemplo en lo que respecta al cumplimiento de las obligaciones con la ley (vgr. la falta de verificaciones ambientales o la autorización de los padres para usarlo sin preocuparse por el

permiso o licencia oficial). El sujeto entonces recibe responsabilidad a la vez que es testigo de la falta de ella en otros aspectos.

La participación como conductor poco experimentado y muchas veces sin documentos completos, es la puerta de entrada a una disyuntiva que definitivamente influye en el desarrollo moral de las personas: los encargados de hacer cumplir la ley pueden ser "convencidos" de no hacerlo, y para el conductor es más fácil participar de la deshonestidad que aceptar las consecuencias de sus actos.

### Consumo de tabaco

TABLA 4.16 Aplicación de valores en situaciones ajenas al ámbito escolar  
Consumo de tabaco.

		Del total de alumnos ...		
		%	%	
	Gen	60.00	40.00	
Fuman o han fumado	Hom	56.52	43.48	Nunca han fumado
	Muj	37.50	62.50	
	Gen	19.15	80.85	
Tienen permiso	Hom	15.00	85.00	No tienen permiso
	Muj	22.22	77.78	
	Gen	62.50	62.50	
		De los alumnos que fuman regularmente ...		
		%	%	
	Gen	62.50	62.50	
Tienen permiso	Hom	60.00	60.00	No tienen permiso
	Muj	66.67	66.67	
	Gen	0	100	
		De los alumnos que han fumado o probado el cigarro		
		%	%	
	Gen	0	100	
Tienen permiso para fumar	Hom	0	100	No tienen permiso para fumar
	Muj	0	100	
	Gen	0	100	

Más allá de la implantación de zonas de fumadores en los diferentes campus del Sistema ITESM, es importante reflexionar sobre el hecho de que la escuela permite (establece como lícito, aunque con limitaciones) una actividad que la mayoría de los padres prohíben.

La tabla 4.16 aporta información sobre aspectos relacionados con el consumo del tabaco por los alumnos incluidos en el estudio.

El sujeto puede ser honesto y responsable frente a los límites señalados por la institución (fumar sólo en el área indicada), lo cual no necesariamente implica que lo sea frente a las normas familiares. Si no hay concordancia entre unas y otras, como se puede observar, en ocasiones el individuo se mantendrá dentro de los límites de aquellas que sean de su conveniencia (bien personal, moralidad preconventional y convencional).

#### Consumo de bebidas alcohólicas

TABLA 4.17 Aplicación de valores en situaciones ajenas al ámbito escolar  
Consumo de bebidas alcohólicas.

		Del total de alumnos		
		%	%	
Consumen bebidas alcohólicas	Gen	20.00	80.00	No consumen bebidas alcohólicas o lo hacen sólo dentro del círculo familiar
	Hom	47.83	52.17	
	Muj	0.00	100.00	
Tienen permiso	Gen	29.79	70.21	No tienen permiso
	Hom	35.00	55.00	
	Muj	25.93	74.07	
		De los alumnos que toman		
		%	%	
Tienen permiso	Gen	45.45	54.54	No tienen permiso
	Hom	45.45	54.54	
	Muj	0.00	0.00	

Las experiencias generadas el creciente uso de la libertad del adolescente tienen que ver en ocasiones con abusos o malos usos de la misma. La novedad del acceso a diferentes bienes y servicios es muy atractiva para algunos jóvenes.

En la tabla 4.17 se presenta la información obtenida en relación con el consumo de bebidas alcohólicas en el grupo de estudio.

Nuevamente es posible observar el contraste entre quienes actúan, de acuerdo a la información proporcionada, con honestidad ante sus padres y quienes no.

### **Circunstancias del ámbito escolar que limitan la aplicación positiva de valores**

#### En la elaboración de las tareas

Dado que uno de los principales "dilemas" que conflictúan el actuar con honestidad y responsabilidad a los alumnos en su vida escolar, tiene que ver con la elaboración de sus tareas, se presenta a continuación información adicional sobre las mismas (ver tabla 4.18).

TABLA 4.18 Tareas

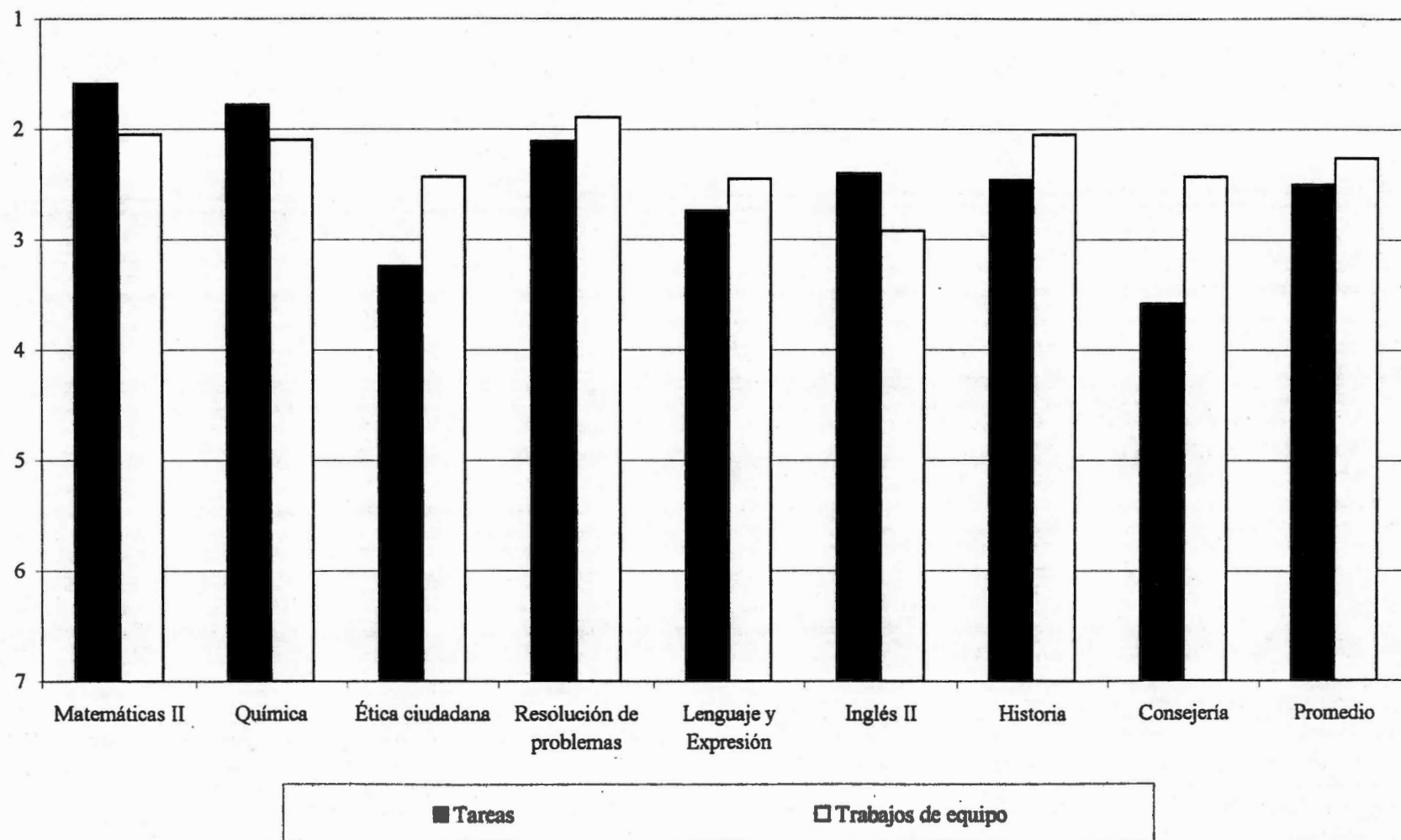
Materia	Nivel de significancia para el aprendizaje *	Número de tareas encargadas por semana	Tiempo invertido en cada tarea (en horas)	Tiempo invertido en tareas a la semana
Matemáticas II	1.59	3.23	1.04	6.82
Química	1.78	3.24	1.16	6.87
Ética ciudadana	3.24	1.98	1.02	2.75
Resolución de problemas	2.11	1.61	1.00	2.56
Lenguaje y Expresión	2.74	2.36	0.87	3.87
Inglés II	2.40	2.64	1.06	6.49
Historia	2.46	2.18	1.29	3.95
Consejería	3.58	1.09	0.85	1.04
Promedio	2.50	2.26	1.04	--
Acumulado				34.35

\* Escala 1 a 7, donde 1 es altamente significativo para el aprendizaje y 7 es poco o nada significativo

De manera general, las tareas son consideradas como significativas para el aprendizaje (ver figura 4.4).



