

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias  
Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

---

**Programa experimental para incrementar la práctica de  
valores: Responsabilidad, Honestidad y Respeto, en  
estudiantes del sexto grado de primaria**

Experimental program to increase the practice of values: Responsibility,  
Honesty and Respect, in sixth grade elementary school students

---

**Julia Esmeralda Nina Velásquez**

junive15@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-4030-3309>

Universidad César Vallejo

Moquegua – Perú

**Gustavo Alejo Coayla**

alejocoaylagustavo\_gr7@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-2281-5742>

Universidad Nacional de San Agustín

Moquegua – Perú

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.4976>

**Artículo recibido:** 07 de agosto de 2025.

**Aceptado para publicación:** 09 de diciembre  
de 2025.

**Conflictos de Interés:** Ninguno que declarar.



**Redilat**  
Red de Investigadores  
Latinoamericanos

**NÚMERO**

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.4976>

## **Programa experimental para incrementar la práctica de valores: Responsabilidad, Honestidad y Respeto, en estudiantes del sexto grado de primaria**

Experimental program to increase the practice of values: Responsibility, Honesty and Respect, in sixth grade elementary school students

**Julia Esmeralda Nina Velásquez**

junive15@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-4030-3309>

Universidad César Vallejo

Moquegua – Perú

**Gustavo Alejo Coayla**

alejocoaylagustavo\_gr7@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-2281-5742>

Universidad Nacional de San Agustín

Moquegua – Perú

Artículo recibido: 07 de agosto de 2025. Aceptado para publicación: 09 de diciembre de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### **Resumen**

El trabajo que se presenta tiene por objetivo determinar la eficacia de un programa de enseñanza aprendizaje de carácter experimental en el incremento de la práctica de valores: Responsabilidad, Honestidad y Respeto. La investigación se llevó a cabo en el aula del sexto grado del nivel primaria. En su ejecución se utilizó el método experimental, con diseño de investigación cuasi experimental con pre prueba y post prueba, y dos grupos, uno de ellos como grupo de control. Para efectos del trabajo de campo se trabajó con una muestra no probabilística intencional de 67 estudiantes, procedentes de dos aulas del sexto grado del nivel primaria de la IE Santa Fortunata, de la ciudad de Moquegua (Perú). La muestra se caracterizó por tener una edad de 11 años y por haber nacido y vivido en la ciudad de Moquegua. Una de las secciones, del sexto grado "B", conformada por 34 estudiantes, fue seleccionada como grupo experimental. La otra sección conformada por 33 estudiantes constituyó el grupo de control. El programa experimental tuvo una duración de 15 sesiones de aprendizaje desarrolladas en el transcurso de 15 semanas. Al término de la investigación, se encontró que el grupo experimental, en el cual se aplicó el programa experimental, logró mejorar las actitudes que se identifican con la práctica de los valores trabajados.


*Palabras clave:* valores, responsabilidad, honestidad y respeto

### **Abstract**

The research was conducted in a sixth-grade classroom at the primary level. The experimental method was used, with a quasi-experimental research design employing pre-tests and post-tests, and two groups, one of which served as a control group. For the fieldwork, a purposive, non-probabilistic sample of 67 students was used, drawn from two sixth-grade classrooms at the Santa Fortunata School in the city of Moquegua, Peru. The sample consisted of students aged 11 years old who were born and lived in the city of Moquegua. One of the sections, sixth grade "B", composed of 34 students, was selected

as the experimental group. The other section, composed of 33 students, constituted the control group. The experimental program lasted 15 learning sessions over 15 weeks. At the end of the research, it was found that the experimental group, in which the program was applied, improved the attitudes associated with the practice of the values addressed.

*Keywords:* values, responsibility, honesty, and resp

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Nina Velásquez, J. E., & Alejo Coayla, G. (2025). Programa experimental para incrementar la práctica de valores: Responsabilidad, Honestidad y Respeto, en estudiantes del sexto grado de primaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (6), 1314 – 1342. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.4976>

## **INTRODUCCIÓN**

La investigación que se presenta a continuación, constituye la concreción del interés por contribuir con su propuesta a superar en alguna medida las deficiencias identificadas en los estudiantes de educación primaria en lo que respecta a la práctica de valores.

En los últimos años, se ha señalado que la sociedad peruana, entre otras, se encuentra en una etapa de crisis de valores. Esta crisis frecuentemente conflictiva, se constata en las conversaciones diarias, en los medios de comunicación social, en la familia, entre amigos... Es más, se señala que la escuela también está inmersa en esta problemática y que los jóvenes de hoy no han desarrollado los valores adecuados para desenvolverse positivamente en la sociedad.

Lo que observan en la calle y en los espacios públicos es la práctica cotidiana de antivalores, contrarios a aquellos valores que la sociedad desea formar en su niñez y en sus ciudadanos. En ese sentido. Muchos de esos antivalores son asumidos como normales en una sociedad como la nuestra. Esto exige pensar en la escuela como un ente principal entre los agentes que contribuyen a la formación integral de los estudiantes, en cuanto cuenta con enorme potencial para influir en el estudiante, desde la formación de sus actitudes sociales hasta la construcción de una escala de valores mucho más profunda y personal.

Debe destacarse que los valores son patrimonio de la cultura, y la escuela es la única institución cultural que puede concretar esos valores de manera intencionada y sistemática a través del currículo. En la escuela se realiza el aprendizaje de vida social, y en ella el escolar adquiere la noción de grupo, además de ensayar sus primeras responsabilidades como futuro ciudadano. En este caso la labor de la escuela es mayor incluso, ya que no sólo tiene que formar a sus niños en la práctica de valores sino que debe explicar el comportamiento distorsionado que evidencia la sociedad.

En ese sentido la escuela adopta un doble rol de formación de valores: por un lado, construir su propio interior una cultura real de práctica de valores; y por otro, preparar a sus estudiantes para que rechacen las conductas negativas que se dan fuera del aula.

En la escuela los procesos de reflexión crítica y actuación, participación, convivencia social, y diálogo permanente constituyen los ejes motores para la promoción y práctica de valores, ya que los valores no se asumen por el conocimiento de las definiciones teóricas, sino fundamentalmente por la práctica cotidiana, y por el reconocimiento de su importancia para la propia vida y de los demás. En ese sentido, la realidad inmediata de los estudiantes, su entorno y los sucesos diarios que experimentan y observan, sirven como medios para la reflexión y formación de valores; pero junto a ellos los valores deben ser trabajados al amparo de diferentes estrategias (dibujos, juegos, lecturas, casos, dramatizaciones, etc), y deben ser enfocados de modo suficientemente amplio como para que sean asumidos por los estudiantes por propia voluntad y decisión.

Por tal motivo urge la necesidad de desarrollar acciones y estrategias dentro del aula que permitan al estudiante tomar conciencia de la importancia que adquiere en la vida diaria y en la convivencia el respeto, la responsabilidad y la honestidad, valores enfocados tanto en la relación con el ambiente, con los pares, con los padres, con la comunidad y con el entorno social.

Asimismo, se puede afirmar que los valores son la base para la formación de la personalidad del ser humano: ésta se forma y fortalece en la medida que su ambiente sea favorable, es decir, que tenga buenos patrones o modelos de vida en la familia escolar, comunal y social.

En ese sentido, la presente investigación fortalece los valores desde el aula, creando un ambiente de armonía, democracia, en donde los estudiantes sean los protagonistas de la siembra permanente de

un pequeño aporte de responsabilidad, respeto y honestidad, esperando con ello que estas actitudes se extiendan al entorno familiar y social.

### **Contexto y Justificación**

La investigación se justifica desde un punto de vista científico, en tanto la eficacia del Programa aplicado verifica la posibilidad de modificar las actitudes y comportamiento personales (que en este caso sustentan la identificación de los estudiantes con los valores seleccionados), a partir de la reflexión personal sobre los procesos que involucran la práctica de valores, y la configuración de un entorno favorable a su práctica (el grupo). En ese sentido, los resultados obtenidos aportan evidencia empírica al supuesto de que toda reflexión acerca de uno mismo, constituye el fundamento de la construcción de conocimientos y de la formación de actitudes positivas en el individuo.

Por otra parte, la investigación se justifica desde un punto de vista pedagógico en tanto en el nivel de educación primaria es necesaria una educación en valores, por que ayuda a formar la conciencia moral y social del estudiante, al mismo tiempo contribuye a regular la conducta humana, y permite a los estudiantes manejarse autónomamente por ellos mismos y afrontar con éxito el futuro de su vida. En este sentido, la aplicación del programa experimental aplicado constituye una forma, entre muchas otras que se pueden idear y profundizar, que posibilita el incremento de la práctica de valores, la convivencia armónica y la democrática en el aula, en la familia, en la comunidad y en la sociedad.

Finalmente existe un marco jurídico importante, constituido por la Ley General de Educación 28044 y el Reglamento de la Ley General de Educación, que justifica la investigación desarrollada. En cuanto a la Ley General de Educación, se toma en cuenta el Art. 8, Principios de la Educación; Artículo 9, Fines de la Educación Peruana; Artículo 20, Educación Bilingüe Intercultural; Artículo 22, Función de la sociedad; Artículo 29, Etapas del Sistema Educativo; Artículo 31, Objetivos, Artículo 16, Características del Currículo; Artículo 42, Al estudiante le corresponde, entre otros: d) adquirir una formación de valores que fortalezca la conciencia moral e individual de los estudiantes.

### **Problema de investigación**

Hoy en día, se observa que existe una crisis generalizada en la práctica de valores, una crisis que recorre los actos y acciones tanto de las máximas autoridades del país como de los más sencillos ciudadanos comunes, aun cuando prácticamente todas las autoridades se manifiestan a favor de una educación en valores. Sin embargo, es difícil dar forma a esa pretensión, ya que no existen modelos, referentes, ni ambiente social propicio; es más en el sector educación, el llamado a liderar este proceso, es posible encontrar discrepancias e inconsecuencias entre los que se pregona o lo que se hace. No es inusual, por ejemplo, encontrar educadores que, en el discurso, se declaran defensores de la solidaridad, aunque en los hechos, educan para la competitividad, tanto en el plano familiar como en el ámbito escolar, Y en medio de ese clima, hay quienes no dudan en atropellar a otras personas por defender sus propios valores.

Puig (1995) manifiesta que la escuela, junto a otras instituciones, tiene un compromiso inequívoco en la transmisión y defensa de los valores universales. Pero cabe preguntarse cómo se concretan estos en el currículo y en la vida cotidiana de los centros educativos.

Aparte de la desintegración y la disolución matrimonial, que existe en la sociedad actual, en las parejas que aún mantienen el nexo matrimonial vivo, el tiempo destinado a educar a los hijos ha disminuido en una proporción alarmante.

