

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE GRADO 11° SOBRE LA CATEGORÍA “VALOR”
EN DOS COLEGIOS DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ.

YEFERSON MOLINA OME

JOHN EDISON TORRES BARBOSA



UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
FACULTAD DE POSTGRADOS Y FORMACIÓN CONTINUADA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D. C., COLOMBIA
2020

Percepciones de estudiantes de grado 11° sobre la categoría “valor” en dos colegios de la ciudad de Bogotá.

**Yeferson Molina Ome
John Edison Torres Barbosa**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:
Magíster en Educación**

**Director:
Juan José Burgos Acosta, PhD**



Universidad La Gran Colombia
Facultad de Postgrados y Formación Continuada
Maestría en Educación
Bogotá D. C., Colombia

Dedicatoria

A nuestros padres, quienes durante el transcurso de la vida y aun en la distancia, han contribuido con innumerables esfuerzos en nuestros procesos de formación humana. A ellos, por la compañía constante y su amor incondicional en medio de las cotidianidades.

Agradecimientos

En principio al profesor Juan José Burgos Acosta, quien fue nuestra guía y nuestro mentor durante el proceso de construcción de lo que alguna vez fue impensable. Gracias por fortalecer no solo procesos escriturales, sino también ampliar el espectro y robustecer las percepciones que tenemos sobre la realidad y lo que atañe a la existencia del ser humano.

En segundo lugar a la Universidad La Gran Colombia, alma mater que durante más de 7 años ha nutrido significativamente en nuestra formación desde el pregrado, la especialización y en esta última oportunidad, con la maestría.

Tabla de contenido

Resumen	6
Introducción	8
Justificación.....	10
1. Planteamiento del problema.....	12
2. Antecedentes	15
2.1 Consideraciones generales sobre los estudios consultados.....	29
3. Objetivos.....	32
4. Marco Teórico	33
4.1 Percepción.....	34
4.2 Vida cotidiana	37
4.3 Valor.....	40
4.4 Enseñanza.....	49
5. Metodología	52
5.1 Perspectiva epistemológica	52
5.2 Enfoque.....	52
5.3 Técnicas de recolección de la información	53
5.4 Descripción de la población	53
5.5 Fases metodológicas para el análisis de los datos.	54
6. Análisis e interpretación de los resultados.....	57
6.1 De valores, percepciones y subjetividades... ..	58
6.2 Acciones, narraciones y rutinas... resignificando el concepto de valor.....	63
6.3 Entre el decir y el hacer... la complejidad de pertenecer a una institución.....	67
6.3.1 La institución como aparato ideológico “aceptado”	67
6.3.2 La institución como dispositivo de control que produce resistencias	70
6.3.3 Tensiones entre el decir y el hacer: la eterna lucha por la coherencia	71
6.4 Entre la tradición y la resignificación... El conflicto de las interpretaciones.	74
6.5 Los valores no se enseñan... ¡se viven!	79
7. Conclusiones	85
8. Discusiones	116
9. Recomendaciones	117
10. Referencias.....	119

Resumen

Este estudio se ubica dentro de la línea de investigación Pensamiento socio crítico para la construcción significativa y solidaria del conocimiento de la Universidad Gran Colombia y propuso como objetivo general determinar cómo construyen la categoría “valor” estudiantes de grado once de dos colegios de la ciudad de Bogotá, con edades que oscilan entre quince y diecinueve años respectivamente. El enfoque metodológico fue de carácter cualitativo en el cual se utilizaron las técnicas de recolección de información: grupos focales y entrevistas a profundidad, que tuvieron el propósito de recoger e interpretar la asignación de sentidos y representaciones expresadas en las narrativas de los actores participantes. Algunos de los hallazgos sugieren que las percepciones de la población objeto de estudio sobre la categoría “valor” están relacionadas con procesos de subjetivación que se construyen en la vida cotidiana en dinámicas complejas y no necesariamente lineales, como resultados de acuerdos sociales. De otra parte, existe una tendencia significativa a construir la categoría “valor” de acuerdo con las necesidades, intereses y motivaciones que se generan en el contexto escolar, lo que produce conflictos, contradicciones y valoraciones morales que muchas veces devienen en lucha de fuerza con las instituciones. Finalmente, se destaca entre otras conclusiones, el juego en que se sumergen los estudiantes a partir de prácticas éticas asociadas a la categoría “valor” de carácter teleológico, porque las conductas intentan evitar un castigo o alcanzar un premio; y autotéticas porque los comportamientos producen felicidad en el hacer.

Palabras claves:

Percepción, Vida cotidiana, Cultura, Subjetivación, Instituciones, Poder.

Abstract

This study is located within the research line critical partner thinking for the meaningful and solidary construction of knowledge of the Universidad Gran Colombia and proposed as general objective of this study was to determine how eleventh grade students in two schools in the city of Bogotá with ages between fifteen and nineteen respectively construct the "value" category. The methodological approach was of a qualitative nature, using techniques of data collection, focus groups and in-depth interviews, which had the purpose of collecting, and interpreting the assignment of meanings and representations expressed in the narratives of the participating involved. Some of the findings suggest that the perceptions of the target population about the "value" category are related to subjectivation processes that are built in everyday life in complex and not necessarily linear dynamics as results of social agreements. On the other hand, there exists a significant tendency to build the category "value" according to the needs, interests and motivations that occur in the school context, which leads to conflicts, contradictions and moral values that often become tensions with institutions. Finally, among other conclusions, the game in which students immerse themselves on the basis of ethical practices associated with the teleological category of "value" stands out because the behaviors attempt to avoid punishment or to win a reward; and autothelics because the behaviors produce happiness in the making.

Keywords:

Perception, Daily life, Culture, Subjectivation, Institutions, Power.