**Figura 4.4 Nivel de significancia para el aprendizaje de las tareas y los trabajos de equipo**



Llama la atención el tiempo total dedicado a las mismas en una semana (34.35 hrs.), calculado en base a la información proporcionada por los alumnos.

#### En la realización de trabajos de equipo

Otra de las situaciones comentadas con anterioridad, en la cual llegan a existir deficiencias en cuanto a la aplicación de la honestidad o la responsabilidad es el trabajo de equipo. En la tabla 4.19 se puede revisar información acerca del tema.

Como en el caso anterior, llama la atención el hecho de que los trabajos de equipo son considerados, en general, como significativos para el aprendizaje de las materias en cuestión (ver figura 4.4), casi al mismo nivel que las tareas.

TABLA 4.19 Trabajos de equipo

Materia	Nivel de significancia para el aprendizaje	Número de integrantes por equipo	Tiempo semanal invertido en su realización (en horas)
Matemáticas II	2.05	4.36	1.38
Química	2.10	4.15	1.40
Ética ciudadana	2.43	5.38	1.61
Resolución de problemas	1.89	2.37	1.74
Lenguaje y Expresión	2.45	4.63	1.53
Inglés II	2.92	3.54	1.92
Historia	2.05	3.78	1.65
Consejería	2.43	4.34	1.58
Promedio	2.26	4.04	1.61
Acumulado			12.81

\* Escala 1 a 7, donde 1 es altamente significativo para el aprendizaje y 7 es poco o nada significativo

Los alumnos opinaron que se ocupan en promedio 12.81 horas a la semana para realizar todos los trabajos de equipo; aunque, y como es posible comenzar a inferir con la lectura de la segunda columna de la tabla 4.19, el tiempo debe ser visto más que con una perspectiva de acumulación y promedio, con una de coordinación.

**TABLA 4.20 Equipos de trabajo por materias durante el segundo parcial: Gisela**

ALUMNO	MAT	QUI	DHP	ÉTICA	LYE	ING	HIS
Angulo	*						
César	*						
Lila	*						
Magdiel		*					*
Claudia		*					
Sofía		*					
Pedro			*				
Karla			*				
Miguel			*				
Mosella				*			
Montse				*		*	
Sarah				*			
Erika				*			
Marisol						*	

**TABLA 4.21 Equipos de trabajo por materias durante el segundo parcial: Carolina**

ALUMNO	MAT	QUI	DHP	ÉTICA	LYE	ING	HIS
Michel	*					*	*
Eduardo	*	*		*			
Alicia	*			*			*
Ana Cristina		*					
Fernando		*					
Akane			*		*		
Miguel Angel			*				
Zully				*	*		
Pamela				*			
Silvia						*	*

1. Algunos nombres no coinciden con los de las listas presentadas en el anexo I puesto que algunos equipos fueron formados con miembros de la generación que no participaron en el estudio.
2. Los tamaños de los equipos varían porque existen diferentes maestros impartiendo la misma materia en diferentes grupos.

En las tablas 4.20, 4.21 y 4.22 se pueden observar los equipos con los que tres alumnos tuvieron que trabajar durante el segundo parcial en sus diferentes materias. Es importante destacar que por trabajo de equipo se entiende aquel que, realizado fuera de las horas clase, aporta individualmente al menos un 10 % al promedio de la calificación del parcial, en este caso del segundo.

TABLA 4.22 Equipos de trabajo por materias durante el segundo parcial: Bernardo

ALUMNO	MAT	QUI	DHP	ÉTICA	LYE	ING	HIS
Nardine	*	*		*	*		*
Mariana	*	*		*			*
José Luis	*						
Manuel	*						
Mónika		*					
Pedro			*	*	*		
Miguel			*	*			
Sara		*					
Fanny				*			
Fernando					*		
Georgina					*		
Norma						*	*
Ma. Inés						*	*

1. Algunos nombres no coinciden con los de las listas presentadas en el anexo I puesto que algunos equipos fueron formados con miembros de la generación que no participaron en el estudio.
2. Los tamaños de los equipos varían porque existen diferentes maestros impartiendo la misma materia en diferentes grupos.

La dificultad para la realización de los trabajos de equipo no consiste, entonces, en el tiempo que se les deba dedicar, sino en hacer coincidir los diferentes tiempos de los miembros de los diferentes equipos. Visto de otro modo: cada alumno debe hacer coincidir su horario personal con el horario, también personal de, en el mejor de los casos, diez compañeros.

La figura 4.5 muestra el tiempo acumulado dedicado a tareas y trabajos de equipo de cada materia en horas por semana.

La figura 4.6 muestra un análisis de la distribución del tiempo semanal de los alumnos del segundo semestre de acuerdo a la información proporcionada por ellos mismos.

En el análisis se consideró una semana de cinco días (lunes a viernes) con 16 horas hábiles cada uno (se asumen ocho horas de sueño diario), lo que hace un total de 80 horas. El tiempo ocupado en clases de la preparatoria es de 21 horas a la semana (tres horas semanales por materia y considerando siete materias). El tiempo semanal dedicado a las tareas (34.35 hrs.), y a los trabajos de equipo (12.81 hrs.) se calculó en base a la información proporcionada por los alumnos.

En base a lo anterior restan 11.84 hrs. para el resto de las actividades: preparación y estudio de materias, consumo de alimentos, actividades deportivas, culturales y recreativas, convivencia familiar, etc.