Hoy en día, la mujer no solo sale de casa para aportar económicamente al hogar, sino que, en muchos casos es trabajadora sin horarios, con dedicación exclusiva a la empresa. Antes, la madre constituía el

agente mediador entre la familia y la sociedad; transmitía a sus hijos conocimientos, actitudes, valores, hechos que no se olvidaban fácilmente porque eran aprendidos con amor en un clima de afecto y seguridad (Puig, 1995)

Por otra parte, Rabies (1980) sostiene que es imposible educar sin principios educativos y sin valores. Es impensable la existencia de una escuela, de una educación, si no cuentan con principios que la guíen; si en esa escuela no se respetan unos valores que den sentido a la idea del hombre, del mundo, de la vida y del sentido de la historia. Partiendo de ese pensamiento, las escuelas deberían ofrecer un ambiente cargado de prácticas de valores, para que los estudiantes interioricen en forma permanente y constante los mismos. Los valores no se enseñan como conocimientos cognitivos, sino que se asimilan en el tiempo y en el medio social y físico que rodea a la persona.

Hace poco más de una década, Zubiría (1995) propuso nuevas experiencias y alternativas educativas, orientadas a formar a los estudiantes en valores y actitudes positivas, asunto que este autor considera como principal reto de las escuelas del futuro.

En el Perú el ex presidente de la república, Alejandro Toledo, declaró la educación nacional en emergencia debido a los resultados obtenidos en las pruebas PISA, en razonamiento matemático, comprensión lectora y valores (Ley General de Educación, 2003)

En ese sentido, Corazao (1997), como otros autores, sostiene que el papel de la escuela es generar el desarrollo integral de los estudiantes, razón por la cual el esfuerzo de los directivos y docentes deben ser el desarrollo de capacidades, actitudes positivas y valores morales. Hace una analogía en ese sentido: Si se viviera en una casa de un solo piso, se necesitan sólo unos pequeños cimientos; pero si la casa es de cinco pisos, se necesitan cimientos mucho más fuertes y profundos. Y si en vez de una casa de cinco pisos se tiene un edificio de cincuenta pisos, entonces los cimientos tienen que ser muchísimo más fuertes y mucho más profundos. En lo que respecta a la labor de la escuela, se necesita en otras palabras, profundizar los cimientos.

La técnica y la ciencia están representadas por la casa, y los valores, por los cimientos. Aunque en los últimos años se ha pasado de una casa de un piso a una de cinco y un edificio de cincuenta pisos (así de rápido ha sido el crecimiento de la técnica y de la ciencia), lo cierto es que los valores no han crecido nada. Y, aún peor, en muchos casos han disminuido. (Corazao, 1997) en consecuencia, ese edificio tarde o temprano se va a venir abajo, porque carece de buenos y fuertes cimientos.

Siguiendo la analogía de Corazao (1997), el hombre que profundice sus cimientos puede construir un edificio, no sólo de cincuenta pisos, sino incluso de mil pisos; y no se caerá. Así, un hijo, un estudiante, un discípulo puede gozar de todos los adelantos técnicos y científicos, siempre y cuando los cimientos, es decir, los valores, sean sólidos, fuertes y profundos. "En manos del padre de familia y en las manos del maestro está el profundizar estos valores" (Corazao, 1997)

En ese sentido, aún cuando se entiende que, en gran medida, la formación en valores se explica por la acción de la familia sobre el individuo, en realidad, en el país, la familia parece haber perdido el rol director en esa función. De ello precisamente, deriva la necesidad de que la escuela procure suplir, en la medida de lo posible, las carencias formativas del estudiante. Más aún cuando es en la escuela donde muchos de los valores o antivalores empiezan a manifestarse, cuando los mecanismos de control que ejercen algunos miembros de la familia ya no están presentes. Es precisamente esta realidad la que se observa en muchas instituciones educativas de gestión estatal, tanto en Lima como en provincias. Y en Moquegua, la IE "Sana Fortunata" no es ajena a esta realidad.

Se ha observado que, en el nivel primario, durante el año escolar, existe cierta frecuencia de pérdida de objetos que pertenecen a los estudiantes e incluso a los docentes; situación que torna complicado determinar a la autora de los hechos. La identificación de la responsable, representa, en el mejor de los casos, destinar un tiempo especial a este proceso, además de malestar entre los afectados, y un inevitable retraso en los planificado pedagógicamente. Sin embargo, son acciones que se deben realizar, dada la formación integral que se procura en los estudiantes.

También se ha observado, la habilidad, casi artística, en la expresión de estudiantes que, al cometer alguna falta o hecho grave, para evitar ser descubiertos, afirman o niegan hechos, evidenciando falta de honestidad, veracidad, respeto y responsabilidad.

Por otro lado, cuando los padres de familia son convocados por la Institución Educativa e informados de los actos de una estudiante a quien se ha descubierto en situaciones que contravienen los valores y principios que guían la marcha institucional, en muchos casos, se muestran incrédulos ante los que se les manifiesta. Si bien es cierto que en algunos casos aceptan y reconocen la falta de comunicación y formación que existe en su hogar, en muchos otros, defienden, protegen y fortalecen actitudes negativas o antivalores en sus hijas.

En ese sentido, en las aulas del quinto y sexto grado, durante los años 2005 y 2006, en los anecdotarios de clase, documento que utiliza la docente con el fin de registrar acontecimientos especiales que realiza cada estudiante, se han registrado como comportamientos frecuentes entre otros la falta de responsabilidad en el cumplimiento de los deberes escolares; la falta de respeto a los símbolos patrios, a las personas mayores, a las compañeras; la falta de veracidad, cuando se incumplen los deberes escolares; e incluso casos por tomar cosas que no son de su pertenencia, en forma comprobada.

Esto derivó en la necesidad de sugerir, proponer y plantear formas, estrategias de acción que puede emprender la escuela para contribuir a la formación en valores de sus estudiantes. De aquí que se planteó la siguiente interrogante: ¿La aplicación de un Programa Experimental incrementa la práctica de los valores: Responsabilidad, Honestidad y Respeto en los estudiantes del sexto grado de la IE “Santa Fortunata”

### **Objetivo general**

- Determinar si la aplicación de un programa experimental incrementa la práctica de valores: Responsabilidad, Honestidad y Respeto en los estudiantes del sexto grado de la IE Santa Fortunata

### **Objetivos específicos**

- Diseñar y aplicar un Programa experimental para incrementar la práctica del valor de la Responsabilidad en los estudiantes del sexto grado de la IE Santa Fortunata.
- Diseñar y aplicar un Programa experimental para incrementar la práctica del valor de la Honestidad en los estudiantes del sexto grado de la IE Santa Fortunata.
- Diseñar y aplicar un Programa experimental para incrementar la práctica del valor del Respeto en los estudiantes del sexto grado de la IE Santa Fortunata.

### **METODOLOGÍA**

#### **Enfoque de investigación**

De acuerdo a la profundidad de sus resultados, se inscribe dentro de la investigación descriptiva explicativa (Hernández, Fernández y Baptista, 1997), en tanto la intención es explicar la variable

dependiente, en función de la variable independiente, además de efectuar la descripción particular de las variables en estudio. Es decir, se procura verificar las variaciones de una variable, sobre la base de las variaciones de la otra variable que pueda afectarla. En términos generales corresponde a las investigaciones experimentales, porque se manipuló la variable independiente (el programa experimental) en el nivel mínimo posible: presencia – ausencia de la variable (Hernández, Fernández y Baptista, 1997, Velásquez y Rey, 1999)

### Diseño de estudio

Para efectos de contrastación de la hipótesis, la investigación adoptó un desafío cuasi experimental, porque los grupos experimental y control estaban conformados previamente (Hernández, Fernández y Baptista, 1997)

Entre los diseños cuasiexperimentales, se adoptó el modelo con preprueba – postprueba y dos grupos, uno de ellos tomado como grupo de control. Este diseño se identifica con el siguiente esquema:

### Figura 1

*Modelo con preprueba – postprueba*

	Donde:
G1 O1 X O2	G1 es el grupo experimental
	G2 es el grupo control
G2 O3 - O4	O1 es la observación inicial en el grupo experimental
	O3 es la observación inicial en el grupo control
	O2 es la observación final en el grupo experimental
	O4 es la observación final en el grupo control

### Población y muestra

La población de estudio estuvo constituida por 67 estudiantes del sexto grado del nivel primaria, de la Institución Educativa Santa Fortunata, procedentes de dos secciones de la Institución.

En relación al nivel de ingresos de los padres de familia, es variable

Para determinar la muestra se utilizó el muestreo No probabilístico intencional. Se trabajó con una muestra de 67 estudiantes del sexto grado del nivel primaria. El grupo experimental estuvo constituido por 34 estudiantes, mientras que el grupo de control lo estuvo por 33 estudiante. En cada uno de las secciones sólo se analizaron los datos correspondientes a los estudiantes que cumplían con los requisitos fijados para la muestra: contar con 11 años cumplidos a la fecha de recolección de datos; vivir en el cercado de la ciudad y haber nacido en la ciudad de Moquegua.

En la medida que la muestra fue conformada considerando como variables de control las variables: edad, zona de residencia y lugar de procedencia, se tuvo una muestra que en torno a estas variables fue homogénea.

Además, se controló la variable de ingresos familiares, en la medida que estos pudieran introducir un sesgo a favor de uno de los dos grupos, en tanto las diferencias de poder adquisitivo pueden implicar diferentes percepciones respecto a hechos, circunstancias y situaciones, y, en consecuencia, diferentes valores asumidos por la persona.

Para establecer qué tipo de medidas estadísticas debían usarse, se estableció la normalidad de la muestra en la variable ingresos familiares.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

**Enfoque adoptado:** La técnica que se empleó fue la observación indirecta mediante la encuesta. Los instrumentos utilizados adoptaron la forma de escala de actitudes; se utilizaron para determinar el nivel de práctica de responsabilidad, honestidad y respeto mediante la identificación de los estudiantes con la frecuencia con que realiza las acciones enunciadas.

### **Estructura de las escalas de actitudes:**

La escala de actitudes de estudiantes del sexto grado de Educación Primaria:

Valor de la responsabilidad: El instrumento consta de 25 enunciados, que describen conductas que expresan la práctica de este valor. Esta escala considera cuatro dimensiones o aspectos: Responsabilidad consigo mismo con 8 ítems; responsabilidad en la Institución Educativa, con ocho ítems; Responsabilidad con la comunidad, con cinco ítems y responsabilidad con los padres, con cuatro ítems.

Valor de la honestidad: El instrumento consta de 25 enunciados, que describen conductas que expresan la práctica de este valor. Esta escala considera tres dimensiones o aspectos: Honestidad consigo mismo con 18 ítems; honestidad en el juego, con cuatro ítems y Honestidad con sus padres, con tres ítems.

Valor del respeto: El instrumento consta de 25 enunciados, que describen conductas que expresan la práctica de este valor. Esta escala considera cuatro dimensiones o aspectos: Respeto consigo mismo con 5 ítems; respeto en el aula, con siete ítems; respeto hacia sus padres, con cuatro ítems y respeto hacia el ambiente y comunidad, con nueve ítems.