Introducción

La categoría “valor”¹, es talvez uno de los temas/problemas que con frecuencia se cuestiona, se discute y en el cual se encuentran aspectos de reflexión en el cotidiano de las instituciones educativas, ya que, en la actualidad la sociedad globalizada, intercultural, cambiante y adherida a las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente, las redes sociales fomentan un pluralismo de significaciones y una variedad de concepciones sobre el valor que tienen los diferentes situaciones, objetos, hechos y elementos que interactúan con el ser humano. En ese sentido, uno de los aspectos que no es ajeno a lo mencionado anteriormente, es precisamente la relativización de los valores, que problematizan la compleja tarea de formar, dado que, las luchas de fuerza que se concentran en la percepción de conservar, cambiar o resignificar éstos, permite que encuentre discusión y análisis con la intención de profundizar en el tema y comprender algunos criterios que enmarcan las percepciones que tienen los estudiantes de la categoría en las nuevas dinámicas de la sociedad y su contexto escolar.

En relación con las consideraciones anteriores, tres ejes tributan en la percepción de los “valores”. El rol familiar, que se vincula a los procesos de conservación y transmisión de valores, conocimientos y saberes; la sociedad y la cultura, como fuentes que modelan posturas y mecanismos para la transmisión de las percepciones, no sólo de conocimientos sino también en ciertos “valores” que delinear determinados comportamientos; y por último, la poderosa influencia de la educación en la transmisión de ciertos “valores” que configuran las relaciones de los involucrados en los procesos de formación.

De esa manera, es importante señalar que una de las problemáticas y debates más fuertes en las culturas occidentales es la paradoja que se presenta con frecuencia entre lo que una sociedad planea o acuerda como valores ideales de convivencia para organizarse socialmente y las contradicciones que suelen presentarse a la hora de cumplir estos principios; dado que, dichos comportamientos generan conflictos. Es así que, al final de la configuración de los valores

¹ Dada la complejidad que reviste el tratamiento de la categoría “Valor”, observada esta como un proceso de construcción intersubjetiva que contempla creencias, simbologías, rituales, etc. se hará uso de las comillas en dicho concepto a lo largo del trabajo, ya que en ningún momento se pretende asumir una sola postura por parte de los investigadores.

construidos socialmente, en este caso por los estudiantes, son el resultado de comportamientos y hábitos expresados en la vida cotidiana que es la fuente “real” donde se aprehenden y resignifican.

En ese sentido, la presente investigación está orientada al estudio de la categoría “valor”, con el propósito de determinar cómo se construye en los estudiantes de grado once de dos colegios de la ciudad de Bogotá, entendiendo que los valores están inmersos en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje que contempla la institución educativa. La metodología empleada fue el enfoque cualitativo, en el cual se utilizó dos técnicas de recolección de información, grupos focales y entrevistas a profundidad.

El presente documento contiene cinco apartados. *En el primero*, el planteamiento del problema que describe las tensiones que surgen en torno a la categoría “valor” en ambientes de formación escolar, percepciones, visiones, relativizaciones y conflictos frecuentes a la hora de configurar prácticas sociales; termina con la pregunta de investigación. *En el segundo*, se presentan los antecedentes en dos momentos, avances de estudios sobre el problema y algunas consideraciones generales sobre tendencias de hacia donde se dirigen. La *tercera* parte se proponen los objetivos alineados a la pregunta de investigación. En el *cuarto momento*, se desarrolla el marco teórico a partir de cuatro categorías, descritas de la siguiente manera: percepciones, vida cotidiana, “valor” y enseñanza. El *quinto capítulo* describe la metodología que se compone de la perspectiva epistemológica, el enfoque, las técnicas de recolección de información y las características de la población objeto de estudio. El *sexto* bloque está relacionado con el análisis e interpretación de los resultados distribuidos de la siguiente manera, (con títulos sugerentes asociados a los hallazgos): De valores, percepciones y subjetividades; Acciones, narraciones y rutinas... resignificando el concepto de valor; Entre el decir y el hacer... la complejidad de pertenecer a una institución; Entre la tradición y la resignificación... El conflicto de las interpretaciones; y finalmente, Los valores no se enseñan... ¡se viven!

Por último, se muestran las conclusiones que dan respuesta a los objetivos específicos, las discusiones y algunas de las recomendaciones, de acuerdo con los resultados de la investigación.

Justificación

El interés por el tema general de las percepciones sobre la categoría “valor” que pueden construir los estudiantes en su proceso de formación escolar, surgió a partir de la escasez de pensar la educación como engranaje y herramienta que, así como se transforma, también se estanca. En ese horizonte, los investigadores de este estudio se plantearon dos razones iniciales para justificar este trabajo de investigación; la primera de ellas nace de la necesidad de conocer las distintas concepciones que tienen los estudiantes sobre el concepto de “valor” que han construido en su vida familiar, escolar y social. Una segunda razón, se basó en la comprensión de la categoría “valor” a partir del quehacer docente en perspectiva al entorno institucional, en la medida que entre más se entiendan las prácticas cotidianas de los estudiantes desde la categoría “valor”, y su compleja manera de percibir su entorno, se podrán adquirir mejores herramientas para fortalecer los procesos formativos. Adicionalmente, en el grupo de investigación se fueron presentando reflexiones en relación con las posibles posturas que la sociedad históricamente ha venido construyendo y que poco a poco, se han incorporado a los imaginarios de la cultura juvenil.

El trabajo investigativo y los aportes que se contemplaron en la realización de este estudio contribuyeron en diferentes aspectos, basados primeramente en conocer de manera general, la categoría y los valores más utilizados e identificados por parte del estudiante, ya que esta información puede ser útil a la hora de abordar contenidos relacionados con la visión de la sociedad; y en segundo lugar, servirán de insumo para posibles líneas de investigación posteriores, implementadas no sólo para la Institución educativa, sino antes bien para la facultad de postgrados, específicamente la maestría en educación.