**Figura 4.5 Promedio de horas por semana para la realización de tareas y trabajos de equipo**

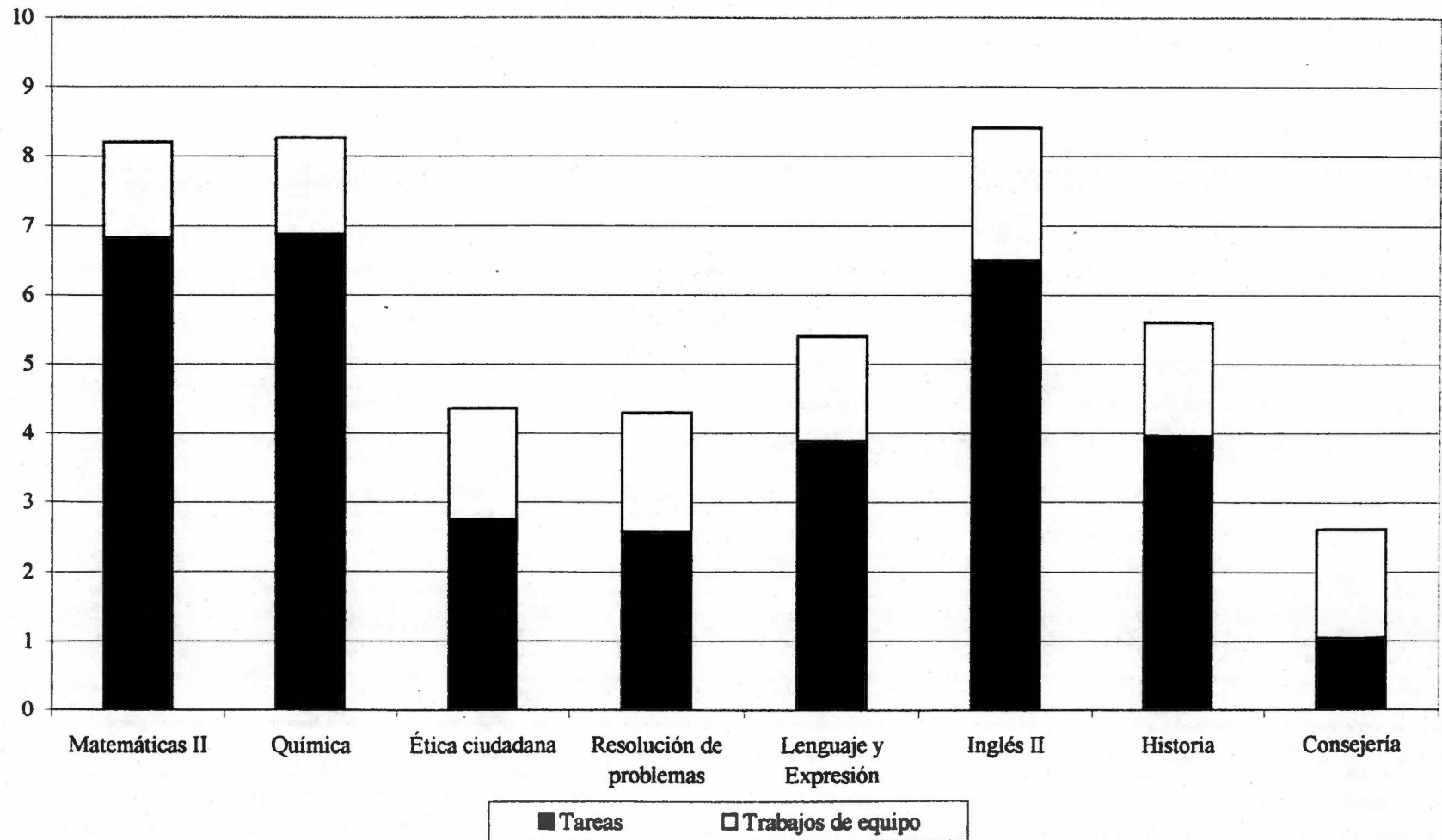
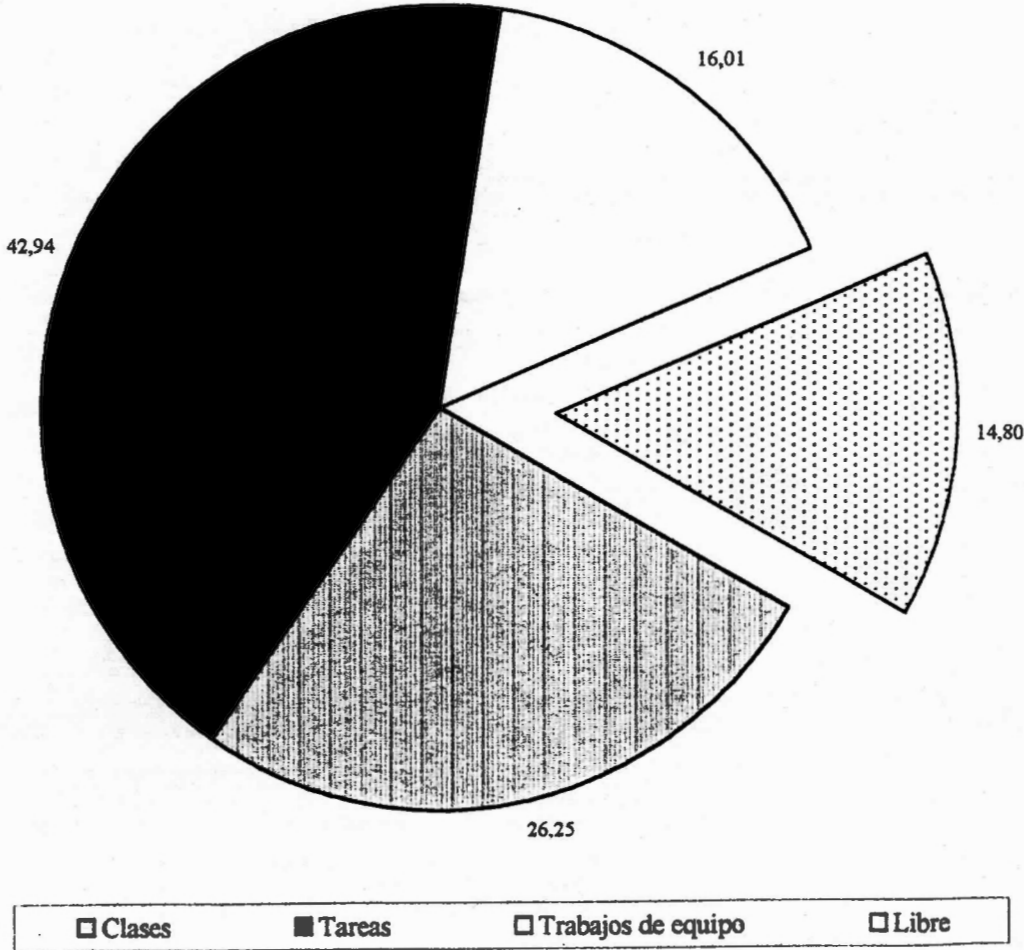


Figura 4.6 Distribución del tiempo semanal de los alumnos (en porcentaje)



## CAPÍTULO 5

### CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

"Se supone que los valores vienen desde tu casa, ¿no? Pero pues si los puedes promover, si los puedes fomentar ... pues que mejor, ¿no? O sea que desarrolles esos valores aquí en la escuela igual que en tu casa, igual que en la calle, igual que donde sea, pues que más que mejor, ¿no?"

Cristina

A través de la presente investigación se pretendió estudiar la manera en que los alumnos de la preparatoria del ITESM Campus San Luis Potosí definen y aplican los valores honestidad y responsabilidad en su vida cotidiana, con el fin de aportar información relevante que sirva de fundamento para el desarrollo de propuestas para la educación en valores, reto y prioridad de la educación en todos sus niveles y ámbitos.

Los resultados de la investigación realizada se presentan a continuación en dos apartados: En el primero se acompaña cada uno de los objetivos particulares propuestos al inicio del proyecto con las conclusiones, propuestas y comentarios emanados a partir de la investigación. En el segundo se exponen aquellas conclusiones, propuestas y comentarios que son más generales o que no se encuentran relacionados directamente con los objetivos particulares.

#### **Conclusiones y propuestas relacionadas con los objetivos particulares**

a) Definir el perfil de una persona honesta para los alumnos del segundo semestre de la preparatoria del ITESM Campus San Luis Potosí.

Un paso ineludible para el docente que pretende proponer metodologías y actividades para el desarrollo de la honestidad es el conocer la manera en que los alumnos definen dicho valor.

A partir de la investigación se encontró que la mayor parte de los alumnos identifican dos niveles al referirse al concepto honestidad como característica de una



persona: En el primero se destaca la autenticidad de la persona como elemento básico del valor, la cual relacionan con la aceptación del propio ser y la manifestación abierta de su verdadera naturaleza. En el segundo el énfasis es puesto en la confianza que puede o no ser depositada en el individuo, tanto para creer su palabra, como para confiarle encargos o confidencias.

Una minoría de los alumnos consideraron un tercer nivel para la honestidad, referido más a la "acción" (iniciativa) que a la "reacción" (respuesta a circunstancias personales o sociales). En éste las acciones personales referidas a la honestidad van más allá de la autenticidad y la confianza, llegando a convertirse en una herramienta para el mejoramiento del medio y la sociedad que le rodea.

Los niveles identificados en las respuestas de los alumnos concuerdan en ciertos elementos con las etapas del razonamiento moral que Kohlberg señaló en sus investigaciones.

La reflexión en torno a las opiniones de los alumnos permitió la construcción de una definición del valor honestidad que proyecta las características que, en general, ellos esperan encontrar en una persona honesta.

#### **b) Definir el perfil de una persona responsable para los alumnos del segundo semestre de la preparatoria del ITESM Campus San Luis Potosí.**

El diseño y la planificación de programas y actividades para el desarrollo de valores no debe ni puede darse basándose en suposiciones, creencias o jerarquías particulares del docente. La realidad de los individuos a la que el docente se enfrenta en la actividad académica es uno de los puntos clave de partida.

De modo similar a lo comentado para el valor honestidad, se encontró que la mayor parte de los alumnos identifican dos niveles al referirse al concepto responsabilidad como

característica de una persona: Mientras que el primero tiene que ver con una actitud de respuesta y compromiso hacia ciertos deberes o hábitos generales y personales, como la puntualidad y la organización, el segundo se refiere más bien hacia la respuesta ofrecida a compromisos establecidos con sus semejantes: obligaciones, promesas, etc.

Al igual que para la honestidad, sólo una minoría de los alumnos consideraron un tercer nivel para la responsabilidad, referido más a la "acción" (iniciativa) que a la "reacción" (respuesta a compromisos). En éste las acciones personales referidas a la responsabilidad avalan no sólo los compromisos personales y sociales, sino que además, involucran en aquello que pueda alterar el bien común de los distintos grupos sociales en que participan.