### **Aplicación de las escalas**

La aplicación de cada una de las escalas se realiza de la siguiente manera: Se reparte la escala de actitudes, la docente da la explicación respectiva y la docente lee las instrucciones específicas para cada escala.

### **Calificación de las escalas**

Cada ítem se califica de acuerdo a la frecuencia manifestada en la práctica de la conducta especificada en el ítem, de acuerdo a los siguientes valores: Nunca (1 punto), Casi nunca (2 puntos), Casi siempre (3 puntos) y siempre (4 puntos). Cada escala de actitud totaliza 100 puntos, es recomendable que la escala siempre sea completada con el seguimiento del docente. De lo contrario es posible que no se logren los objetivos propuestos.

### **Interpretación de las escalas**

La interpretación de cada escala, que identifica cada uno de los valores seleccionados, se establece en función de los niveles de práctica de los valores determinados a partir de la puntuación alcanzada en el instrumento. En este sentido, aunque cada escala integra varias dimensiones o aspectos, éstos sólo se tuvieron en cuenta para la construcción de la escala. En consecuencia, la interpretación de los resultados se hace considerando que la variable en estudio (cada valor identificado por la escala) es unidimensional.

La puntuación se categoriza en tres niveles o categorías. La interpretación sigue la siguiente descripción: Bajo (25 a 50 puntos); medio (51 a 75 puntos) y alto (76 a 100 puntos). Si el estudiante no supera el nivel bajo de la práctica del valor específico, debe entenderse que sus actitudes no son las adecuadas, por lo que requiere de mayor atención por parte de la docente. Si el estudiante alcanza el nivel medio de la práctica del valor específico, debe entenderse que el estudiante requiere reforzamiento de las actitudes que identifican el valor. En ese sentido, necesita atención por parte de la docente. Si el estudiante alcanzó el nivel alto de la práctica del valor específico, debe entenderse que el estudiante ha interiorizado el valor, aunque ello no significa descuido por parte de la docente para continuar estimulando la práctica de los valores considerados.

### **Validación de las escalas**

Las escalas cuentan con validez de contenido. Fueron validadas mediante el procedimiento conocido como juicio de expertos. Participaron como jueces expertos cinco profesionales con solvencia académica y experiencia laboral en diferentes instituciones universitarias y de investigación del país.

La escala de actitudes del valor Responsabilidad obtuvo un acuerdo total entre sus jueces en 22 de sus 25 ítems, mientras que obtuvo acuerdo mínimo entre cuatro de los jueces en tres de los 25. En consecuencia, considerando el coeficiente de Aiken, 22 ítems alcanzan una V de 1.00, y tres ítems, una V de 0.8.

La escala de valores del valor Honestidad obtuvo un acuerdo total entre sus jueces en 19 de sus 25 ítems, mientras que obtuvo acuerdo mínimo entre cuatro de los jueces en seis ítems. En consecuencia, 19 ítems alcanzan una V de Aiken de 1.00, mientras que seis ítems alcanzan una V de 0.8.

Finalmente, la escala de actitudes del valor del Respeto obtuvo un acuerdo total entre sus jueces el 21 de sus 25 ítems, mientras que obtuvo acuerdo mínimo entre cuatro de los jueces en cuatro ítems. En consecuencia, 21 ítems alcanzan una V de Aiken de 1.00, mientras que cuatro ítems alcanzan una V de 0.8.

### **Método de análisis de datos**

El análisis de los datos requirió de diferentes métodos según la fase que correspondía al desarrollo de la investigación. En primer lugar, la validez del instrumento, efectuada mediante el procedimiento conocido como juicio de expertos, dio lugar al uso de coeficiente de concordancia de Aiken.

En segundo lugar, para establecer si el análisis debía efectuarse mediante pruebas paramétricas o no paramétricas, se realizó la prueba de bondad de ajuste de kolmogorov – Smirnov, con ajuste a la normal (Pérez, 2005). Como nivel de significancia se eligió a 0,05, de modo que una probabilidad mayor o igual que el valor elegido determinaría la normalidad del conjunto de datos.

Para la prueba de hipótesis, la normalidad del conjunto muestreado permitió utilizar la prueba de diferencia de medias mediante la prueba t, para grupos distintos, presumiendo varianzas diferentes, a un nivel de significancia del 0.05 y determinado número de grados de libertad.

Esto significa que cuando el valor t encontrado era mayor o igual que el valor t crítico para el nivel de significancia elegido y los grados de libertad correspondientes, la diferencia entre las medidas debía asumirse como diferentes (López, 2000)

La otra forma de analizar los datos fue mediante el p – valor; si el p – valor es menor o igual que el nivel de significancia elegido, las medias se asumen como estadísticamente diferentes, mientras que en caso contrario deben asumirse como similares (Pérez, 2005)

Cabe señalar que la prueba t se utilizó también para analizar la igualdad entre los grupos en la variable control de ingresos familiares, antes de dar inicio a la investigación. Los criterios adoptados para la decisión fueron los mismos.

Para efectos de la fase de sistematización de datos se recurrió a Excel, que permitió la recolección de datos, la elaboración de cuadros y gráficos mediante las herramientas estadísticas pertinentes e incluso el cálculo de las pruebas t. Para las pruebas de normalidad, se utilizó el software SPSS12.

Finalmente, todas las tablas y cuadros fueron reelaborados en Excel y, posteriormente, presentados en Word.

## **DESARROLLO**

### **Los valores**

El vocablo valor se asemeja a un poliedro cuyas múltiples caras ofrecen diversas imágenes, todas ellas verdaderas desde sus respectivas visiones. El olvido de la perspectiva ocasiona, muy posiblemente, discusiones y enfrentamientos entre varios sujetos que narran el contenido de lo que ven. Todos ellos hablan del mismo objeto, pero no todos dicen lo mismo de él.

Tal situación es hoy más patente y preocupante por cuanto los medios de comunicación son más intensos y poderosos, pues la pluralidad que ellos manifiestan, se torna frecuentemente pluralismo confuso.

El valor involucra algunas de las dificultades que se acaban de señalar, por lo que las definiciones de valor se suceden en el tiempo, de autor a autor, de posición a posición, tratando de delimitar y recortar el ámbito o campo propio del valor.

Actualmente, se suele definir el valor desde una visión totalizadora o integradora de lo subjetivo, de los ideal y real. Las siguientes definiciones pueden ayudar a una mejor comprensión del mismo:

Para Frondizi (1977), el valor es una cualidad estructural, es decir una cualidad que surge de la reacción de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en el objeto.

Heyde (cit. Por Gervilla, 2000), por su parte, entiende el valor como una noción de relación de un sujeto con un objeto, es decir, una correspondencia del sentimiento subjetivo del valor con un objeto sin que este sentimiento sea siempre real.

Según Marín (1989) “valor es toda perfección, real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades”

Para Hermoso (cit. Por Gervilla, 2000), “valor es un aprecio individual o colectivo de un bien real y objetivo. (...) El valor tiene un fundamento ontológico, el ser de las cosas, y una entidad individual o colectiva, que es subjetiva y relativa; las cosas son, pero los valores son la cosa de importancia atribuida a ellos por los hombres”.

Según Payá y otros (2000), el valor es una cualidad abstracta y secundaria de un objeto, estado o situación consistente en que, al satisfacer una necesidad de un sujeto, suscita en este interés (o aversión) por ella.

De modo más genérico, Reboul (cit. Por Gervilla, 2000) escribe: “Los valores son aquellos que merecen la pena, que le sacrifiquemos algo”, pues su premio, es la felicidad personal.

Por su parte, Gervilla (2000) sostiene que “el valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana”. Con esta definición de valor se afirma la dimensión ideal y real del valor, así como su vinculación con la naturaleza humana, pues un valor no tiene sentido en la educación si carece de vinculación con el ser humano. En ese sentido cabe destacar lo siguiente:

Se dice que el valor es una cualidad para diferenciar el ser y el valor, por cuanto la cualidad no es igual al ser, aunque siempre se encuentre en el ser. Los valores son cualidades que, al carecer de existencia en sí mismas por no poseer sustantividad propia, necesitan un depositario en el cual subsistir. (Gervilla, 2000)

El valor es una cualidad deseada o deseable por su bondad. Con el calificativo “deseada” se quiere indicar el deseo del sujeto de poseer el valor conocido. El valor (Gervilla, 2000)

El valor es una cualidad cuya fuerza orienta la vida humana. Todo valor va acompañado de un deber – ser orientativo, nunca (por su idealidad) totalmente alcanzado. Todo deber – ser, es una presión, y por lo mismo, el valor es una presión finalista, no de lo que es, sino de lo que debe ser; no de lo existente real, pero sí de lo existente posible (Gervilla, 2000)

### **Propiedades del valor**

De las definiciones precedentes, se deduce que los valores poseen rasgos, características o propiedades que los unen, definen y diferencian en valores. Prescindiendo de aquellos rasgos específicos de una u otra teoría o concepción axiológica, de modo genérico siguiendo a Gervilla (2000), se puede afirmar lo siguiente:

**El valor de los valores:** Los valores siempre valen, no se trata de una redundancia, si no de manifestar la diferencia entre el ser y el valor: ser ente y ser valente. La característica del valor es ser Valente, a diferencia del ser ente, por lo que la realidad del valor es el valor.

**La polaridad:** Los valores se presentan polarmente. Mientras las cosas son lo que son, los valores por ser cualidades se manifiestan desdoblados en un valor positivo y otro negativo.

**Categorización:** Los valores, en cuanto a su pluralidad, admiten ser clasificados desde diversos puntos de referencia, por cuanto no todos son del mismo tipo o género, si bien el ser humano en sus distintas dimensiones suele ser referencia obligada. Así, Ortega y Gasset (cit. por Gervilla, 2000) clasificó los valores en útiles, vitales, espirituales (intelectuales, morales, estéticos) religiosos. Marín (1989) los clasificó en: valores mundanos (económicos, vitales), espirituales (estéticos, intelectuales y morales) y valores trascendentes (filosóficos y religiosos). Gervilla (1993), acorde con las dimensiones de la persona en su ser (cuerpo, razón, afecto y voluntad) y expresión (singularidad, apertura y trascendencia), clasifica los valores en: Corporales, intelectuales, afectivos, volitivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos (Gervilla, 2000)

**La gradación:** Los valores son valorados, aceptados o rechazados con distinta intensidad. Un valor o antivalor puede presentarse ante el sujeto con mayor o menor fuerza. No se trata de valer o no valer, sino de la fuerza positiva o negativa, del valor. La gradación se refiere a la intensidad de la reacción por parte del sujeto: mucho, bastante, poco, nada.

**La jerarquía:** Todos los valores valen, pero no todos valen lo mismo. La pluralidad de valores se presenta siempre ordenada y jerarquizada, porque para una persona no todos valen lo mismo, ni siempre son compatibles.