Para los investigadores y para el campo educativo, los beneficios que se obtuvieron al haber concluido la investigación contribuyeron a la reflexión y análisis sobre las distintas maneras que conducen a configurar en los estudiantes la categoría de “valor”. La población, objetos de este estudio, posiblemente lograran establecer mejores criterios en la construcción de su comportamiento cotidiano, estableciendo posturas personales sobre la concepción de “valor” y

configuración de algunas herramientas para el fortalecimiento de sus relaciones en sus diversos entornos.

Es importante resaltar la apuesta que realizan las instituciones sobre la formación en valores, proporcionadas en primera instancia por el proyecto educativo institucional; esta se verá posiblemente afectada por los resultados que arroje este estudio, en la medida que puede llevar a las instituciones a replantear o confirmar su misma formación en valores. Para la facultad de postgrados, específicamente la maestría de educación, será una oportunidad para abrir otras líneas de investigación relacionadas con el estudio y la reflexión de los valores, dado que este estudio tributará este proceso.

1. Planteamiento del problema

Sin importar el momento histórico del que se hable, las sociedades a lo largo de los años han buscado fundamentar sus principios, creencias y posturas frente a la realidad a través de normas y de leyes que permitan regular las conductas de quienes las integran. Dichos principios, que son uno de los puntos de anclaje por los cuales se caracteriza la forma de organización de una sociedad, son significativos en la medida en que exista una coherencia entre los discursos que contienen y las prácticas comportamentales de los miembros que la integran.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, la relación existente entre las acciones manifestadas en una determinada cultura con su horizonte axiológico, es decir, los valores que han ido construyendo, es determinante para conocer su grado de lo que Elías (2011), denomina “civilización”². Es importante señalar que una de las problemáticas y debates más fuertes en las culturas occidentales es la paradoja que se presenta con frecuencia entre lo que una sociedad planea o acuerda como valores ideales de convivencia para organizarse socialmente, y las contradicciones que suelen presentarse a la hora de cumplir estos principios; dado que, dichos comportamientos generan conflictos, guerras, odios, venganzas y muertes, entre unos pueblos con otros, tal como se puede documentar a través de la historia; en términos de Pérez, (2001) con frecuencia las prácticas sociales desmienten los discursos teóricos, y fortalecen una cultura patriarcal.

Dentro de este contexto, cabe mencionar que los valores eurocentristas filtraron constantemente las culturas de occidente en la modernidad, a través de un proceso de conquista y colonización que se desarrolló en América Latina con la llegada de Cristóbal Colón en el siglo XV (Dussel, 1994). De acuerdo con el autor, con este acontecimiento se inicia la modernidad en el continente. Algunos denominaron este suceso como un choque de civilizaciones, una invasión o un encuentro cultural. Sin importar el nombre que se le haya dado, en todo caso, hubo una confrontación de “valores” traídos desde Europa que contrastaron con los que habían construido las culturas precolombinas. Resultado de lo anterior, emergieron toda una serie de conflictos que

² El autor denomina procesos civilizatorios a la toma de conciencia de occidente de lo que se debe o no se debe hacer para beneficiar a un determinado grupo; lo cual se ha construido colectivamente por acuerdo en diferentes etapas de la historia.

derivaron en guerras de independencias, disputas por territorios que permanecieron por mucho tiempo y persisten aún hoy con otras variantes y circunstancias.

Los procesos de globalización latinoamericanos en los últimos años se han caracterizado por apropiarse una serie de “valores” y de patrones culturales en el marco de sistemas capitalistas y teorías desarrollistas que fueron construyendo una cultura que configura relaciones con un fuerte arraigo patriarcal caracterizada, entre otras cosas, por el consumo, la apropiación, la desconfianza, la injusticia y la guerra como formas de convivencia. No obstante, al mismo tiempo, la historia fue mostrando la construcción de movimientos sociales que se resistieron a ese paradigma de convivencia, y propiciaron transformaciones en algunos lugares, que llevaron a la formación de sistemas socialistas, que a la postre no dieron los resultados esperados, generando las mismas contradicciones y problemas que habían criticado del sistema capitalista hegemónico.

Para lograr comprender los nuevos paradigmas sobre los cambios en las concepciones de la categoría “valor” y las rupturas axiológicas que provocan, es importante detener la mirada a las diferentes transformaciones culturales y tecnológicas, características de los primeros casi veinte años del tercer milenio que originaron una fuerte oleada de “nuevos valores” manifestados en expresiones de otras necesidades, otros gustos, anhelos y cosmovisiones que trascendieron más allá de las preocupaciones meramente políticas y económicas. En este proceso complejo, fruto de la modernidad y la posmodernidad, como se enunció arriba, el concepto de “valor” ha sufrido cambios sustanciales en la medida en que no solamente se han desplazado, sino que se han relativizado generando toda suerte de debates. Pero, aún más, ha causado lo que Huntington (1996), en su momento llamó el “choque de civilizaciones”.

Sin embargo, los valores no solamente han generado debates en torno a los ámbitos anteriormente nombrados, sino también los discursos que se tejen con relación al campo de la educación en Latinoamérica, ya que en éste último es uno de los escenarios fuertes, donde se tienden a reflejar y promover los valores culturales propios de una sociedad, mucho más, hoy en día donde los medios de comunicación y el sistema educativo escolar aparte de encontrarse fuertemente influenciados, se convierten en dispositivos de promoción de costumbres y nuevas

ideologías³. Esta problemática es de carácter fundamental entenderla sobre todo en países de América Latina donde la política y los desarrollos tecnológicos alteran constantemente las formas en las cuales los individuos de hoy se están formando. En este sentido, es importante comprender que la educación de hoy combina elementos de distintas ramas del ser humano, que día tras día se escriben en las formas de comportamiento, las emociones, las reacciones frente a diversas situaciones y mucho más, las posturas desde las cuales asumen el mundo los jóvenes.