En esta ocasión también fue posible observar cierta concordancia entre los niveles identificados en los alumnos concuerdan y las etapas del razonamiento moral de Kohlberg.

Asimismo, la reflexión en torno a las opiniones de los alumnos permitió la construcción de una definición para el valor responsabilidad que incluye las características que, en general, ellos esperan encontrar en una persona responsable.

c) Estudiar la manera en que los alumnos aplican los valores citados en situaciones pertenecientes al ámbito escolar.

Dado que, como se señaló con anterioridad, existen diferencias entre el razonamiento que el ser humano hace sobre los problemas morales y la manera en que actúa frente a ellos (Woolfolk, 1993, p.118), es necesario, si se pretende una educación en valores que responda a las necesidades actuales, además de conocer como los alumnos entienden ciertos valores, saber cómo los aplican en sus actividades cotidianas.

En primer lugar vale la pena comentar que se encontraron ligeras diferencias entre la aplicación de valores por parte de los hombres y por parte de las mujeres, por lo que se

recomienda investigar más profundamente este aspecto para que, de comprobarse, se tomen en cuenta las diferencias de género en el diseño y planeación de programas y actividades para la EV.

De la mano con lo comentado en los puntos anteriores, se sugiere que, entre otras cosas, la EV dirija sus esfuerzos al desarrollo de actitudes de "acción" (con iniciativa, nivel postconvencional) basadas en valores, dado la evidencia encontrada sobre los niveles alcanzados por los alumnos: Lograr el paso de un razonamiento basado en el bienestar personal o la negociación a uno propositivo es recomendable para que se dé una auténtica EV.

Así pues, se sugiere también que las propuestas para el DV y su diagnóstico no se limiten a elementos académicos, como: porcentaje de entrega de tareas, autoevaluación, coevaluación, etc.; y más bien se dirijan a la realización de actividades que tengan impacto en las diferentes comunidades en que interactúa el alumno (amigos, familia, escuela, ciudad, etc.)

Por lo anterior es importante considerar como ambientes privilegiados para la EV las actividades extra-académicas (festivales, bailes, fiestas, etc.), así como los lugares y momentos de convivencia no académica con los alumnos (cafetería, zona de fumadores, acceso a la institución). Esto implica, por supuesto, el testimonio de la comunidad educativa y la comunión de metas y criterios en torno a la EV.

Por otro lado, se encontraron indicios de que, con bastante frecuencia y en determinados momentos y situaciones, los alumnos opinan de una manera y actúan de otra diferente respecto a los valores honestidad y responsabilidad: En nuestro país existe una dicotomía entre ley y práctica (Latapí, 1994, p.63), que al parecer permea y "contamina" el

ámbito escolar: es recomendable que toda planeación o propuesta educativa que pretenda incluir el DV tome en cuenta este punto para el diseño de estrategias y actividades.

d) Identificar situaciones del ambiente escolar que generen dilemas morales para los alumnos, con respecto a los valores responsabilidad y honestidad.

Existe evidencia sobre la posibilidad de que ciertas circunstancias de la vida escolar cotidiana promuevan la realización de algunas acciones que van en contra de los valores honestidad y responsabilidad.

Se recomienda profundizar en la investigación en este aspecto para, de comprobarse lo anterior buscar eliminar o atenuar en lo posible dichas circunstancias.

En particular se detectó como una de las posibles circunstancias la falta de planeación y monitoreo de la carga de trabajo (tareas y trabajos de equipo) y la distribución de tiempo para llevarlo a cabo por parte del equipo docente. Al respecto se sugiere que, paralelo al diseño y planeación de la EV, se lleve a cabo de manera conjunta con los maestros de una misma generación de alumnos o de un determinado nivel educativo, un estudio o monitoreo que permita sopesar la distribución de las asignaciones a los alumnos y distribuir los tiempos en que serán realizadas.

e) Inferir, cuando sea posible, los motivos de los alumnos para decidir actuar frente a una situación respetando o no los valores honestidad y responsabilidad, y concluir sobre los criterios utilizados por los alumnos para su aplicación: sus momentos y sus límites.

La información recolectada y analizada no permite responder con precisión y contundencia a este objetivo particular planteado. Para hacerlo, se sugiere la continuación del estudio con técnicas de investigación de tipo etnográfico, las cuales permitirían, si no cumplirlo totalmente, si acercarse a información relevante y complementaria al fenómeno estudiado.

g) Verificar si existe una relación significativamente positiva sobre la manera en que los alumnos del segundo semestre definen los valores citados y la forma en que los aplican en su vida escolar cotidiana.

La evidencia arrojada por la investigación permite afirmar que no existe una relación significativa y positiva entre la manera en que los alumnos de la preparatoria del ITESM Campus San Luis Potosí definen un valor y la manera en que lo aplican. Además, se encontraron diferencias entre el nivel de desarrollo de valores que cada persona opina tener y aquel que refleja su conducta, evidenciado en la opinión de los compañeros.

En base a lo anterior se puede concluir que no bastan actividades dirigidas a la evaluación del nivel de razonamiento moral para evaluar el desarrollo de valores, por lo que se sugiere no limitar a instrumentos como las autoevaluaciones el diagnóstico del desarrollo de los mismos (el hecho que un alumno afirme que es más responsable al final de un curso que al inicio del mismo gracias a lo visto en la materia, no garantiza que efectivamente lo sea).

### **Conclusiones y propuestas generales**

Además de las conclusiones y propuestas emergidas de la presente investigación para cada objetivo en particular, se presentan a continuación aquellas que, siendo más generales, no pueden pasarse por alto:

a) Es importante establecer con claridad las diferencias (y hacer consciente de ellas a la planta docente), entre el nivel de razonamiento moral y el nivel de desarrollo de valores; así como capacitarlos de manera tal que sean capaces de evaluar el desarrollo de valores por diversos medios, y no sólo a través de técnicas que se refieren exclusivamente al nivel de razonamiento moral (debates, ensayos, etc.).

Lo anterior se sustenta en que, a partir de la evidencia obtenida, es posible afirmar que una praxis educativa que dé prioridad o se encamine solamente al aspecto cognitivo (razonamiento moral) de la EV, no garantiza que efectivamente se dé el DV: Al parecer este requiere, para su completo desenvolvimiento, de la vinculación con el aspecto vivencial en el individuo. De sustentar con más contundencia lo anterior con futuras investigaciones, se podría sugerir una revisión del currículum de modo que incluya una relación más estrecha con la realidad que rodea a los alumnos.

b) Se recomienda la generación de instrumentos que permitan diagnosticar el nivel de razonamiento moral y de desarrollo de valores en los alumnos que ingresan a determinado grado escolar, para así, en base a los resultados, clarificar el punto de partida que sirva para la planeación y diseño de programas y actividades.

c) Para evitar caer en dogmatismo al tratar de fundamentar el diseño y la planeación de la EV en creencias o ideologías específicas, se sugiere basar programas y actividades en documentos tales que aporten elementos y posturas de carácter plural (Constitución, DUDH, etc.), haciendo referencia explícita a los mismos.

El desarrollo de valores y su ineludible vinculación con el proceso educativo es un tema que continuará en debate, en estudio y en realización. Ni la presente ni futuras investigaciones podrán dar la respuesta final ni por concluido el discurso educativo en torno a su urgencia e importancia en un futuro próximo. La aportación de todas ellas formarán parte de un cúmulo de conocimientos y experiencias a las cuales podrán recurrir los docentes para establecer y orientar su praxis de manera que sea capaz de cumplir cada vez más los sueños y necesidades de la sociedad.