**La infinidad:** Los valores nunca se alcanzan en su totalidad, pues, en este ámbito, el ser humano siempre aspira a más. La posesión del valor siempre deja positivamente insatisfecho.

#### **Valores de la persona: sujeto de la educación**

**El animal humano y los valores corporales:** Los valores corporales están constituidos por el conjunto de cualidades deseadas y/o deseables, cuyo centro es el cuerpo o material viva de la persona.

**La razón y los valores intelectuales:** Los valores intelectuales están constituidos por el conjunto de valores cuyo punto de referencia central es la naturaleza racional del hombre en cuanto a contenido, proceso o resultado. Unos son de especial urgencia para la construcción humana.

**El afecto y los valores afectivos:** Su contenido afecta a nuestras reacciones psíquicas de agrado. Es decir, los estados de emoción, sentimiento o pasión: el amor, el cariño, la sensibilidad... Unos son de urgencia tal que su carencia conlleva deficiencias de orden psíquico, a veces irreparables, cual es el caso de la carencia de afecto materno en las primeras edades de la vida; otras son necesidades, siempre deseadas e importantes, pero de menor gravedad en la formación de los humanos. En el polo opuesto se encuentran los antivalores afectivos, formados por un conjunto de carencias a rechazar, que afectan a las reacciones de desagrado o tristeza, por la falta total o parcial de afecto, tales como el dolor, el temor, la angustia, melancolía, desagrado, insensibilidad, odios, etc (Gervilla, 2000)

#### **Los valores de la singularidad**

**Los valores individuales:** Conjunto de valores que prioritariamente se refiere a lo singular, íntimo y único de la persona.

**Los valores liberadores:** Permiten actuar con independencia y autonomía, sin imposición alguna. Conjunto de valores relacionados directamente con la autodeterminación y la posibilidad de elección ante la pluralidad sin sometimiento alguno externo o interno, tales como la autonomía, la autodeterminación, la opción ante la pluralidad, la soberanía, la emancipación, la independencia, etc.

**Los valores morales:** Se ocupan de la estimación ética, es decir, de la bondad o malicia de las acciones humanas en cuanto tales, atendiendo al fin o al deber. Afectan a la persona en su más profunda intimidad y dignidad, siendo su ámbito de actuación personal y social. Son valores morales la verdad, la honestidad, la tolerancia, la justicia, la honradez, etc (Gonzales, 1996)

**Los valores volitivos:** Conjunto de valores dinámicos relacionados directamente con la capacidad del ser humano de tomar decisiones sin ser sometido a coacción alguna o bien superando dichas imposiciones, así como el interés y esfuerzo personal por mantenerse en tales decisiones.

**Los valores relacionales:** Siguiendo a Gervilla (2000), entre estos se tienen:

**Valores sociales:** aquellos que afectan directamente a las relaciones personales e institucionales, tanto en su contenido como en el procedimiento o finalidad.

**Valores ecológicos:** aquellas que relacionan el ser humano con el conocimiento, el cuidado o el disfrute del medio ambiente, tales como la naturaleza, el río, la playa, la montaña, los jardines, etc

**Valores instrumentales:** Aquellos que estimamos más como medios que como fines.

**Valores estéticos:** Que son deseados o deseables por su belleza en algunas manifestaciones de la naturaleza.

**Valores trascendentales:** Aquellos que aluden directamente al sentido último de la vida, más allá de la propia existencialidad immanente.

## Educación en valores

### En la pedagogía

Aunque es indiscutible la importancia de los valores en la educación, si se debaten algunos aspectos como su amplitud en cuanto a significado, utilidad, trascendencia, vitalidad y, sobre todo, a la manera en que se manifiesta en el proceso enseñanza aprendizaje. En ese sentido, dos corrientes del pensamiento ocupan la atención del debate:

**El valor como cualidad intrínseca del proceso:** Para algunos, los valores se encuentran en la capacidad de los profesores para transmitirlos a sus estudiantes, es decir ubican la existencia de los valores en el plano de la relación alumno – profesor, de esta manera se niega la necesidad de una pedagogía propia de los valores (Cornejo, 2004)

En otras palabras, la tesis central de esta posición asume que el proceso enseñanza – aprendizaje siempre forma y desarrolla valores. Dians y Martins (1982), dicen que “una parte importante de la mentalidad o cosmovisión del profesor es el concepto que este posea del hombre y de su capacidad de crecimiento”. Esta cosmovisión del profesor atañe determinados valores que se traducen en patrones conductuales, los cuales, mediante imitación, consideración o cuestionamiento, pueden ser enseñados y, en consecuencia, adoptados por el alumno (Cornejo, 2004)

### El valor como propuesta intencionada

Contrariamente a la posición expuesta en el apartado anterior, Arana y Batista (cit. en Cornejo, 2004) sostienen que los valores deben integrarse al aprendizaje de manera intencionada y consciente, Así, bien es cierto que el conocimiento posee un contenido valorativo y el valor un significado en la realidad, el que debe saberse interpretar y comprender adecuadamente a través de la cultura y, por lo tanto el conocimiento científico y cotidiano, el valor también es conocimiento y al mismo tiempo, algo más: sentimiento y afectividad en el individuo (Cornejo 2004)

Para las autoras citadas, no es posible hablar de una pedagogía en valores como algo independiente de otros aspectos de la formación de la personalidad, sino que la educación en valores constituye un proceso cuyas características de configuración y cuyas variables posibilitan la formación y el desarrollo de la personalidad consciente (Cornejo, 2004)

### Integración del valor como competencia

Al proponer la integración intencional y consciente de los valores al aprendizaje lo hacen sobre la base del contenido, el cual, como componente de la didáctica, no está aislado, sino en permanente relación con los demás elementos que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje, Pero Arana y Batista no se quedan en este único aspecto del contenido, sino que también consideran el valor se debe tratar desde la habilidades y capacidades que éste impulsa a lograr, dejando claro que el proceso enseñanza aprendizaje adquiere un nuevo contenido por su carácter integral (Cornejo, 2004)

### Integración del valor en el sistema educativo

La reflexión del profesor sobre el valor educativo de las acciones en el proceso significa también intencionar y valorar el método de aprendizaje, no como simple procedimiento. Sino en función de la comunicación y de las relaciones interpersonales que se establecen en el proceso.

La formación socio humanista tiene su propia significación y lógica, por lo cual hay que incorporarla como parte del sistema educativo, sin separarla de la realidad en tanto aprendizaje a la que enfrenta el estudiante (Muñoz, 1996)

Así el profesor debe prepararse y dirigir el proceso en esa dirección, evidenciando una intención que no depende de la casualidad ni de los criterios particulares de éste, sino de todo el proceso de formación y de la necesidad que lleva implícita, como exigencia de la sociedad (Carreras y otros, 1995)

Es decir, si bien es cierto que el proceso enseñanza aprendizaje siempre promueve y desarrolla valores, el meollo del asunto radica en reflexionar en qué valores se quiere incidir durante el proceso, eliminando así el contenido oculto y poniendo de manifiesta la necesidad de explicitar, sistematizar e intencionalizar, en el proceso enseñanza aprendizaje, "lo educativo" (Cornejo, 2004)

### **Integración del valor en la filosofía del aprendizaje**

De lo expuesto en los apartados anteriores, se descubren razones para pasar a un nivel mayor de reflexión, a una pedagogía de la educación en valores, Entre estas razones se tiene:

**Intencionar:** Que significa encaminar en proceso docente educativo hacia el modelo ideal de formación que se ha concebido. Significa como sostiene Arana y Batista, determinar estrategias didácticas que involucren a los sujetos en una actividad consciente, protagónica y comprometida (cit. en Cornejo, 2004)

**Explicar:** Que significa precisar la cualidad orientadora del proceso de enseñanza aprendizaje, connotando lo socialmente significativo de la realidad hacia el redimensionamiento humano en todos los componentes del proceso, esto, identificando el modelo educativo a alcanzar con la eficacia del proceso, Se trata de configurar y delimitar los contenidos del sistema de valores a formar y desarrollar según la aspiración social (Buxarrais y otros, 1997)

**Particularizar:** Que significa integrar las particularidades de la formación y el desarrollo de los valores a la didáctica del proceso de formación, es decir conocer las particularidades del sujeto y sus relaciones, así como evaluar las condiciones para llevar a cabo el proceso.

Visto de otro modo, se trata de la reflexión del profesor sobre el valor educativo de sus acciones y de sus intenciones en el proceso, de lo valorativo en los contenidos, etc. En ese sentido, Pozo (1998) apunta:

"La justificación de los contenidos debe basarse no sólo en criterios disciplinares, derivados del lugar que esos contenidos explican en la estructura de esa disciplina, sino también en las metas educativas fijadas para esa materia en esa etapa" (Pozo, 1998)

En ese sentido Contreras (cit en Cornejo, 2004) sostiene que "la didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas". Aceptando esta definición, entonces intencionalizar y explicitar el proyecto educativo por medio de la didáctica significa "definir y profundizar en los valores y , por tanto, en lo educativo, haciendo que las finalidades educativas expresan el compromiso con la realidad" (Cornejo, 2004) Así, la didáctica se desarrolla en una intencionalidad u otra, en dependencia de la práctica educativa que se quiera alcanzar y del compromiso del profesor.

## Pedagogía en valores

La claridad de la intencionalidad del proyecto educativo no es suficiente, puesto que “la educación en valores es un proceso sistémico, pluridimensional, intencional e integrado que garantiza la formación y el desarrollo de la personalidad consciente (Cornejo, 2004)

Y en ese sentido, conviene tener en cuenta que la personalidad apunta a un objetivo, cuya importancia es fundamental. D’Angelo (1996) define la personalidad como “un sistema de alto nivel de integración de funciones psíquicas del individuo, un complejo de formaciones estructuradas sobre ciertos principios que funcionan dirigidos a un objetivo”

Así, la educación en valores debe contribuir a que el proyecto de vida se convierta en un modelo de vida (D’Angelo, 1996). Este modelo se sustenta en: “Aquellas orientaciones de la personalidad que definen el sentido fundamental de su vida, y que adquieran una forma concreta de acuerdo con la construcción de un sistema de actividades instrumentadas, las que se vinculan con las posibilidades del individuo y, de otro lado, las posibilidades objetivas de la realidad externa para la ejecución de esas orientaciones de la personalidad”.

Educar en valores significa, entonces, contribuir a la función integradora del individuo mediante la valoración de las contradicciones de la motivación, los intereses, etc.; y en este sentido, significa enfatizar la tendencia interna de la personalidad a integrar y armonizar los factores internos y externos e incluso la autonomía de ésta, sobre la base de fines conscientes, los que se encuentran en interacción con la realidad social y en dependencia de ella.