Colombia hace parte de esta serie de problemáticas enunciadas, pero más aún, constituye un caso *sui generis*, dado que entre otros problemas que tiene, sufre un conflicto armado de más de 60 años, que ha generado una serie de debates desde distintos sectores intelectuales y desde las mismas prácticas históricas idiosincráticas de sus gentes, que han llevado la categoría “valor” a ámbitos como el político, el cultural y especialmente, el educativo. De esa manera, se incentiva a formar y vivir “valores” como la paz, derechos humanos, la convivencia pacífica, la justicia social, el respeto por la diferencia, entre otros. Pero al mismo tiempo, han venido expandiéndose otra serie de “valores” que promueven las nuevas generaciones relacionados, por ejemplo, con la libertad, el género, el derecho al aborto, la eutanasia y el libre desarrollo de la personalidad, que son desplegados en las redes sociales y otros escenarios, lo cual genera conflictos frecuentes con los paradigmas religiosos y culturales consuetudinarios.

Esta diversidad se expresa en las formas de costumbre y tradición variadas que se pueden dar dentro de un mismo territorio a pequeña escala; un ejemplo destacable son los valores culturales que predominan en un barrio de escasos recursos frente a los que sobresalen en uno de estrato alto, aun cuando estos pertenecen al mismo territorio; uno de los escenarios donde es posible evidenciar esta diversidad es en los sistemas educativos, específicamente en Bogotá donde se encuentran instituciones públicas y privadas con distintas formas de comportamientos y presuntamente concepciones heterogéneas sobre la categoría de “valor”. Teniendo las consideraciones anteriores, este estudio pretende indagar qué sucede con la Categoría “valor” en dos colegios de la ciudad de Bogotá uno ubicado en la localidad de Usme y el otro en la

³ Galeano (2012), aborda la educación de hoy como una *pedagogía de la televisión*, en la cual la vida cotidiana de los jóvenes se está constantemente alimentado más por lo que reciben a través de los medios, que por la formación de la escuela.

localidad de Usaquén; para lo cual, se planteó la siguiente pregunta que orientará toda la investigación:

¿Cómo construyen la categoría “valor” los estudiantes de grado 11° de dos colegios de la ciudad de Bogotá?

2. Antecedentes

En este apartado se presenta un rastreo sobre los trabajos y escritos teóricos enmarcados en investigaciones relacionadas con la categoría “valor”; y por supuesto, vinculados al contexto educativo. En tal sentido, esta parte del documento está relacionada con la consolidación, obtención y sistematización de información útil que contribuya a conocer los avances sobre el fenómeno, y de esa manera, determinar cuál es el aporte de este trabajo.

Para lograr recabar información suficiente se consultaron las siguientes bases de datos: Ebook Central, ResearchGate, E-libro, Dialnet, Magisterio editorial, Scielo, google académico y Redalyc.

De acuerdo con la información anterior, a continuación, se presentan los avances encontrados en dos momentos. El primero da cuenta de los estudios encontrados hasta donde se pudo consultar, los cuales son descritos de manera sintética y en orden cronológico ascendente. Mientras que el segundo, se relaciona con las consideraciones hechas por los investigadores de este trabajo, en el sentido de determinar tendencias, campos de estudio, problemáticas y posibles contradicciones; y al mismo tiempo, establecer cuál es el aporte de este trabajo a dichos avances.

Los valores y su formación: Una interpretación psicológica, es el nombre del artículo publicado por González (2000). El presente trabajo es una reflexión teórica en donde el autor aborda la categoría valor y, a su vez, su formación a partir de la teoría psicológica motivacional. Trata, primeramente, los cuestionamientos del significado del concepto “valor” y su conexión con los de actitud, motivo y necesidad. En segundo lugar, realiza una taxonomía de los valores a partir de la psicología. Finalmente, se exponen algunos aspectos relacionados a los diferentes mecanismos psicológicos de la configuración de la categoría “valor” en la persona. Algunas

conclusiones fueron: El valor es fundamento principal de la actitud. Además, el mecanismo para su configuración es, así mismo, la vía para que estos se desarrollen de manera autónoma. En ese sentido, para la construcción de los valores es necesario que pasen por tres etapas: la reactiva, la adaptativa y la autónoma. Por último, es propio de la educación y las instituciones que éstas se inclinen por la formación en valores morales autónomos, pues son los más estables y perdurables.

Al hablar de estudios comparativos entre países pertenecientes a occidente, Musitu (2000), en el estudio *Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural* buscó analizar, las conexiones y similitudes entre las dinámicas familiares y los valores a partir de los aspectos interculturales. A su vez, pretendió mostrar que los aspectos significativos de cada contexto marcan diferencias en la configuración y estructuración de la categoría valor de los adolescentes. La población, objeto de estudio, comprendió 838 adolescentes de estrato socio económico medio, tanto de género masculino y femenino, con edades de 13 y 18 años. Se seleccionaron estudiantes de educación secundaria de las ciudades de Valencia, Oporto y Armenia. En cuanto a los instrumentos, se utilizaron: La escala de socialización familiar SOC30, la escala de familismo FAM-1 y la escala de valores de Schwartz. Respecto a los resultados estos mostraron la existencia de discrepancias del ámbito cultural en relación al que habita el estudiante, en los procesos de socialización, conexión familiar y la categoría “valor”. Por otra parte, avala la hipótesis en cuanto a que las diferencias y similitudes de los valores de los adolescentes y las dinámicas de comunicación familiar corresponden a la hibridación direccionada por los procesos de aculturación. Por último, en ese contexto, diez resultados dejan en claro, en primer lugar, que la socialización familiar en Portugal y Colombia no está basada en una disciplina autoritario ni de sobreprotección/control, a diferencia de la percepción de diez 10s adolescentes españoles y, en segundo lugar, que el compromiso y la lealtad en el marco familiar de las culturas, objetos de estudio, integran valores fundamentales, a diferencia de España que da un mayor valor al acompañamiento familiar.