## ANEXO 1. GRUPOS SELECCIONADOS PARA LA INVESTIGACIÓN

### Resolución de Problemas PD 95 200

#### Grupo 01

Matrícula	Nombre
284598	Benavente C. * Daniel
284750	González C. * Daniel
284770	Chevaile C. * F. Nardine
284772	Galarza B. * Luis Rodrigo
284779	Silva M. * Marcela
284799	García A. * Antonio
284803	Islas M. * Martha Beatriz
284809	Sandoval G. * Sofía E.
284811	Alvarez M. * Juan Manuel
284816	Sánchez P. * Penélope
284822	Medina A. * Alicia Gpe.
284835	Dávila I. * Erika Sachiko
284838	Félix Olvera * Mariana
284849	Campos D. * Jéssica R.
284877	Corte Velasco * Mariana
284879	Pedroza C. * Mauricio J.
284884	Jiménez M. * Elisa del C.
284936	Acebo R. * Carolina
284965	Téllez Guier * Alfredo J.
284969	Carmona G. * Ana Laura
284970	Medina T. * Edgar
286030	Escartín Ortiz * Guadalupe
286035	Medina López * Gisela
286036	Rodríguez S. * José Ricardo

## Resolución de Problemas PD 95 200

### Grupo 03

Matrícula	Nombre
284702	Espinosa V. * Fernando
284758	Villaseñor G. * Carla Michel
284767	Acosta C. * Juan Antonio
284788	Leyva Urenda * José Luis
284790	Saucedo M. * Marco A.
284798	Fernández N. * María Inés
284808	Rodríguez P. * José Jordán
284823	Morales V. * Cinthia
284830	De la Torre S. * Elizabeth
284831	Dip V. * MArisol
284836	Domínguez S. * C. Alonso
284837	Elias Sarabia * Gabriela
284845	Maldonado S. * N. Areli
284850	Casas C. *Rodrigo Alfonso
284857	Gutiérrez E. * Elsa Paula
284862	Mata Z. * Ana Cristina
284872	Benavente L. * Manuel
284874	Vera A. * Rosa Angélica
284887	Vázquez M. * Ana María
284888	Yrizar Barbosa * Guillermo
284891	Reynoso F. * Bernardo
284906	Romo L. * Estefanía
284923	Castillo S. * Raúl Alberto
284949	Cortina O. * Candelaria
284961	Zapata R. * Carolina
284962	Calzada A. * Montserrat
284963	Leyva L. * Julio Jesús
284966	Castro S. * Daniel Alejandro
284994	Padilla S. * Nidia Aidé
284999	Valadez J. * Francisco J.
286020	Mexicano L. * M. Mosella



## ANEXO 2. ALUMNOS SELECCIONADOS PARA LAS ENTREVISTAS

### Grupo A

Matrícula	Nombre
284598	Benavente C. * Daniel
284788	Leyva Urenda * José Luis
284798	Fernández N. * María Inés
284822	Medina A. * Alicia Gpe.
284837	Elias Sarabia * Gabriela
284857	Gutiérrez E. * Elsa Paula
284862	Mata Z. * Ana Cristina
284872	Benavente L. * Manuel
284877	Corte Velasco * Mariana
284879	Pedroza C. * Mauricio J.
284888	Yrizar Barbosa * Guillermo
284923	Castillo S. * Raúl Alberto
284963	Leyva L. * Julio Jesús
284966	Castro S. * Daniel Alejandro
286035	Medina López * Gisela

### Grupo B

Matrícula	Nombre
284770	Chevaile C. * F. Nardine
284809	Sandoval G. * Sofía E.
284835	Dávila I. * Erika Sachiko
284936	Acebo R. * Carolina
286035	Medina López * Gisela
284798	Fernández N. * María Inés
284850	Casas C. *Rodrigo Alfonso
284891	Reynoso F. * Bernardo
284906	Romo L. * Estefanía
284962	Calzada A. * Montserrat

### ANEXO 3. ENCUESTAS APLICADAS

#### Encuesta para obtener datos generales

1. Sexo Masculino  Femenino
2. Edad (años cumplidos al 1° de enero de 1998) \_\_\_\_\_ años
3. ¿En qué secundaria estudiaste? (Si lo hiciste en varias señala aquella en la que estudiaste el último año)
4. PADRE
5. Edad (años cumplidos al 1° de enero de 1998) \_\_\_\_\_ años
  - 5.1. ¿Vive? Sí  No
  - 5.2. Nivel máximo de estudios  

Primaria <input type="checkbox"/>	Secundaria <input type="checkbox"/>	Bachillerato <input type="checkbox"/>
Carrera técnica <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input type="checkbox"/>	Maestría <input type="checkbox"/>
Doctorado <input type="checkbox"/>	Otro <input type="checkbox"/>	
  - 5.3. Ocupación:
6. MADRE
  - 6.1. Edad (años cumplidos al 1° de enero de 1998)
  - 6.2. ¿Vive? Sí  No
  - 6.3. Nivel máximo de estudios  

Primaria <input type="checkbox"/>	Secundaria <input type="checkbox"/>	Bachillerato <input type="checkbox"/>
Carrera técnica <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input type="checkbox"/>	Maestría <input type="checkbox"/>
Doctorado <input type="checkbox"/>	Otro <input type="checkbox"/>	
  - 6.4. Ocupación:

**7. ESTADO CIVIL DE LOS PADRES**

Casados           Divorciados           Separados

Viudo(a)           Soltero(a)           Otro

**8. SITUACIÓN RESIDENCIAL FAMILIAR (Durante el período escolar)**

Vives con tus papás (ambos)           Vives con tu papá

Vives con tu mamá           Vives un tiempo con cada uno de tus padres

Vives en casa de asistencia           Vives con algún familiar

Vives solo(a) en departamento           Vives con amigos(as) en departamento

Otra situación

**9. FINANCIAMIENTO ESCOLAR. Señala la opción que más se aproxime a tu situación.**

Tu familia paga el total de tu colegiatura           Tienes beca del ITESM

Otra situación

**10. ACTIVIDADES EXTRA-ACADÉMICAS Y EXTRA-ESCOLARES**

**10.1. ¿Participas en algún grupo o actividad estudiantil dentro del ITESM?**

Especifica. Puedes señalar más de una.

Deportes           FEITESM o Sociedad de Alumnos           Eco-Tec

Teatro           Revista Musical           Otra

No participo en ninguna actividad estudiantil dentro del ITESM

**10.2. En promedio, ¿cuántas horas a la semana inviertes en las actividades que señalaste?**

10.3. **¿Participas en algún grupo o actividad especial fuera del ITESM? Especifica.**

**Puedes señalar más de una.**

No participo en actividades fuera del ITESM

Deportes

Clases de idiomas

Actividades artísticas

Clases particulares para regularización en tus materias  Otra

10.4. **En promedio, ¿cuántas horas a la semana inviertes en las actividades que señalaste?**

### **Encuesta sobre la definición de los valores honestidad y responsabilidad**

1. Si un joven de tu edad entrega una tarea que le copió a otro compañero, ¿es honesto?  
¿Por qué?
2. Si un joven de tu edad copia en un examen, ¿es honesto? ¿Por qué?
3. ¿Qué características tiene una persona honesta?
4. ¿Qué características tiene una persona responsable?
5. ¿Qué características tiene una persona deshonesto?
6. ¿Qué características tiene una persona irresponsable?
7. ¿Conoces alumnos del ITESM Campus San Luis Potosí que, a tu criterio, cometan o hayan cometido actos que pudiéramos calificar de deshonestos? Si tu respuesta es afirmativa, da ejemplos de esos actos.
8. ¿Conoces alumnos del ITESM Campus San Luis Potosí que, a tu criterio, cometan o hayan cometido actos que pudiéramos calificar de irresponsables? Si tu respuesta es afirmativa, da ejemplos de esos actos.
9. ¿Cómo definirías HONESTIDAD?
10. ¿Cómo definirías RESPONSABILIDAD?
11. ¿Consideras que la HONESTIDAD es un valor importante para que puedas terminar tu preparatoria? ¿Por qué?
12. ¿Consideras que la RESPONSABILIDAD es un valor importante para que puedas terminar tu preparatoria? ¿Por qué?
13. ¿Consideras que la HONESTIDAD es un valor importante para tener éxito en la vida?  
¿Por qué?
14. ¿Consideras que la RESPONSABILIDAD es un valor importante para tener éxito en la vida? ¿Por qué?

15. De manera general, ¿qué tan RESPONSABLE te consideras como alumno en la Prepa Tec?

<b>Responsable</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Irresponsable</b>

16. De manera general, ¿qué tan HONESTO te consideras como alumno en la Prepa Tec?

<b>Honesto</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Deshonesto</b>

**Encuesta sobre el nivel de honestidad y responsabilidad de los compañeros del grupo**

**Resolución de Problemas PD 95 200 Grupo 01**

Evalúa la honestidad y responsabilidad de tus compañeros y la tuya propia como alumnos de la Prepa Tec, de acuerdo a la escala donde 1 significa honesto/responsable y 7 deshonesto/irresponsable.