Entonces la educación en valores es en sí un proceso, en virtud de lo cual no sólo depende de los presupuestos intencionales manifiestos en el modelo educativo a ejecutar, sino sobre todo en el proyecto de vida, que recibe e intercambia influencia con la realidad social en la que se inscribe el individuo; en esta medida, entran en juego varios factores, entre ellos, la educación, en todas las fases del proceso educativo, cuya importancia será distinta y que acusan ponderada influencia en la configuración de ese proyecto.

## Factores que influyen en la formación en valores

La influencia de diferentes ejes sobre los cuales se desarrolla la vida del individuo, y que significan la expresión, el fomento y, en alguna medida, la imposición de modelos valorativos sobre este, lleva a considerar la existencia de factores cuya importancia es fundamental, en contraste con otros que, si bien deriva en la propuesta de hasta tres tipos de factores que influyen en la formación de valores, son los siguientes:

### Factores primarios

**La familia:** cumple un rol fundamental durante los primeros años de vida del individuo, y aún después. En ella se dan los primeros lineamientos para su posterior actuación en la sociedad, donde, dependiendo de los modelos paternos que se construyeron en casa y del tipo de familia que se conformó, se enfatizará valores como la solidaridad, la justicia, así como el cultivo de habilidades y destrezas que será puestas al servicio y el bien de la comunidad. La familia constituye una célula social, y su acción socializadora no es sino su proyección hacia la comunidad. (Buxarrais y otros, 1995). El Psicólogo Jhon Clabby sostiene que “nadie influye más que los padres sobre los adolescentes, en especial si estos tienen entre 13 y 15 años” (cit. en Mc Koy, 1991)

Los adolescentes y más aún los niños, reproducen y procuran reproducir los modelos conductuales y las apreciaciones de los padres, especialmente cuando estos no están presentes. Las conocidas

manifestaciones de conflictos generacionales ocurren en tanto se encuentre junto a ellos, como una forma de subvertir lo establecido y declarar a fuerza de protestas su propia afirmación e independencia; pero, por lo general, no se dan en su ausencia, excepto que exista algún tipo de desajuste emocional en el adolescente (Clifford, 1987)

Sin embargo, debido al resquebrajamiento de los esquemas organizacionales que sustentaban la familia, en la actualidad, no está garantizado el proceso de socialización a partir de la influencia de la familia, aunque no por ello su influencia deja de ser considerable.

La escuela: La escuela supera la función socializadora y establece pautas para formar en el individuo la capacidad de elaborar juicios críticos acerca de su realidad, Si bien es cierto la escuela no está cumpliendo esta función, también es cierto que en ella, por la posibilidad de que en su seno existan condiciones para proponer alternativas de solución e incentivar a los alumnos en la orientación que conocen, recae la esperanza de que los alumnos puedan recibir una formación para el juicio valorativo y el análisis crítico de su sociedad (Buxarrais. 1997)

Los problemas actuales que se presentan de inconductas y antivalores por los que atraviesan los educandos, hacen pensar en la escuela como un principal ente formador integral de los educandos, por cuanto la escuela tiene enormes potencialidades de influir desde las actitudes sociales básicas hasta la construcción de una escuela de valores más profunda.

Cabe destacar que los valores son patrimonio de la cultura y la escuela es la única institución cultural que puede concretar estos valores de manera intencionada y sistemática a través del currículo, cuyos objetivos se persiguen de manera explícita. Sólo la escuela tiene prioridades significativas.

En la escuela se realiza el aprendizaje de la vida social, y el escolar adquiere la noción de grupo en el cual ensaya sus primeras responsabilidades como futuro ciudadano.

Los valores existen integrados a la subjetividad humana, se exteriorizan en el comportamiento humano, en el sentido de la vida, en el sistema de relaciones. (Gervilla, 2000), la escuela de hoy a pesar de carencia de recursos debe buscar las condiciones para el trabajo desde esta perspectiva y así podrá formar ciudadanos con competencias actitudinales y valorativas.

En la escuela se dan recursos como:

Ámbito de convivencia donde se experimentan situaciones sociales que propician la formación de valores, como la participación, la integración, la solución de contradicciones, el respeto, la responsabilidad, la honestidad, entre otros.

Ofrece no sólo el tratamiento didáctico de contenidos cognitivos en el proceso enseñanza aprendizaje, sino también los relacionados con la formación de valores. En ese sentido, se debe conceder extraordinaria importancia a los enfoques educativos actitudinales.

En la escuela pueden ser aprovechadas todas aquellas vivencias que el alumno recibe en su vida cotidiana, en el contexto familiar y de otros medios socializadores, como los medios masivos de comunicación u otros.

En la escuela se organizan trabajos en grupo, se hace uso de técnicas como el diálogo y se requiere de toma de decisiones colectivas. Esto ayuda al estudiante a asumir actitudes coherentes con los objetivos que se propone la escuela. La participación en la vida escolar constituye una de las mejores herramientas en la formación de valores.

La escuela debe generar estrategias que los escolares asuman como responsabilidad.

En la actualidad no se especifican los requerimientos y metodologías que deben tenerse en cuenta para diseñar estrategias educativas y acciones para la formación en valores morales.

La formación de valores requiere de determinadas exigencias necesarias como vías de participación, reflexión, diálogo, crítica y actuación; de lo contrario el proceso pedagógico no cumplirá con el propósito de favorecer la formación en valores.

### **Factores secundarios**

**Las relaciones inter pares:** Son aquellas que se establecen como relaciones de grupo; generalmente, se origina cuando el niño inicia la exploración del vecindario y hace amigos con los que viven en las inmediaciones o con sus vecinos. En algunos casos, estos grupos derivan en pandillas, las que se sustentan en un conjunto de patrones conductuales muchas veces opuestos y en abierta contradicción con los valores sociales (Cornejo, 2004)

Es por medio de estas relaciones cuando el niño y adolescente, sin una sólida formación de la autoestima, termina adoptando las conductas que establece el grupo, aunque estas sean fundadas en antivalores, Las relaciones inter pares, en ese sentido, son las que motivan muchas veces al adolescente a sostener las primeras experiencias con el cigarrillo, las drogas y el sexo.

Los grupos de acción social: actúan en la medida que el estudiante se involucra en sus actividades. Estos grupos nacen con un conjunto de principios y valores claramente establecidos, que son los que posibilitan su accionar en la comunidad. Entre estos grupos se tienen a los catequistas y los cenáculos de oración, en la iglesia católica; los grupos de evangelización, en las iglesias evangélicas; los Boy Scouts; los clubes sociales, como el Club León, los rotarios, las asociaciones juveniles, etc; cada uno consolidado a partir de principios y valores que los identifican socialmente.

### **Factores mixtos**

Cornejo (2004) se ha seguido aquí la denominación de factores mixtos para designar “todos aquellos elementos que manifiestan una influencia importante, probablemente mayor que la que corresponde a los factores secundarios, aunque de menor envergadura que los primarios”. Su poder para influir el proceso educativo y de formación de valores depende del grado de compromiso que la familia manifieste hacia los mismos. Cornejo, (2004) identifica dentro de este tipo tanto la iglesia como los medios de comunicación social.

La iglesia: El grado de influencia que ejerce una iglesia depende de la asimilación de su escala de valores y del conjunto de principios que la sustenta, haga una familia. Esta asimilación se expresa más en la vivencia continua de los patrones conductuales y actitudinales que se han interiorizado o que se toman como válidos y de reputación religiosa, entre sus miembros, antes que en la defensa y sostenimiento de principios doctrinales (Cornejo, 2004)

En ese sentido, es notable la influencia las declaraciones de principios y las jerarquías de valores que establecen principalmente aquellas iglesias en las que se manifiesta una fuerte cohesión entre sus miembros, hasta el punto de desarrollar actividades organizadas como comunidades al interior de la comunidad (Cornejo, 2004)

### **Los medios de comunicación social**

**La televisión:** Cornejo (2004) considera la televisión dentro de los factores mixtos en tanto su uso tiende a sobrepasar los límites preconcebidos por las familias como saludables o beneficiosos. Muchas veces la televisión cumple un rol de asistente en la intención de vigilar y procurar orden en el

hogar, especialmente cuando hay niños pequeños. Se procura mantenerlos entretenidos no solo con los programas que pudieran ser los adecuados para su edad, sino con todo lo que emita mientras dura el período en el que están frente al aparato. (Cornejo, 2004) En esta medida, el niño efectivamente aprende de la televisión y, dependiendo de la calidad de ajuste emocional, que tienen respecto de la realidad, adoptará algunos patrones conductuales, mientras que rechazará otros (Schramm et al., 1965)

**La radio:** Cuando la radio se usa como música de fondo y, en realidad, pareciera que no se presta la debida atención a sus contenidos, lo cierto es que los mensajes que se emiten adoptan la forma de mensajes subliminales, cuya eficacia aún está en debate. Se sostiene que este tipo de mensaje tiene un alto grado de eficacia, principio que sustenta los programas de relajamiento mediante grabaciones de textos sugerentes, los programas de autosuperación, así como los programas para el autoaprendizaje de idiomas mediante la misma modalidad. Sin embargo, no hay pruebas concluyentes al respecto.

El tipo de música que se destaque, dejará sentir su influencia en el niño mientras dura su aprendizaje y se prolongará como lineamientos valorativos en la adolescencia y juventud (Cornejo, 2004)

**Los libros:** Los libros están relacionados con los esquemas valorativos de los padres, no en un sentido activo (es decir, que sea capaz de ejercer influencias significativas en ellos), sino en la medida que la elección de los padres respecto del material bibliográfico que poseen, es producto de sus gustos y particularidades (Cornejo, 2004) y de sus propias experiencias lectoras. La elección del material obedece a la expresión de los principios y valores de los padres respecto a determinados contenidos. Los gustos y preferencias de los padres, en la medida que el niño, y más adelante el adolescente, recojan y hagan suyos, configurarán un modelo de pensamiento que incluirá valores difíciles de rebatir, a no ser por una decisión firme del individuo, en sentido contrario, y siempre y cuando hacerlo no signifique un conflicto real con el círculo familiar y social que lo alberga (Cornejo, 2004)

**Las revistas:** Las revistas tienen un poder mucho menor que en el que se asume para los libros en la modelación de un sistema de valores propio. Sin embargo, las preferencias que manifiestan los adolescentes, expresan una suerte de elecciones en cuanto a material informativo que les brindó a una edad más temprana. En ese sentido algunas ideas serán tomadas en cuenta, pero no será determinantes en la adopción de valores (Cornejo, 2004)

**Internet:** Cada revolución tecnológica afecta en forma palpable la vida del individuo. De esa manera se ha experimentado un cambio notable en la sociedad, desde la introducción de algunos medios como el internet, a ello explica Swerdlow (1996) "la vida social era más intensa y rica que en nuestros días, tanto en la relación con los vecinos como con los familiares"

### Programa experimental

Siguiendo a Matalinares (1999), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, define programa de un modo general, como una agrupación organizada de proyectos o de actividades que tiene un objetivo común en un campo específico y a menudo dependiente de la misma autoridad administrativa. Como sostiene Matalinares (1999), un programa supone la existencia de un conjunto de objetivos, una organización sistémica y cronogramática de acciones en función de los objetivos planteados, la preparación de materiales pertinentes y las técnicas de su aplicación.