En cuanto al estudio de Lila, Musitu y Buelga, (2000) *Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores*, la finalidad fue examinar las conexiones entre la socialización y comunicación familiar, la

categoría “valor” y autoestima de los estudiantes desde una dimensión transcultural. El muestreo se configuró por 706 adolescentes españoles y colombianos, de ambos sexos que cuentan con edades entre 14 y 18 años de edad. Respecto a los instrumentos, estos fueron: la escala de socialización familiar SOC30, la escala de autoestima AUT30 y dos escalas de valores terminales y escala de valores instrumentales obtenidas a partir del Rokeach Survey Values. En cuanto a los resultados, uno de los argumentos significativos precisa en la existencia de diferencias en función del contexto cultural al que pertenece el estudiante, específicamente en la autoestima física y académica. Por otro lado, una conclusión significativa está enfocada en la discusión entre el apoyo y el castigo; En cuanto al apoyo son más las semejanzas que las diferencias entre las muestras de España y Colombia, no sucede lo mismo con el castigo, donde se descubren enormes diferencias. Otro resultado muestra una mayor percepción del valor del castigo en los estudiantes colombianos a diferencia de los españoles, esto debido a las diferentes problemáticas de los contextos. Por último, se evidenció que los adolescentes colombianos, le proporcionan un menor valor a la igualdad, el placer, el logro o el reconocimiento social.

Córdoba y Córdoba (2001), en el estudio *Descripción y significación de los imaginarios que los jóvenes construyen en la interacción familiar y escolar con respecto a los valores, en el colegio nocturno Julián Bucheli grado 8-2 de la ciudad de Pasto*, manifiestan que en la formación de los estudiantes es vital la vivencia y experimentación de la categoría valor, tanto en sentido particular como en las relaciones personales. En este sentido, según las autoras se buscaron mecanismos educativos de superación y valoración humana, a partir de los procesos de socialización primaria y secundaria que fundamentan los valores en los adolescentes. El trabajo se llevó a cabo a través de técnicas de la reflexión análisis de las situaciones de la cotidianidad y la búsqueda del compromiso en aras de mejorar la comunicación y las relaciones del nicho familiar. Empleando una metodología cualitativa sujeta al enfoque etnográfico se aplicaron entrevistas, historias de vida y observación directa. Algunas de las conclusiones que reúnen las generalidades de la investigación se enfocaron en tres aspectos; miedos de los adolescentes, relaciones poco sólidas entre los estudiantes y sus padres y, por último, valores tradicionales arraigados al machismo y la autoridad que se darán a conocer en detalle a continuación: Los estudiantes del grado 8 concuerdan en que existen temores que no les permite experimentar la vivencia de algunos valores, lo cual lleva a pensar que no se logra un ambiente de confianza con

sus familiares, especialmente sus padres y, a su vez, establecer diálogos sinceros, constructivos y afables. Para finalizar, las investigadoras logran concluir que se evidencia un tinte machista tanto en los padres de familia como en los estudiantes; respecto al primero afirman dos maneras diferentes de educar, una con dinámica fuerte para los hombres y otra, más flexible para las mujeres; en cuanto a los estudiantes, las relaciones sociales en las diferentes actividades que realizan.

Parra (2003), por su parte desarrolló un trabajo titulado: *la educación en valores y su práctica en el aula*, menciona que la formación en la categoría valor promueve un valioso interés educativo, social y cultural hasta el punto de observarse en las temáticas de los planes de estudios y currículos escolares. A partir de lo anterior, este pretende examinar las causas fundamentales que han establecido la crisis y complejidades del sistema de la categoría valor en la actualidad, las diversas conjeturas ideológicas, estrategias, métodos y técnicas de enseñanza que han sido útiles para la transmisión de valores. A partir de lo anterior se pueden considerar los siguientes resultados: los debates en los sistemas de valores son consecuencias de la adaptación de valores de la moral tradicional a la actualidad, ignorando las características propias del modelo social actual que exige la configuración de una estructura de valores diferentes. En ese sentido, la construcción de un proyecto de vida enmarcado en los valores no puede ser asumido por la institución educativa al margen del contexto sociocultural. Además, la formación en la categoría valor requiere de un extenso debate con el fin de determinar los valores que han de orientar las conductas comunitarias, los roles y las funciones que deben desempeñar los agentes educativos y sociales. En cuanto al sistema de valores que se aspira fomentar en los salones de clase, se permite establecer una congruencia significativa entre los valores comunes en los estudiantes y un clima social que favorezca la seguridad, iniciativa y confianza para un adecuado ambiente de aprendizaje. Por último, en relación con la puesta en escena y actitud del maestro hacia la formación de los estudiantes y la configuración de los valores en ellos es importante sentirlos, estimarlos y practicarlos.

Por su parte Elzo (2004), en su investigación: *La educación del futuro y los valores* afirma que la estructura de los valores imperantes en las comunidades occidentales ha condicionado las complejidades particulares de la actualidad. Los adolescentes han llevado su proceso de

maduración en un ambiente sobreprotector que no les permite desenvolverse en la sociedad compleja que les correspondió vivir. En ese sentido, el autor propone los valores más significativos en la actualidad, la familia y el bienestar. El autor sostiene dos conclusiones, una es en cuanto a la escuela, pues esta tiene un rol importante y crucial en los procesos formativos en la educación y transmisión de valores, sin embargo, en la actualidad el valor agregado de la escuela se evidencia como transmisora de contenidos, temáticas y conocimientos y se le juzga por la institucionalidad que desempeña; por último, una segunda conclusión es con relación a la familia, pues este es un escenario por excelencia del aprendizaje informal en la cotidianidad.