NOMBRE	HONESTIDAD									RESPONSABILIDAD								
	1	2	3	4	5	6	7	N		1	2	3	4	5	6	7	N	
Benavente C. * Daniel																		
González C. * Daniel																		
Chevaile C. * F. Nardine																		
Galarza B. * Luis Rodrigo																		
Silva M. * Marcela																		
García A. * Antonio																		
Islas M. * Martha Beatriz																		
Sandoval G. * Sofía E.																		
Alvarez M. * Juan Manuel																		
Sánchez P. * Penélope																		
Medina A. * Alicia Gpe.																		
Dávila I. * Erika Sachiko																		
Félix O. * Mariana																		
Campos D. * Jéssica R.																		
Corte V. * Mariana																		
Pedroza C. * Mauricio J.																		
Jiménez M. * Elisa del C.																		
Acebo R. * Carolina																		
Téllez G. * Alfredo J.																		
Carmona G. * Ana Laura																		
Medina T. * Edgar																		
Escartín O. * Guadalupe																		
Medina L. * Gisela																		
Rodríguez S. * J. Ricardo																		

### Resolución de Problemas PD 95 200 Grupo 03

NOMBRE	HONESTIDAD								RESPONSABILIDAD							
	1	2	3	4	5	6	7	N	1	2	3	4	5	6	7	N
Espinosa V. * Fernando																
Villaseñor * Carla Michel																
Acosta C. * Juan Antonio																
Leyva U. * José Luis																
Saucedo M. * Marco A.																
Fernández N. * María Inés																
Rodríguez P. * José Jordán																
Morales V. * Cinthia																
De la Torre S. * Elizabeth																
Dip V. * Marisol																
Domínguez S. * C. Alonso																
Elias S. * Gabriela																
Maldonado S. * N. Areli																
Casas C. *Rodrigo Alfonso																
Gutiérrez E. * Elsa Paula																
Mata Z. * Ana Cristina																
Benavente L. * Manuel																
Vera A. * Rosa Angélica																
Vázquez M. * Ana María																
Yrizar B. * Guillermo																
Reynoso F. * Bernardo																
Romo L. * Estefanía																
Castillo S. * Raúl Alberto																
Cortina O. * Candelaria																
Zapata R. * Carolina																
Calzada A. * Montserrat																
Leyva L. * Julio Jesús																
Castro S. * Daniel A.																
Padilla S. * Nidia Aidé																
Valadez J. * Francisco J.																
Mexicano L. * M. Mosella																



**Encuesta sobre prácticas escolares y no escolares que involucran los valores  
honestidad y responsabilidad**

1. Indica de acuerdo a la escala indicada la frecuencia con que consideres ocurren en la Prepa Tec los siguientes eventos.

	Ocurre con mucha frecuencia	1	2	3	4	5	6	7	Nunca ocurre
Copiar tareas de otro compañero									
Copiar en un examen									
Sacar acordeón en un examen									
Corregir la respuesta de un examen									
Entrar a la biblioteca con una credencial ajena									
Salirse de un establecimiento sin pagar									
Pedir las respuestas de un examen									
Anotarse en un trabajo de equipo sin haber colaborado									
Mentir al maestro para entrar a clase con retardo									
Mentir al maestro para salir a media clase									

2. CONDUCTOR Si no sabes manejar pasa al número 3

2.1. ¿Te han detenido los oficiales de tránsito para infraccionarte? Si tu respuesta es NO pasa al 2.3

Sí  No

2.2. De las veces que te han detenido, ¿has ofrecido "mordida" o la has dado cuando te la han pedido? Pasa al 2.4

No, nunca  Una vez  Dos a cinco veces  Más de cinco veces

2.3. Si alguna vez te detuvieran, ¿ofrecerías "mordida" o la darías si te la pidieran?

Definitivamente NO  Tal vez  Definitivamente Sí

2.4. ¿Tienes permiso oficial o licencia para manejar?

Sí  No

### 3. HÁBITOS

3.1. ¿Fumas?

Sí                       Lo he probado sólo una vez                       No

3.2. ¿Tienes permiso de tu casa para fumar?

Sí                       No

3.3. ¿Tomas bebidas alcohólicas?

Sí                       Solamente en familia                       No

3.4. ¿Tienes permiso de tu casa para tomar?

Sí                       No

### 4. ALUMNO

4.1. De manera general, ¿qué tan RESPONSABLE te consideras como alumno en la Prepa Tec?

<b>Responsible</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Irresponsible</b>

4.2. De manera general, ¿qué tan HONESTO te consideras como alumno en la Prepa Tec?

<b>Honesto</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>Deshonesto</b>

4.3. Señala en la siguiente lista de actividades de acuerdo a la clave:

**SÍ +** Si la actividad la has realizado más de una vez en este semestre.

**SÍ -** Si la actividad la has realizadí solamente una vez en este semestre.

**NO +** Si la actividad no la has realizado nunca en este semestre pero consideras que antes de terminar el semestre la realizarás al menos una vez..

**NO -** Si la actividad no la has realizado nunca en este semestre y estás convencido que no la realizarás en el resto del semestre en curso.

	SÍ +	SÍ -	NO +	NO -
Copiar tareas de otro compañero				
Copiar en un examen				
Sacar acordeón en un examen				
Corregir la respuesta de un examen				
Entrar a la biblioteca con una credencial ajena				
Salirse de un establecimiento sin pagar				
Pedir las respuestas de un examen				
Anotarse en un trabajo de equipo sin haber colaborado				
Mentir al maestro para entrar a clase con retardo				
Mentir al maestro para salir a media clase				

**Encuesta sobre elementos relacionados con la realización de tareas y trabajos de equipo y los valores honestidad y responsabilidad**

1. Las tareas encargadas en cada materia son ...

	... muy significativas para tu aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7	... poco significativas para tu aprendizaje
Matemáticas II									
Química									
Ética Ciudadana									
Resolución de Problemas									
Lenguaje y Expresión									
Inglés II									
Historia									
Consejería									

2. Contesta la siguiente tabla con la mayor precisión posible de acuerdo a lo que has vivido en el transcurso del presente semestre

	Número promedio de tareas encargadas por semana	Tiempo promedio invertido en la realización de cada tarea (en horas)
Matemáticas II		
Química		
Ética Ciudadana		
Resolución de Problemas		
Lenguaje y Expresión		
Inglés II		
Historia		
Consejería		

3. Los trabajos de equipo realizados en cada materia son ...

	... muy significativos para tu aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7	... poco significativos para tu aprendizaje
Matemáticas II									
Química									
Ética Ciudadana									
Resolución de Problemas									
Lenguaje y Expresión									
Inglés II									
Historia									
Consejería									

4. Contesta la siguiente tabla con la mayor precisión posible de acuerdo a lo que has vivido en el transcurso del presente semestre

	Número de integrantes en el equipo	Tiempo promedio por semana invertido en la realización de cada trabajo (en horas)
Matemáticas II		
Química		
Ética Ciudadana		
Resolución de Problemas		
Lenguaje y Expresión		
Inglés II		
Historia		
Consejería		

#### ANEXO 4. ESQUEMA GENERAL PARA LAS ENTREVISTAS

1. Durante el tiempo que llevas estudiando aquí en el Tec, ¿alguna vez has escuchado la frase "desarrollo de valores"?
  - a. Si la respuesta es positiva sigue en la pregunta 2
  - b. Si la respuesta es negativa pasar a la pregunta 3
2. ¿Podrías especificar dónde, cuándo y a quién la escuchaste?
3. Menciona tres ejemplos de valores
4. ¿Consideras que en la preparatoria del Tec se promueve el(la) [valor mencionado en la pregunta 3]? ¿Por qué?
  - a. Se repite la pregunta para cada uno de los tres valores mencionados en la pregunta 3
5. Como alumno(a) de la preparatoria del Tec, ¿estás de acuerdo en el el Tec se preocupe por promover o desarrollar valores en sus alumnos? ¿Por qué?
6. ¿Qué motivos podría tener un alumno del Tec para copiar en un examen?
7. ¿Qué motivos podría tener un alumno del Tec para copiar una tarea?
8. Como alumno del Tec, ¿alguna vez has copiado en un examen?
  - a. Si la respuesta es afirmativa sigue en la pregunta 9
  - b. Si la respuesta es negativa pasa a la pregunta 11
9. ¿Por qué lo hiciste?
10. ¿Cómo te sentiste después de haberlo hecho?
11. Como alumno del Tec, ¿alguna vez has copiado alguna tarea?
  - a. Si la respuesta es afirmativa sigue en la pregunta 12
  - b. Si la respuesta es negativa pasa a la pregunta 15
12. ¿Por qué lo hiciste?