El programa aquí propuesto fue de carácter motivacional, basado fundamentalmente en metodologías activas, antes que en exposiciones teóricas sobre los que significan los valores.

## RESULTADOS

En la tabla 1, respecto a honestidad, la significación exacta bilateral (p-valor) es 0,623, mayor que el nivel de significancia elegido de 0.05; en cuanto a responsabilidad, la significación exacta bilateral (p-valor) es 0,163 también mayor que el nivel de significancia elegido de 0.05; y en cuanto a respeto, la significación exacta bilateral (p-valor) es también 0,163, mayor que el nivel de significancia elegido de 0.05. Por lo tanto, en lo que respecta a los valores responsabilidad, honestidad y respeto, la muestra se distribuye en forma normal.

**Tabla 1**

*Prueba de normalidad para honestidad, responsabilidad y respeto*

**PRUEBA DE NORMALIDAD PARA HONESTIDAD,  
RESPONSABILIDAD Y RESPETO**

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Honestidad 1	Respons. 1	Respeto 1
N		67	67	67
Parámetros normales(a,b)	Media	64.67	69.09	67.18
	Desviación típica	10.951	7.689	9.075
Diferencias más extremas	Absoluta	.100	.137	.144
	Positiva	.060	.067	.090
	Negativa	-.100	-.137	-.144
Z de Kolmogorov-Smirnov		.819	1.123	1.182
Sig. asintót. (bilateral)		.514	.161	.122
Sig. exacta (bilateral)		.623	.163	.163
Probabilidad en el punto		.000	.000	.000

a La distribución de contraste es la Normal.  
b Se han calculado a partir de los datos.

**Fuente:** elaboración propia.

En la tabla 2, en el pretest la media aritmética del grupo experimental en el valor responsabilidad es 69,794, mientras que la media aritmética del grupo control en la dimensión responsabilidad es 68,364. Como se observa las medias correspondientes a los estudiantes de GE y GC, no son diferentes, pues entre las dos medias existe una diferencia de poco más de un punto. El estadístico t encontrado ( $t=0,7568$ ), para 62 grados de libertad, resulta no significativo, como lo demuestra la probabilidad de que el valor crítico de t ( $t=-1,9983$ ), sea superior al t encontrado:  $p=0,4520$ . En síntesis, en el pretest, los promedios generales de los estudiantes de GE y GC en cuanto al valor responsabilidad no son diferentes.

Sin embargo, en el post test, la media aritmética del grupo experimental en el valor responsabilidad es 77,353, mientras la media aritmética del grupo control es 65,121. Como se observa, las medias correspondientes a los estudiantes de GE y GC, son diferentes, pues entre las dos medias existe una diferencia de más de 12 puntos. El estadístico t encontrado ( $t=-6,4781$ ), para 62 grados de libertad, corrobora esta diferencia, pues resulta altamente significativo, como lo demuestra la probabilidad de que el valor crítico de t ( $t=-1,9971$ ) sea superior al t encontrado:  $p=1,4344 \times 10$  elevado al exponente 08. En síntesis, en el post test, los promedios generales de los estudiantes de GE y GC en el valor responsabilidad son diferentes. Por lo tanto, el programa experimental aplicado a este valor fue eficaz.

**Tabla 2**

*Prueba de diferencias de medias valor responsabilidad*

PRUEBA DE DIFERENCIA DE MEDIAS VALOR RESPONSABILIDAD				
VALOR RESPONSABILIDAD				
ESTADÍSTICOS	PRE TEST		POST TEST	
	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Media	68,3636364	69,7941176	65,1212121	77,3529412
Varianza	70,7386364	48,5926916	61,4223485	57,9322638
Observaciones	33	34	33	34
Diferencia hipotética de las medias	0		0	
Grados de libertad	62		65	
Estadístico t	-0,75679512		-6,47809815	
P(T<=t) una cola	0,2260195		7,1722E-09	
Valor crítico de t (una cola)	1,66980416		1,66863598	
P(T<=t) dos colas	0,45203899		1,4344E-08	
Valor crítico de t (dos colas)	1,9989715		1,99713789	

Escaneado con CamScanner

**Fuente:** elaboración propia.

En la tabla 3, se observa que, en el pretest, la media aritmética del grupo experimental en el valor honestidad es 67,588, mientras que la media aritmética en el valor honestidad es 67,588, mientras que la media aritmética del grupo control es 61,667. En el post test, la media aritmética del grupo experimental en este valor es 76,647, frente a una media aritmética del grupo control de sólo 61,697 puntos.

Como se observa en el pretest las medias correspondientes a los estudiantes de GE y GC, son relativamente diferentes, pues entre las dos medias existe una diferencia de casi 6 puntos. El estadístico t encontrado ( $t=-2,277$ ), para 63 grados de libertad, resulta significativo, como lo demuestra la probabilidad de que el valor crítico de t ( $t=1,99834$ ) sea superior al t encontrado:  $p=0,0262$ .

En síntesis, en el pretest, los promedios generales de los estudiantes de GE y GC en el valor honestidad son diferentes. Sin embargo, entre las dos medias existe una diferencia de casi 15 puntos. El estadístico t encontrado ( $t=-6,9825$ ), para 60 grados de libertad, resulta altamente significativo, como lo demuestra la probabilidad de que el valor crítico de t ( $t=2,0003$ ) sea superior al t encontrado;  $p=2,6798 \times 10$  a la menos cero nueve. Es decir, en el post test, los promedios generales de los estudiantes de GE y GC en el valor honestidad son diferentes. Por lo tanto, el programa experimental aplicado en este valor fue eficaz.

**Tabla 3**

*Prueba de diferencia de medias valor honestidad*

PRUEBA DE DIFERENCIA DE MEDIAS  
VALOR HONESTIDAD

ESTADÍSTICOS	VALOR HONESTIDAD			
	PRE TEST		POST TEST	
	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Media	61,6666667	67,5882353	61,6969697	76,6470588
Varianza	130,229167	95,7647059	97,405303	55,5080214
Observaciones	33	34	33	34
Diferencia hipotética de las medias	0		0	
Grados de libertad	63		60	
Estadístico t	-2,27703005		-6,98246774	
P(T<=t) una cola	0,01309514		1,3399E-09	
Valor crítico de t (una cola)	1,66940222		1,67064887	
P(T<=t) dos colas	0,02619027		2,6798E-09	
Valor crítico de t (dos colas)	1,99834052		2,0002978	

**Fuente:** elaboración propia.

En la tabla 4, se observa en el pretest, la media aritmética del grupo experimental en la dimensión respeto es 66,177, mientras que la media aritmética del grupo control en la dimensión respeto es 68,212. Por otra parte, en el post test, la media aritmética del grupo experimental en la dimensión respeto es 77,676, mientras que la media aritmética del grupo control en este valor es 65,121. Se observa que las medias correspondientes a los estudiantes de GE y GC, no son diferentes, pues entre las dos medias existe una diferencia de poco más de dos puntos. El estadístico t encontrado ( $t=0,9224$ ), para 57 grados de libertad, resulta no significativo, como lo demuestra la probabilidad de que el valor crítico de t ( $t=2,0025$ ) sea superior al t encontrado:  $p=0,3602$ . En síntesis, en el pretest, los promedios generales de los estudiantes de GE y GC en cuanto al valor respeto no son diferentes.

En contraste, en el post test las medias correspondientes a los estudiantes de GE y GC, son diferentes; entre las dos medias existe una diferencia de más de 12 puntos. El estadístico t encontrado ( $t= -6,9407$ ), para 65 grados de libertad, confirma esta diferencia, pues resulta altamente significativo, como lo demuestra la probabilidad de que el valor crítico de t ( $t=1,9971$ ) sea superior al t encontrado:  $p=2,2070 \times 10$  elevado a la menos cero nueve. En síntesis, el post test, los promedios generales de los estudiantes del GE y GC en el valor respeto son diferentes. Por lo tanto, el programa experimental aplicado en este valor fue eficaz.

#### Tablas 4

##### Prueba de diferencia de medias valor de respeto

PRUEBA DE DIFERENCIA DE MEDIAS				
VALOR RESPETO				
VALOR RESPETO				
ESTADÍSTICOS	PRE TEST		POST TEST	
	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Media	68,2121212	66,1764706	65,1212121	77,6764706
Varianza	49,1723485	114,937611	49,2348485	60,5285205
Observaciones	33	34	33	34
Diferencia hipotética de las medias	0		0	
Grados de libertad	57		65	
- Estadístico t	0,92238556		-6,94072272	
* P(T<=t) una cola	0,18010772		1,1037E-09	
Valor crítico de t (una cola)	1,67202889		1,66863598	
P(T<=t) dos colas	0,36021545		2,2074E-09	
Valor crítico de t (dos colas)	2,00246544		1,99713789	

**Fuente:** elaboración propia.

#### DISCUSIÓN

Los resultados encontrados plantean el siguiente panorama. Se ha aceptado la hipótesis general, en el sentido que la aplicación del programa propuesto (Programa Experimental para incrementar la Práctica de Valores) incrementa significativamente la práctica de los valores honestidad, responsabilidad y respeto, medidos por medio de la escala de actitudes propuesta, en las alumnas del sexto grado que conformaron la muestra en estudio.

Como se ha observado en las Tablas 4 y 6, los grupos experimental y control dieron inicio a la experiencia con puntuaciones promedio muy próximas entre sí, en cuanto a los valores Responsabilidad y Respeto. La media aritmética del grupo experimental en la dimensión Responsabilidad fue de 69,794 puntos, con una desviación estándar de 6,971 puntos, mientras que la media del grupo control en esta dimensión fue de 68,364, con una desviación estándar de 8,411 puntos con respecto a la media. Por otro lado, la media aritmética del grupo experimental en la dimensión Respeto fue de 66,177 puntos, con una desviación estándar de 10,720896 puntos con respecto a la media, mientras que la media aritmética del grupo control en la dimensión Respeto fue de 68,212 puntos, con desviación estándar de 7,012 puntos con respecto a la media.

En términos estadísticos, las diferencias registradas en estos promedios no fueron significativas. Para el caso del valor Responsabilidad, entre las medias del grupo experimental y el grupo control existe una diferencia de poco más de un punto, con un estadístico t encontrado de  $-0,7568$  no significativo, como lo demuestra la probabilidad de que el valor crítico de t ( $T_{n-1}=1,9983$ ) sea superior al t encontrado:  $p = 0,4520$ . Y para el caso del valor Respeto, las medias correspondientes a los estudiantes de GE y GC, tampoco son diferentes, pues entre las medias existe una diferencia menor de dos puntos, con un estadístico t encontrado de  $0,9224$  no significativo, como lo demuestra la probabilidad de que el valor crítico de t ( $T_{n-1}=1,9983$ ) sea superior al t encontrado:  $p = 0,3602$ . Estos datos demuestran que los promedios generales de los estudiantes de GE y GC en los valores Responsabilidad y Respeto, en el momento de iniciar la experiencia, no eran diferentes.