Pestaña (2004), en *Aproximación conceptual al mundo de los valores* trata sobre los valores, a partir del interés, que ocasiona su desarrollo en ambientes educativos y el abordaje de éstos en la persona, con el fin de incidir en el desarrollo axiológico. Algunos de los resultados que se presentan son: las aceleradas transformaciones en el campo de las Tics que inciden en la cotidianidad de las personas, de manera particular como general. Además, la aparición de nuevas tecnologías que han transformado las dinámicas de productividad y estilos de vida, los escenarios del trabajador y las relaciones entre los individuos. Es importante resaltar, desde la línea argumentativa de las investigadoras, el objetivo fundamental en el contexto axiológico se contemplan dos ambientes a tener en cuenta: Los procesos de apropiamiento de la categoría valor y la consideración de estudiar como un valor por sí mismo.

Teniendo en cuenta que los conceptos de valor y educación parecen ser estrechos, Porta (2004), en su artículo: *Educación, Valores y Ciudadanía: Los Jóvenes frente al mundo actual*, se enmarca la problemática relación, valores y educación, en la configuración de la ciudadanía. Teniendo en cuenta, el planteamiento teórico en torno a la relación -valores, educación y ciudadanía- se realizó esta investigación en la ciudad del Mar de la Plata con un diseño particular y unos resultados obtenidos quedan cuenta de la investigación, por medio de la cual, se buscó en las representaciones de los estudiantes cuando finalizan sus procesos de formación escolar obligatoria. Este proceso se llevó a cabo a partir de dibujos y prueba de asociación de palabras. En consecuencia, de los instrumentos utilizados se rescata un debate de los valores y antivalores a partir de un modelo axiológico de educación integral, discutiendo, a su vez, sobre el papel de la escuela como constructora de percepciones y educadora de valores para una ciudadanía de

juicios críticos. En ese sentido, se logran tres conclusiones importantes, una de ellas es que los adolescentes están deseosos de un equilibrio cultural y social por la igualdad de oportunidades, así mismo, que la representación de la categoría valor, valores y antivalores, son efecto del contexto cultural, lo que las consecuencias se ven reflejadas en sus conductas y prácticas cotidianas. Una segunda, se consideró que la estructura cultural, condiciona las percepciones de los estudiantes -jóvenes- y configura la naturaleza de las complejidades a las que se enfrenta. Por último y no menos importante, se propone que las instituciones, específicamente la escuela, debe diseñar propuestas significativas que ayuden a fortalecer una cultura escolar enmarcadas en la diversidad, dignidad, tolerancia, justicia, afectividad, trascendencia, entre otras con el fin de elaborar procesos de análisis y reflexión en torno a la categoría valor.

Otro ejemplo de estudios sobre valores desde el enfoque cualitativo es el de Casas et al. (2004), *los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos*. En esta investigación se profundizó en algunos aspectos y características de las dinámicas -calidad- de vida de los adolescentes teniendo en cuenta puntos de vista como la percepción del control, la autoestima, los valores y el apoyo social percibido, entre otros. Se analizaron, en ese mismo sentido, las relaciones que influyen en la categoría valor y la complacencia de los jóvenes entre los doce y los dieciséis años de edad. Se recolectaron muestras de 1.634 estudiantes de educación secundaria obligatoria de cinco ciudades de Cataluña, España. Los instrumentos empleados fueron: dos cuestionarios utilizados con anterioridad y otros con relación a diferentes instrumentos audiovisuales (televisión, ordenador y consola) y con algunas de sus facilidades (CD-Roms educativos, internet y juegos). A su vez, se generó una recolección de los datos obtenidos de los estudiantes, por una parte, y de sus padres por otra, al igual que se examinaron las relaciones entre los aspectos y se analizaron las similitudes y diferencias de las respuestas de unos y otros. En cuanto a las variadas conclusiones a las que se llegaron, una de las más significativas tiene que ver con las expectativas de género, las estudiantes ofrecen mayor valor que los hombres a las relaciones y conexiones interpersonales, mientras que los estudiantes a valores materiales, capacidades y saberes, por lo que las discusiones y las conclusiones del documento están relacionadas con cuestiones de género y capacidad adquisitiva de los padres de familia según el contexto donde se encuentren. En ese sentido, los resultados dan a conocer que la complacencia con las dinámicas de la

cotidianidad se relaciona significativamente con las dimensiones de la satisfacción, -satisfacción con las relaciones interpersonales, satisfacción relativa a los aprendizajes y satisfacción con el disfrute del tiempo. Por último, la escala de control da como resultado un esquema clasificado en dos factores: Control interno percibido y Control externo percibido. Por último, tres factores dan cuenta de la escala de apoyo social percibido: Apoyo de la familia, apoyo de los cercanos – amigos- y percepción de ausencia de apoyo social.

En la investigación de Casco y Oliva (2005), En la investigación de Casco et al. (2005), titulada *Valores y expectativas sobre la adolescencia: discrepancias entre padres, profesores, mayores y adolescentes* buscan investigar la categoría valor y las posibilidades al calendario de algunas tareas y prácticas en el transcurso de la adolescencia, dividida en cuatro grupos: adolescentes, padres, profesores y personas mayores. El estudio contó con la participación de ochenta padres de familia, ochenta profesores de bachillerato, ochenta y cinco mayores de edad superiores a 60 años y ciento veinte estudiantes jóvenes con edades entre los trece y diecisiete años. Se utilizaron dos cuestionarios: uno sobre valores compuestos (23 puntos) y otro referido a la edad que se considera que los adolescentes deben iniciar determinadas conductas (18 puntos). A partir de lo anterior, se consolidaron los siguientes resultados: los adolescentes fueron los que indicaron edades más tempranas para el desarrollo y práctica de la mayoría de las conductas propuestas, por el contrario, a la de los mayores, que propusieron edades más tardías, incluso superiores a las de padres y profesores. Otra conclusión significativa, fue el hecho que, los valores más tradicionales fueron más apreciados por padres que por profesores y, así mismo, las comparaciones en función del género marcaron algunas diferencias, ya que las mujeres puntuaron más alto aquellos valores incluidos en los factores social y artístico. Por último, las discusiones, que se vinculan a la par de las conclusiones, se plantean de la siguiente manera; en relación con los valores, es bastante evidente la concordancia en la importancia asignada a los rasgos relacionados a la salud; el consumo de drogas y alcohol, además de las conductas violentas generan preocupación social, y por último el hecho de, que la mayor parte de los programas de intervención dirigidos a jóvenes están centrados en la prevención de estos comportamientos.