13. ¿Cómo te sentiste después de haberlo hecho?

14. ¿Consideras que, bajo ciertas circunstancias, se pueda justificar la deshonestidad o irresponsabilidad de un alumno? Es decir, ¿consideras que existan situaciones en que sea posible justificar la deshonestidad o irresponsabilidad de un alumno porque "no le quedó de otra"?

a. Si la respuesta es afirmativa, pedir que cite ejemplos o casos concretos

b. Si la respuesta es negativa seguir en la pregunta 15

A continuación vamos a trabajar con situaciones hipotéticas. Por favor responde con la reacción que tendrías si fuera un caso real.

15. Tus papás te tienen prohibido fumar. Te encuentras con tus amigos en una fiesta o en la disco y alguno de ellos te ofrece un cigarro. ¿Lo aceptarías? ¿Por qué?

16. Tus papás te tienen prohibido consumir bebidas alcohólicas. Te encuentras con tus amigos en una fiesta o en la disco y alguno de ellos te invita una bebida. ¿Aceptarías? ¿Por qué?

## **BIBLIOGRAFÍA**

### **Libros y publicaciones**

- Aguilar Kubli, Eduardo (1993). *Domina el Optimismo*. Serie Desarrollo Humano Integral. México: Primera Edición, Árbol Editorial.
- Alba O., María de los Angeles (1994). Retos y alcances en educación para la paz y los derechos humanos. En Papadimitriou, Greta (Coordinadora), *La Educación para la Paz y los Derechos Humanos* (pp.177-194). México: Primera Edición, Instituto Cultural de Aguascalientes.
- Aranda H., Enrique; Alba F., Gabino de y Rojas G., Manuel (1993). Un programa Ecocentrista para el curso de Valores en el Posgrado. En *Memorias de la XI Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación* (pp.27-29). México: ITESM / Centro para la Excelencia Académica.
- Arredondo Trapero, Florina y Ayala Aguirre, Francisco G. (1996). Matriz de actividades como herramienta para la educación formativa y valoral. En *Memorias de la XIV Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación* (pp.74-77). México: ITESM / Centro para la Excelencia Académica.
- Ayres, C.E. (1964). *Hacia una sociedad razonable. Los valores de la civilización industrial*. México: Primera Edición, Editorial Limusa-Wiley S.A.
- Barba, Bonifacio (1994). Creando la educación necesaria. En Papadimitriou, Greta (Coordinadora), *La Educación para la Paz y los Derechos Humanos* (pp. 119-136). México: Primera Edición, Instituto Cultural de Aguascalientes.
- Benitez Lima, Gregoria (1995). *Propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio en educación superior*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Bria, Llátzer y Arnau, Hilari (1996). *Ética y convivencia*. México: Alhambra Mexicana.
- Briones, Guillermo (1982). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Primera Edición, Trillas.
- Bustamante, Francisco y González, Ma. Luisa (1994). *Democracia, Derechos Humanos y Educación: Una propuesta para la enseñanza media básica*. En Papadimitriou, Greta (Coordinadora), *La Educación para la Paz y los Derechos Humanos* (pp. 155-164). México: Primera Edición, Instituto Cultural de Aguascalientes.
- Cabrera Beck, Victoria (1996). La misión educativa. En *Memoria del Primer Foro de Calidad en educación en la UASLP* (pp.361-364). México: UASLP



- Cabrero Mendoza, Sánchez Castillo, Delgado Portales, Bárcena Monsech, Cortés Quintero, Cuevas Romo, De León y Martínez (1996). La formación ética para los profesionales de la química. En Memoria del Primer Foro de Calidad en educación en la UASLP (pp.81-86). México: UASLP
- Casarini, Martha (1997). Teoría y Diseño Curricular. México: Primera Edición, Trillas / Universidad Virtual / ITESM.
- CELAM (1992). Santo Domingo. Documentos de la IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. México: Primera Edición, Ediciones Dabar.
- CEMPAJ (1997). Civilización del Amor, Tarea y Esperanza. México: CEMPAJ.
- Cervera Ceballos, Carmen (coordinadora) (1996). Manual para el Seminario de Formación de Valores y Virtudes en la Educación. México: IIDEAC.
- Clanet, C. (1993). Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinarias en el abordaje de la complejidad. En Ducoing, Patricia y Landesmann, Monique (Compiladoras y editoras), Las nuevas formas de investigación en la educación (pp. 45-60). México: AFIRSE / Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1994). México: Texto vigente al 30 de diciembre de 1994.
- Contreras Domingo, José (1990). Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid: Ediciones Akal.
- Craig, Grace J. (1994). Desarrollo Psicológico. México: Sexta Edición, Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Escobar Valenzuela, Gustavo (1992). Ética. Introducción a su problemática y su historia. México: Tercera Edición, McGraw-Hill.
- Fagothey, Austin (1981). Ética. Teoría y aplicación. México: Quinta Edición, Nueva Editorial Interamericana.
- Faure, Edgar et al (1974). Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid: Tercera Edición, Alianza Editorial / UNESCO.
- Figuroa Millán, José Luis (1996). El método del caso y la transmisión de valores, actitudes y habilidades en los Programas de Graduados en Administración. En Memorias de la XIV Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación (pp.47-50). México: ITESM / Centro para la Excelencia Académica.
- Freire, Paulo (1994). Pedagogía del Oprimido. México: Cuadragésimoquinta Edición, Siglo XXI Editores.
- Fronzizi, Risieri (1972). ¿Qué son los valores? Introducción a la Axiología. México: Tercera Edición, Fondo de Cultura Económica.

- García Morente, Manuel (1994). *Lecciones preliminares de Filosofía*. México: Decimocuarta Edición, Porrúa.
- Garza, Juan Gerardo y Patiño, Susana (1997). *El profesor como transmisor de valores*. México: ITESM / Centro para la Excelencia Académica.
- Gasca Domínguez, Ana; Gasca D., Jorge; González V., Susana; López, Gilberto; Ramírez G., Blanca (1996). *Código Ético para la Preparatoria del ITESM Campus Toluca*. En *Memorias de la XIV Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación* (pp.214-215). México: ITESM / Centro para la Excelencia Académica.
- Gay, L.R. (1996). *Educational research: competencies for analysis and application*. EEUU: Quinta Edición, Prentice-Hall.
- Grass Pedrals, Juan (1997). *La educación de valores y virtudes en la escuela: teoría y práctica*. México: Segunda Edición, Trillas.
- Guerrero Neaves, Sanjuanita (1998). *Desarrollo de valores. Estrategias y aplicaciones*. México: Primera Edición, Ediciones Castillo.
- Hinojosa Orozco, Ana Laura y Cervantes Rosales, Norma (1996). *La honestidad en la autoevaluación*. En *Memorias de la XIV Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación* (pp.323-325). México: ITESM / Centro para la Excelencia Académica.
- Ibarra Barrón, Carlos (1996). *Elementos fundamentales de ética*. México: Primera Edición, Alhambra Mexicana.
- Inciarte, Esteban (Ed.) (1986). *Ortega y Gasset: Una educación para la vida*. México: Primera Edición, SEP / Ediciones El Caballito.
- Informe Anual del Sistema Tecnológico de Monterrey (1997). México: ITESM.
- Isaac, Stephen y Michael, William B. (1981). *Handbook in research and evaluation*. San Diego, Cal.: Segunda Edición, EdITS.
- Jackson, Philip W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Segunda Edición, Ediciones Morata.
- Jiménez, María de los Ángeles (1997). *Diseño y planeación de un curso: cuaderno de trabajo*. México: Primera Edición, Trillas / Universidad Virtual / ITESM.
- Latapí Sarre, Pablo (1994). *Planteamientos educativos en valores y derechos humanos*. En Papadimitriou, Greta (Coordinadora), *La Educación para la Paz y los Derechos Humanos* (pp. 63-67). México: Primera Edición, Instituto Cultural de Aguascalientes.