Cabe señalar que en el caso del valor Honestidad no ocurrió lo mismo: se partió de una situación inicial en la que el grupo experimental aventajaba al grupo de control por casi seis puntos, medidos con la

escala utilizada. En este caso, la media aritmética del grupo experimental en la dimensión honestidad fue de 67,588 puntos con una desviación estándar de 9,786 puntos con respecto a la media, mientras que la media aritmética del grupo control en la dimensión Honestidad fue de 61,667 puntos, con una desviación estándar de 11,412 puntos con respecto a la media. Esta diferencia resultó significativa ( $t = -2,277$ ,  $p = 0,0262$ ), por lo cual en el caso específico del valor Honestidad, aun cuando los grupos fueron homogéneos en otras variables de control, no fueron equivalentes en esta dimensión.

Por otra parte, al finalizar la experiencia, después de finalizada la aplicación del Programa Experimental, el grupo experimental registró incrementos bastante importantes en las puntuaciones obtenidas en las escalas correspondientes a cada valor: de 67,588 puntos de promedio en el pre test, en lo que concierne al valor honestidad, se pasó a 76,647, con una desviación estándar de 7,4503, en el post test. Similar situación se observó en cuanto al valor Responsabilidad: de 69,794 puntos de promedio, en el pre test, se pasó a 77,353, con desviación estándar de 7,611, en el post test. Y en cuanto al valor Respeto, se pasó de 66,177, en el pre test, a 77,676 con una desviación estándar de 7,780, en el post test.

Cabe señalar que, en el grupo de control, las puntuaciones promedio registradas antes y después de la aplicación del Programa Experimental fueron bastante similares: de 61,667, en el pre test, a 61,697, en el post test, en la dimensión Honestidad; de 68,363, en el pre test, a 65,121, en el post test, en la dimensión Responsabilidad; y de 68,212, en el pre test, a 65,121, en el post test, en la dimensión Respeto.

Sin embargo, si bien los incrementos registrados constituyen por sí mismos un fuerte argumento para sostener la eficacia del programa, en realidad, ésta sólo podría inferirse a partir de las diferencias que alcanzara el grupo experimental respecto al grupo de control, más que en función de los incrementos registrados. Es decir, dado que ambos grupos se constituyeron como grupos relativamente equivalentes, tanto en las variables de control como en los valores considerados, a excepción del valor honestidad, cualquier diferencia posterior entre ambos grupos sólo podría deberse a la introducción de un estímulo ajeno. En este caso, ese estímulo estuvo constituido por el Programa Experimental.

Así, para el valor Honestidad, en el post test, las medias correspondientes a los estudiantes de los grupos experimental y control fueron diferentes, pues entre las dos medias existe una diferencia de casi 15 puntos (76.647 frente a 61.697), con un estadístico  $t$  encontrado de  $-6,9825$ , altamente significativo, y una probabilidad de que el valor crítico de  $t$  ( $T=2,0003$ ) sea superior al  $t$  encontrado apenas  $2,6798 \times 10^{-9}$ . Para el valor Responsabilidad, las medias correspondientes a los estudiantes de los grupos experimental y control fueron también diferentes, pues entre las dos medias existe una diferencia de más de 12 puntos (77.353 frente a 65.121), con un estadístico  $t$  encontrado de  $-6,4781$ , y una probabilidad de que el valor crítico de  $t$  ( $T=1,9971$ ) sea superior al  $t$  encontrado de solo  $1,4344 \times 10^{-8}$ . Y para el valor Respeto las medias correspondientes a los estudiantes que conformaron los grupos experimental y control resultaron también diferentes, pues entre las dos medias existe también una diferencia de más de 12 puntos, como en el caso de la dimensión responsabilidad. Por otro lado, el estadístico  $t$  encontrado fue  $-6,9407$ , altamente significativo, considerando la probabilidad de que el valor crítico de  $t$  ( $T=1,9971$ ) sea superior al  $t$  encontrado:  $p=2,2074 \times 10^{-9}$ .

Estas pruebas permiten concluir que el Programa experimental aplicado fue eficaz en el incremento de los valores considerados.

Por otro lado, considerando los resultados encontrados en relación a los hallazgos de los autores citados anteriormente, cabe señalar, en concordancia con Aldea, que un programa que promueve mejorar o incrementar la práctica de valores debe involucrar la mayor cantidad de agentes educativos. Esto es explicable en la medida que los padres, maestros, autoridades educativas y aun el personal que ejerce funciones administrativas en una institución educativa o de otra índole, se encuentren

comprometidos en la marcha de un programa formativo con miras a fortalecer y cultivar la continuidad del proceso, en vez de ser acciones comunes en la marcha de un estudiante.

En ese sentido; su sola presencia, y más aún si ésta se acompaña de reforzamiento del mensaje de los valores, ejercerá fuerte influencia en el estudiante.

Por otro lado, cabe señalar en correspondencia con este autor que la incorporación de programas de este tipo en la malla curricular de las instituciones educativas, puede significar un mecanismo importante para que la práctica de los valores pueda pasar de la simple propuesta a las acciones en el educando. Para ello, como sostiene Aldea, estos programas de valores no pueden reducirse únicamente a los estudiantes; sino que deben también aplicarse a los docentes tanto de la enseñanza primaria, como secundaria. En otras palabras, se trata de constituir un medio en el cual los valores son el eje de referencia de las acciones del educando.

Por otra parte, en correspondencia con los hallazgos de Serpa, los resultados parecen evidenciar la preferencia del estudiante por estrategias de aprendizaje y práctica de los valores que incorporen juegos y otros procedimientos dinámicos, antes que sesiones puramente expositivas o conversaciones dirigidas por el docente hacia el estudiante. En el caso del programa propuesto, se utilizaron diferentes juegos y estrategias, como los listados de acciones, la creación de lemas sobre los valores a practicarse, las dinámicas, la creación y lectura de lemas, etc.

Esta preferencia por parte de los estudiantes deja entrever que otro de los resultados de Serpa es también pertinente con los hallazgos efectuados. La eficacia demostrada por el Programa deja implícito que la acción de los docentes en el proceso de formación de valores no llega a responder a las necesidades formativas de los estudiantes y, como sostiene Serpa, constituye un factor a tener en cuenta a la hora de decidir qué mecanismos utilizar para fomentar la práctica de los valores. En este sentido, la aplicación de programas en los cuales se consideran sesiones de índole literaria, en el sentido de narraciones o historias que permitan al estudiante reflexionar respecto a los valores, puede significar una diferencia importante en su práctica.

Quizá la explicación de parte de estos hallazgos radique en el hecho de que los recursos literarios, como los cuentos, historias y otros, no sólo inducen al estudiante a reflexionar sobre lo leído, sino —lo que quizá es un factor mucho más poderoso— a liberar su fantasía en la búsqueda de un lugar idealizado donde primen principios de vida y de acción social mucho más firmes y comprometidos que los que existen en la realidad. En otras palabras, a través de estos recursos literarios, es posible que el estudiante considere la posibilidad—imaginaria, por supuesto— de un mundo mejor, donde los valores, tan reclamados por todos, constituyen la base de ese mundo.

Por otro lado, cabe señalar como lo hace Loli, que los valores no sólo tienen una base actitudinal, sino sobre todo un sólido fundamento en la autoestima de la persona. En ese sentido, la identificación del estudiante con proposiciones que conforman muchos de los ítems de la escala de medición propuesta, como aceptar la responsabilidad de los actos propios, no copiar de otros los trabajos encargados, no evadir las responsabilidades, actuar con coherencia y otras que aparecen en la escala, constituye evidencia a favor del argumento de Loli: la autoestima genera valores positivos, o por lo menos influye en la práctica de valores positivos. De aquí que, como sugiere Loli, sea importante prestar atención a la autoestima en el proceso de desarrollo de la persona y adaptación de ésta al medio.

Demás está decir que la formación valores en el estudiante, sobre la base de la consolidación de una firme autoestima, como sostiene Loli, tendrá implicaciones también positivas en la interacción de la persona con sus semejantes, con su medio, en su desempeño laboral, constituyéndose así en lo que Loli llama personas de calidad.

De igual manera, la misma formación de una persona de calidad, de una persona con valores influirá definitivamente en la participación del estudiante en actos violentos. Es evidente que quien tiene un nivel de práctica de valores positivos tendrá una menor probabilidad de incurrir en actos violentos, como sostiene Velásquez. La razón estriba, como sostiene Velásquez, en una mejor estructuración e internalización de los valores que han ido adquiriendo en su proceso de formación y desarrollo. Como se ha visto en los resultados encontrados, muchos de estos valores constituyen una guía para la acción, puesto que les permite juzgar situaciones e incluso racionalizar conductas, que de otro modo no encontraría un punto contra el cual compararlos. Véase que en el Programa experimental aplicado algunas de las acciones implican colaboración, acciones de socialización, que permiten a la estudiante entender mejor las necesidades y expectativas de quienes la rodean. Es decir como argumenta Velásquez, los valores son fuertemente influenciados por los procesos de desarrollo social y cultural, que el caso del programa aplicado se verifican indirectamente en las acciones de grupo y socialización puestas en práctica. En otras palabras, el grupo tiende a ejercer fuerte influencia en la discriminación de los valores que son correctos e incorrectos.

En el mismo sentido la propuesta hecha por medio del Programa constituye argumento a favor de las explicaciones de Zubiría, los que guardan relación con lo sostenido por Serpa, en el sentido que la formación en valores debe recurrir a nuevas experiencias y propuestas educativas, puesto que, en un mundo en el cual ciertas actitudes más bien egoístas y personalistas parecieran dominar el panorama y gobernar las acciones del ser humano, la formación en valores constituye un reto el cual la humanidad toda no puede evadirse. En ese sentido, en correspondencia con Mendoza y con lo dicho por Serpa, la formación en valores, y específicamente los programas destinados a esa función, debieran considerarse parte del proceso educativo formal, ya sea en forma de talleres o incorporando sus contenidos a nivel de currículo.