De Mendoza, Domínguez y Hernández, (2003) en su artículo titulado: *Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención* pretenden analizar las consecuencias que tiene en jóvenes la participación en el programa institucional emotivo para el crecimiento y auto realización personal, en ítems como: capacidad de afrontamiento, realización en el quehacer, autoestima, operatividad, realización personal y empatía. El estudio contó una participación de 223 estudiantes de once aulas de educación primaria y secundaria, con edades entre los 11 y 18 años de edad. Así mismo, se empleó el instrumento. Se utilizó el instrumento denominado programa instruccional emotivo para el crecimiento y autorrealización personal. Algunos de los resultados y conclusiones son las siguientes: el grupo de preadolescentes, enmarcados en la edad de once a doce años se corrobora que, tras participar en la intervención, han reducido su actitud de disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación, su auto concepto de bienestar físico y su empatía e interés por los próximos. Al respecto del grupo de transición -13 y 14 años-, se expresan transformaciones en un sentido deseado, especialmente en su interés y gozo de proyectos, diálogo y comunicación con los próximos. Por último, el grupo de mayor edad, los adolescentes de 15 a 18 años de edad, son aquellos que reflejan mayor beneficio en la participación en el programa.

Según Arias, Peralta y Sánchez, (2006), La formación en valores en las escuelas, a juzgar por las características generalizadas de las sociedades de hoy, es gran relevancia y continua siendo un reto permanente en los sistemas educativos. En el trabajo titulado *Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la Educación Secundaria* se sostiene que el educar en valores sociales es un compromiso ineludible en cualquiera de las etapas de la educación, pero con mayor relevancia en adolescentes que se encuentran cursando la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), sin desconocer por supuesto que el campo de los valores y más en entornos donde existen tensiones en la convivencia, sigue siendo problemático. Con el ánimo de aportar significativamente a estos dilemas desde éste estudio, se tomaron las consideraciones de Tierno (1992,1993a, 1993b y 1996) sobre valores humanos, integrados con el modelo de La Fuente (1999, 2000, 2003) que invitan a fortalecer la autorregulación de los valores, por medio de sus tres niveles comportamentales constitutivos de los valores, asumiendo que la incorporación de un valor lleva consigo integrar, en primer aspecto las cogniciones o pensamiento, es decir, lo que

una persona piensa o cree en las relaciones interpersonales, en segunda medida, los sentimientos, emotividades y/o afectos que se asocian a experiencias con los otros y, finalmente, las acciones o comportamientos que se trauden en conductas personales y particulares de cada situación con los otros. Aunado a lo anterior, los autores del presente estudio manifiestan que en un momento inicial, pretendieron la construcción y la presentación de un nuevo cuestionario sobre valores sociopersonales, analizando sus propiedades psicométricas. Seguidamente, intentaron diseñar un perfil descriptivo de los valores sociopersonales construidos por los estudiantes de la ESO y, como último aspecto, establecer las relaciones de interdependencia entre el cuestionario sobre valores y otras medidas de comportamientos desadaptativos. Para llevar a cabo esta investigación, se contó con la participación de 857 estudiantes activos de la ESO de dos colegios de carácter público de la provincia de Almería, jóvenes entre los 12 y 18 años, los cuáles 437 eran de género masculino y los 420 restantes mujeres. Teniendo esta muestra significativa, se ejecutaron 3 estudios consecutivos para dar respuesta a los 3 objetivos planteados, los cuales arrojan como conclusión que, entre todos los resultados alcanzados, es pertinente reconocer las tendencias potenciales del estudio, donde los adolescentes se relacionaron con valores como el del “éxito social”, “Valores sociopersonales” con los de la “autoexigencia y valía personal”, concerniente en gran medida a la consecución de metas sociales y de carácter personal. Asimismo, se logra obtener que de forma general las estudiantes mujeres alcanzan mejores puntuaciones en valores sociales a diferencia de los estudiantes hombres, aunque cabe aclarar que en valores relacionados con el éxito y la superación personal puntúan ellos, donde se logra inferir a partir de algunos análisis también que algunas personas son mejor valoradas por los demás si demuestran triunfar y demostrar factores relacionados con el éxito. Finalmente, entre otros elementos que aquí no se mencionan, los autores del estudio manifiestan que es evidente en los Instituciones de Educación Secundaria el valor del éxito contribuye enormemente en el autoconcepto y la autoestima de los adolescentes sobretodo en ámbitos como la familia, la escuela y en la sociedad misma.