- Lehalle, Henri (1990). *Psicología de los adolescentes*. México: Primera Edición, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo.
- Ley General de Educación (1993). México: Texto vigente publicado en el Diario Oficial de la Federación el martes 13 de julio de 1993.
- Limpens, Frans; Murrieta, Ana y Gómez, Cristina (1997). *La Zanahoria: Manual de educación en Derechos Humanos*. México: Amnistía Internacional Sección Mexicana.
- López Mariño, Miguel Angel (1996). *Física, Habilidades, Actitudes y Valores*. En *Memorias de la XIV Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación* (pp.51-54). México: ITESM / Centro para la Excelencia Académica.
- Martínez Rizo, Felipe (1994). *La educación universitaria y la enseñanza de los Derechos Humanos*. En Papadimitriou, Greta (Coordinadora), *La Educación para la Paz y los Derechos Humanos* (pp.25-52). México: Primera Edición, Instituto Cultural de Aguascalientes.
- Martín P., Ma. Luisa (1994). *¿Se pueden enseñar los valores en el aula universitaria? Un modelo de currículum para una sociedad cambiante, pluralista e interdependiente*. En *Memorias de la XII Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación* (pp.45-48). México: ITESM / Centro para la Excelencia Académica.
- Martín P., Ma. Luisa (1996). *Manual para el Curso de Planeación, Administración y Evaluación de la Educación*. México: Tercera Edición, ITESM-Universidad Virtual.
- McMillan, James H. (1996). *Educational research: fundamentals for the consumer*. EEUU: Segunda Edición, HarperCollins.
- Miller, Patricia H. (1989). *Theories of developmental psychology*. New York: Segunda Edición, W.H. Freeman and Co.
- Moreira R., Héctor (Coordinador) (1998). *Hacia un nuevo modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la Misión del Tecnológico de Monterrey para el año 2005: Documento de trabajo*. México: Tercera Edición, ITESM / Vicerrectoría Académica.
- Navarro Leal, Marco Aurelio (1994). *Planeación Universitaria para nuestro tiempo*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Patiño González, Susana (1996a). *Hacia una cultura de valores en el ITESM. Resultados de una experiencia en entrenamiento de profesores para la promoción de valores*. En *Memorias de la XIV Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación* (pp.91-95). México: ITESM / Centro para la Excelencia Académica.

- Platón (1974). *Obras completas*. Madrid: Segunda Edición, Aguilar de Ediciones.
- Prawda, Juan (1989). *Logros, inequidades y retos del futuro del Sistema Educativo Mexicano*. México: Cuarta edición, Editorial Grijalbo.
- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (1996). México: Primera Edición, Poder Ejecutivo Federal.
- Raluy Ballus, Antonio (1986). *Ética*. México: Primera Edición, Publicaciones Cultural.
- Rangel Sostmann, Rafael (1996). *Misión del Sistema ITESM. Hacia el 2005*. México: Primera Edición, Centro de Efectividad Institucional del Sistema Tecnológico de Monterrey.
- Rodríguez Estrada, Mauro (1992). *Los valores, clave de la excelencia*. México: Primera Edición, McGraw-Hill Interamericana de México.
- Rojas Soriano, Raúl (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Séptima Edición, Plaza y Valdés Editores.
- Sánchez Puentes, Ricardo. (1993). *Avatares de la observación humana*. En Ducoing, Patricia y Landesmann, Monique (Compiladoras y editoras), *Las nuevas formas de investigación en la educación* (pp. 105-110). México: AFIRSE / Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (1969). *Ética*. México: Cuadragésima séptima edición, Editorial Grijalbo.
- Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Tercera Edición, Ediciones Morata.
- Taba, Hilda (1974). *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tirado K., Felipe (1994). *Los Derechos Humanos y su inserción en el sistema escolar*. En Papadimitriou, Greta (Coordinadora), *La Educación para la Paz y los Derechos Humanos* (pp.143-153). México: Primera Edición, Instituto Cultural de Aguascalientes.
- Toffler, Alvin (1981). *La Tercera Ola*. México: Primera Edición, Edivisión.
- Toffler, Alvin (1985). *El "Shock" del Futuro*. México: Primera Edición, Plaza & Janes Editores.
- Torre, Saturnino de la (1994). *Innovación Curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- UNESCO (1990). *Sobre el futuro de la Educación hacia el año 2000*. Madrid: Narcea de Ediciones.

- Van Dalen, Deobold B. y Meyer, William J. (1988). Manual de técnica de la investigación educacional. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Valle Méndez, Jaime (1996). Discurso inaugural. En Memoria del Primer Foro de Calidad en educación en la UASLP (pp.17-18). México: UASLP
- Woolfolk, Anita (1993). Psicología Educativa. México: Tercera Edición, Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Wuest Silva, M. Teresa (coordinadora) (1995). Educación, Cultura y Procesos Sociales. México: Primera Edición, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. / Coordinación de Humanidades UNAM.
- Yurén Camarena, María Teresa (1994). La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores. México: Primera Edición, Trillas.
- Zavala Martínez, Sergio y Macías Rodríguez, Luis Tomás (1996). La calidad educativa en la UASLP. En Memoria del Primer Foro de Calidad en educación en la UASLP (pp.133-135). México: UASLP.
- Zorrilla Fierro, Margarita Ma. (1994). La intervención pedagógica para la educación moral. En Papadimitriou, Greta (Coordinadora), La Educación para la Paz y los Derechos Humanos (pp.93-107). México: Primera Edición, Instituto Cultural de Aguascalientes.

#### **Publicaciones periódicas**

- Bennett, William J. (1994, abril 18). Raising Cain on values. *Newsweek*, Vol. CXXIII, No. 16, p.13.
- Bordieu, Pierre y Gros, Francois (1988). Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión. *Documentos*, pp.21-25.
- Brandt, Ron (1993). What can we really do?. *Educational Leadership*, Vol. 51, No. 3, p.5.
- Brooks, B. David y Kann, Mark E. (1993). What makes Character Education Programs work? *Educational Leadership*, Vol. 51, No. 3, pp. 19-21.
- Daniel, Marie-France (1995). El aprendizaje indirecto de los valores a través de la enseñanza moral. *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año VI, No. 21, pp. 4-7.
- Garza, Juan Gerardo (1993). Educando en los valores. *Tetla-ni*, Año X, No. 73, pp. 24-27.
- Hinojosa, Juan José (1997, mayo 25). Maestro o el infierno de la injusticia *Proceso*, No. 1073, p. 38-39
- Latapí Sarre, Pablo (1997a, junio 1). Los maestros y el juego de los espejos. *Proceso*, No. 1074, p. 40-43

- Latapí Sarre, Pablo (1997b, junio 28). Saldos educativos de las campañas. *Proceso*, No. 1078, p. 49-51
- Latapí Sarre, Pablo (1997c, julio 7). Una ética laica para el siglo XXI. *Proceso*, No. 1079, p. 48-51
- Latapí Sarre, Pablo (1997d, agosto 3). Nuevo Congreso: ¿Nueva educación? *Proceso*, No. 1083, p. 40-43
- Latapí Sarre, Pablo (1997e, septiembre 7). Políticas de Estado, también en educación. *Proceso*, No. 1088, p. 34-35
- Latapí Sarre, Pablo (1998, marzo 1). Educar en un entorno de desaliento. *Proceso*, No. 1113, p. 43-45
- Leming, James S. (1993). In search of effective Character Education. *Educational Leadership*, Vol. 51, No. 3, pp. 63-71.
- Lickona, Thomas (1993). The Return of Character Education. *Educational Leadership*, Vol. 51, No. 3, pp. 6-11.
- Lira Pagola, Silvia (1997). Consideraciones psicosociales sobre el desarrollo moral. *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año VIII, No. 36, pp.25-28.
- Palacios Calderón, Fernando (1995). La enseñanza activa de los valores en el aula. *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año VI, No. 21, pp.8-10.
- Patiño González, Susana (1996b). Cómo y cuándo se aprenden los valores. *Integratec*, Año III, No. 16, pp.36-37.
- Ryan, Kevin (1993). Mining the Values in the Curriculum. *Educational Leadership*, Vol. 51, No. 3, pp. 16-18.

#### **Documentos en línea**

- Character Education Institute (CEI) (1998): <http://charactereducation.org>
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (CECJA) (1998): <http://www.cec.caan.es/>
- ITESM Campus San Luis Potosí (1998): <http://www.slp.itesm.mx>
- Sistema Tecnológico de Monterrey (1998): <http://www.sistema.itesm.mx>
- Solomon, Daniel; Schaps, Eric; Watson, Marilyn y Battistich, Victor (1998). Creating caring school and classroom communities for all students. En <http://www.quasar.ualberta.ca/ddc/mcl/solomon.htm>.