En ese sentido habría que seguir la pauta de García en el sentido de que algunos valores deberían tener presencia efectiva en la educación. García menciona la elección libre, pero al amparo de lo encontrado aquí, cabe señalar que esa libre elección sólo puede hacerse efectiva cuando el estudiante ha sido formado en la responsabilidad de sus actos, cuando es consciente de sus acciones y se asume asimismo responsable por ellas. De igual manera, la definición de alternativas que considera García, tiene que ver tanto con la responsabilidad, como con el respeto a las opciones que pueden tener otras personas. Esa definición no puede darse al amparo de una búsqueda egoísta de satisfacción de las propias necesidades, sino sobre la base de una responsabilidad social compartida donde cada persona ocupa un lugar en el que interactúa positivamente con otras personas. De igual modo, la responsabilidad, la honestidad tiene que ver con el valor que cita García de atender consecuencias subsiguientes, pues cada uno debiera entender que cada elección que se hace, cada definición por la cual se opta, significa encarar la vida, el mundo de una manera auténtica o de una manera diferente. Una existencia de alegría, que destaca García, no puede darse al margen de la responsabilidad y respeto que involucra la interacción entre los seres humanos. Los estudiantes, aun cuando todavía no han optado por una línea clara de conducta, por la misma razón de que se encuentran en proceso de formación, deben ser aleccionados sobre los principios que alimentan la confianza mutua, de la cual la honestidad constituye la base.

Finalmente, considerando los hallazgos de Sotil, argumento no exactamente examinado aquí, debe tomarse en consideración que la mayoría de docentes de los niveles de primaria y secundaria presentan actitudes positivas hacia la enseñanza en valores. En ese sentido, actuar sobre el docente como agente importante en el proceso de formación en valores del educando, puede significar una diferencia radical, en comparación con lo que se viene haciendo actualmente. En correspondencia con lo que sostiene Aldea, el docente se constituirá en un agente eficaz en ese proceso formativo del estudiante. En ese proceso, los valores deberían privilegiarse, a fin de que la interacción del educando

con sus semejantes se dé sobre la base de los valores que, como dice Velásquez, han sido internalizados. Siguiendo la lógica de Velásquez, la acción de los docentes, en tanto agente eficaz, permitirían una mejor estructuración de los valores del estudiante. En otras palabras, rescatando la idea de Aldea, la acción formativa en valores no debe soslayar la responsabilidad y sobre todo la importancia que puede adquirir la acción del docente. Evidentemente, la frecuencia de la interacción de éste con el educando, puede constituir un modelo eficaz a replicar, especialmente cuando la interacción entre el estudiante y su familia tiende a evidenciar desavenencias difíciles de superar.

Quizá esta idea sugerida constituya otro de los factores por los cuales el Programa aplicado fue altamente eficaz: la interacción frecuente de los docentes encargados de la aplicación del programa con las estudiantes que conformaron la muestra. Cabe señalar que la homogeneidad de los grupos respecto a variables consideradas, no permite hacer inferencia alguna respecto al rol que desempeña la familia en el proceso de formación en valores; sin embargo, sí permite sugerir que la presencia del docente en ese proceso puede ser importante y probablemente contribuya a suplir algunas de las carencias que el estudiante puede traer de casa y proyectarlas en la escuela. Decididamente, si bien es cierto que los valores son principalmente formados en casa, también es cierto, a la luz de los hallazgos expuestos y de las sugerencias dadas, que el docente puede contribuir eficazmente a superar muchas de las debilidades formativas de la familia.

### **CONCLUSIÓN**

Los resultados obtenidos, han permitido llegar a las siguientes conclusiones:

Mediante el diseño y aplicación de un programa experimental se incrementó la práctica de los valores Responsabilidad, Honestidad y Respeto en los estudiantes del sexto grado de la IE Santa Fortunata. Con el Programa Experimental, las medias del grupo experimental pasaron de 67.588 a 76.64 puntos en el valor Honestidad; de 69.794 a 77.35 puntos en el valor de la Responsabilidad; y de 66.17 a 77.67 puntos en el valor del Respeto.

Mediante el diseño y aplicación del Programa Experimental fue posible incrementar significativamente ( $p \leq 0.01$ ) la práctica del valor de la responsabilidad en los estudiantes del sexto grado de la IE Santa Fortunata.

Mediante el diseño y aplicación de un programa experimental fue posible incrementar significativamente ( $p \leq 0.01$ ) la práctica del valor de la Honestidad en los estudiantes del sexto grado de la IE Santa Fortunata.

Mediante el diseño y aplicación de un programa experimental fue posible incrementar significativamente ( $p \leq 0.01$ ) la práctica del valor del respeto en los estudiantes del sexto grado de la IE Santa Fortunata

## REFERENCIAS

- (1989). La educación moral: Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. ICE/UB i GRAÒ. Matalinares, M.
- (1989). Que significa educar en valores. En *Valors per viure* (Carpeta de trabajo). Martínez, M., & Puig, J. M.
- (1991, Agosto). Para que su hijo supere la presión de los compañeros. *Reader's Digest Selecciones*. Méndez, J. M.
- (1994). La educación para la convivencia: La tolerancia en la escuela. Nau. Payá, M., Buxarrais, M. R., & Martínez, M.
- (1996). *Aprendices y maestros*. Alianza. Pozo, J. I.
- (1996). *Lo que no sabemos*. Ed. Alfaguara. Ortega, P. (Coord.). (1997). *Educación moral*. Ed. Caja. Ortega, P., y col.
- (1998). Aprendizaje de contenido y desarrollo de capacidades en la educación secundaria. En *Psicología de la instrucción: la enseñanza del aprendizaje en la educación secundaria*. Ed. Horsori. Puig, J. M.
- (1999). Incremento de la eficacia para la solución de problemas en alumnos [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. McKoy, K.
- (2000). *Ética y educación en valores: Contenidos, actividades y recursos*. CISSPRAXIS Educación. Pozo, J. I.
- (2001). *Cómo educar en valores*. Ed. Síntesis. Mendoza, J.
- (2001, enero). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, (298). Muñoz Avila, R.
- (2002). *Estrategias metodológicas en educación en valores (Separata)*. Universidad José Carlos Mariátegui, Moquegua (Perú). Moncada, J.
- (2004). *Educación en valores*. Santillana. Monereo, C., & Pozo, J. I.
- (2005). *Guía metodológica: Sembremos valores*. Indugraf. Manrique, L.
- (2005). *Metodologías modernas*. Indugraf. Marín, Á.
- ACUÑA, J. (2004). *Valores tolerancia y cultura de paz en la escuela. (Separata)*. Arequipa, Universidad Nacional "San Agustín".
- ALBERONI, F. (1999). *Ten coraje*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- ALDEA, M. (2001). *Programa de Educación en Valores. (Curso de perfeccionamiento para Docentes)*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación (Chile).
- BUXARRAIS, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, S.A.

- BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; I PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995). La educación moral en primaria y en secundaria. Ed. MEC/Edelvives.
- CARRERAS, LL. EIJO, P. y otros. (1995). Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos, técnicas. Madrid.
- CASAMAYOR, G. (Coordinador). (1998). Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria. Ed. Graó.
- CASCÓN S., P. (2000). Educar para la paz y la resolución de conflictos. Ed. Cisspraxis.
- CEREZO, F. (2001). La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención. Madrid: Pirámide (grupo Anaya).
- CORNEJO, Luis. (2004). Medios de comunicación y valores en alumnos del quinto grado de Educación Secundaria de la I. E. Simón Bolívar de Moquegua. (Tesis para optar el grado de magíster en Docencia Universitaria). Tacna (Perú): Universidad Privada de Tacna.
- D'ANGELO, O. (1996). Autorrealización de la personalidad. La Habana: Ed. Academia.
- DE LA FUENTE ARIAS, JESÚS. (1999). Educación para la construcción personal. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, Colección Aprender a Ser.
- DINEIP. (2005). Guía metodológica 6to. grado. Ministerio de Educación.
- Fronzizi, R. (1977). Introducción a los problemas fundamentales del hombre. Siglo XXI.
- Fulghum, R. (1993). Todo lo que realmente necesito saber, lo aprendí en el kínder. ISBN 0-8041-0526-X.
- Gaitán, G. (1998). Grupos religiosos cristianos no católicos y su influencia socio-cultural en los moradores de Villa María - Chimbote. (Tesis de maestría en Ciencias Sociales). Universidad Nacional de Trujillo.
- Gervilla, E. (2000). Educación en valores hoy, fundamentos teóricos y metodología. Paraninfo.
- Gimeno-Bayón, A. (1997). Comprendiendo cómo somos. Dimensiones de la personalidad. Ed. Desclée de Brouwer, S.A.
- Goldstein, A. P., y col. (1989). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Martínez Roca.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Cairos.
- González, F. (1993). Temas transversales y educación en valores. Alauda.
- Hernando, M<sup>a</sup>. Á. (1999). Estrategias para educar en valores. Propuestas de actuación con adolescentes. Ed. CCS.
- Imbernón, F. y otros. (1999). La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Ed. GRAÓ.
- Lagneaux, T. (2000). Proyecto DIS. La disciplina como ámbito de mejora escolar. Agencia Nacional Sócrates; Comisión Europea; Ministerio de Educación y Cultura.
- Loli, A. (1998). "Autoestima y valores en la calidad y la excelencia". IPSI Revista de Investigación en Psicología, 1(1), 89-117.

- Manrique, L. (2005). Guía metodológica: Sembremos valores. Indugraf.
- Manrique, L. (2005). Metodologías modernas. Indugraf.
- PUIG, J.M. y J. TRILLA. (1995) "La educación en valores". Cuadernos de Pedagogía. Octubre 1995.
- PUIG, J.M.P. (1995) La educación moral en la enseñanza obligatoria. Barcelona, ICE.
- PUIG, J.M.P. y MARTÍN, X. (2000) L'educació moral a l'escola. Teoría y práctica. Ed. Cat. Edebé.
- ROJAS, E. (2001) ¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima. Madrid, Ed. Temas de Hoy.
- ROMERO, E. (Coord.) (2000) Valores para vivir. Madrid, Ed. CCS.
- SÁNCHEZ, H. (1998). Metodología y diseños en la investigación científica. Lima. Mantaro.
- SCHRAMM, W., LILE, J. y PARKER, E. (1965) Televisión para niños. Barcelona, Hispanoeuropea.
- SERPA, A. (2001) Talleres literarios para estimular valores morales en adolescentes con limitaciones físicas y motoras. (Trabajo de investigación.) La Habana (Cuba).
- SOTIL, A. (2005). "Actitudes de los docentes hacia la enseñanza en valores de los alumnos del nivel primario". Revista de investigación en Psicología. Vol N° 8 (1): 107-120.
- SWERDLOW, Joel. (1996) "La revolución de la información: las autopistas de la información y el mundo de la comunicación virtual", en Deutschland N°1 Febrero 1996. 20 -25.
- TIERNO, B. (1994) Valores humanos. Madrid, Ed. Tesa.
- VELÁSQUEZ, C. (2004). Los valores en estudiantes de secundaria con y sin participación en actos violentos de Lima Metropolitana. Revista de investigación en Psicología. Vol. N° 7(1): 103-120.
- VILANOU, Conrad (Coord.) (2001) Historia de la educación en valores. Bilbao, Colección Aprender a ser, Desclée de Brouwer.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) 