Herrera (2007), en su trabajo titulado: *Los valores de los adolescentes de un centro español de Educación Secundaria en el extranjero*, partió de la interpretación del desarrollo evolutivo emocional, social y moral, y a su vez, de la configuración de la moralidad y los valores en la juventud; para, luego, realizar una recapitulación sobre la conceptualización y las teorías más

significativas sobre la categoría valor, sus procesos evaluación y los patrones de intervención más convenientes. Para lo anterior, se investigó: bibliográficas, libros y revistas especializadas; no bibliográficas, opinión de expertos, e Internet y las bases de datos, ERIC y PsycINFO. Aunque las conclusiones del autor se dan de forma cuantitativa y cualitativa, las que se expresaron aquí solamente tomaron en cuenta la segunda: los valores con mayor estimación por los participantes, de mayor a menor, son los siguientes: respeto, honradez, justicia, paz, ética, esfuerzo, libertad, cooperación, democracia, bondad, verdad, solidaridad, amor, tiempo libre y ocio, diálogo, trabajo, tolerancia e igualdad. En cuanto al género (sexo), se evidenciaron diferencias en un gran número de los valores, teniendo como resultado los siguientes: en las niñas: amistad, bondad, democracia, diálogo, espíritu de cambio, ética, familia, generosidad, honradez, humanidad, justicia, legalidad, paz, prudencia, tolerancia, trabajo y verdad; en ese mismo sentido, las jóvenes parecen estar más empapadas por esos valores. Por último, en respecto a la edad, se han hallado discrepancias en los siguientes valores: generosidad, honradez, libertad y moralidad; obteniendo los mayores promedios, siempre, los alumnos de mayor edad, a diferencia de los más pequeños que se encuentran todavía en el período convencional.

Desde el punto de vista de la filosofía, la psicología, la sociología entre otras disciplinas, la moral es uno de sus puntos de estudio más álgidos y que constantemente se vincula con el de los valores, para Matalinares, et al. (2009), en su trabajo investigativo titulado: *Juicio Moral y Valores Interpersonales en estudiantes de secundaria de las ciudades Lima y Jauja* se permitió establecer la existencia o no entre los juicios morales y los valores interpersonales de estudiantes de Lima y Jaura. Para llevar a cabo este proceso se realizó la evaluación de 355 estudiantes de 4to y 5to de secundaria, de ambos sexos, cuyas edades oscilaron entre los 14 y 18 años. Se empleó el test de reflexión socio-moral y el cuestionario de valores interpersonales SIV. Al ser procesados los resultados de la anterior investigación, se pudo evidenciar que, en primer lugar, las variables Juicio Moral y Valores Interpersonales se encuentran asociadas. En un segundo momento, el juicio moral se relaciona con las dimensiones conformidad, reconocimiento y benevolencia. Además, se halló que existen variables significativas entre los estudiantes de las dos ciudades respecto a los valores interpersonales, sin embargo, no ocurre lo mismo con el juicio moral. Por otro lado, las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres, no sucede lo mismo en el caso del juicio moral, encontrando al mismo tiempo que existen diferencias entre

el juicio moral y los valores en función del grado de instrucción. Por último, a grandes rasgos, los autores concluyen que se encuentran diferencias significativas en el nivel de juicio moral y valores interpersonales en función del lugar de residencia y el sexo.

La educación en valores, es el nombre del artículo publicado por Acebo y Leiva (2010), donde se recolectan algunas percepciones relacionadas con el proceso de educación en la categoría valor en el ambiente deportivo. En ese sentido, los valores configuran una parte vital de la vida espiritual e ideológica de la sociedad y del mundo de los individuos. Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñó el programa de formación integral del deportista con el fin de garantizar la formación y preparación integral de los atletas debido a la situación internacional actual de la política deportiva unida a las preocupaciones y realidades de la sociedad cubana. Este trabajo investigativo, trae consigo insumos relacionados a las prácticas en los diferentes sistemas de enseñanzas; además, es útil en la orientación a los maestros vinculados a la actividad física-deportiva. Algunas de las conclusiones son: la formación en valores desde el combinado deportivo es una tarea necesaria, que constituye hoy uno de los grandes desafíos que enfrenta la educación, especialmente en este caso, la cubana. Teniendo en cuenta lo anterior, en estos procesos intervienen la familia, la sociedad –comunidad- y, por supuesto, la escuela en unión con el contexto actual. Otra conclusión refuerza el hecho de que se hace necesario y fundamental continuar el estudio de la categoría valor para buscar soluciones a todas las complejidades que se presentan en el proceso de educación en valores en todos los sistemas educativos. Por último, los educadores y los maestros de Educación Física y deportes deben centrarse a la cabeza del desarrollo de los valores en el contexto educativo deportivo.

El trabajo titulado: *Valores morales desde la visión de estudiantes* universitarios fue realizado por Sandoval (2014). La idea fundamental para llevar a cabo la presente investigación considera que la formación integral de los estudiantes debe estar fundamentada en valores que permitan ser profesionales con ética cívica. En ese sentido, los valores que con mayor frecuencia se contemplan en el estudio en cuestión son: disciplina, responsabilidad, autonomía, esfuerzo, interés por saber, respeto, identidad y honestidad. Se realizó bajo una metodología descriptiva y correlacional con enfoque cuantitativo y su muestra contempló 252 estudiantes. Además, el instrumento para la recolección de información involucró treinta y dos preguntas y su

confiabilidad se calculó a través del coeficiente Alpha de Cronbach. Algunos de las conclusiones fueron las siguientes: los resultados muestran la media más alta en los valores de interés por saber y responsabilidad; la media más baja se encontró en la autonomía. Por su parte, el análisis de varianza no mostró discrepancias estadísticamente relevantes entre los valores morales con el género y el estado civil pero sí se hallaron diferencias entre la edad y los valores de autonomía e identidad. Por último, los resultados obtenidos de la investigación muestran que el interés por saber y la responsabilidad son los valores que rigen las prácticas y el comportamiento de los adolescentes –estudiantes- en dicho contexto.

Un siguiente trabajo que denota la categoría de valor desde el ámbito educativo, lo presentan Sancho, Jornet y Perales, (2014), en su artículo titulado: *Valor social subjetivo de la educación*. Publicado con el acompañamiento de la Universidad de Valencia, los autores sostienen que una de las instituciones con un valor social significativo es la escuela y que estas pueden desarrollarse por medio de diversos indicadores de evaluación. La idea de constructo de Valor Social Subjetivo de la Educación, se encuentra, según los investigadores, alimentada por la percepción que las personas construyen socialmente acerca de dicho valor y a su vez de la visión que fortalezcan los miembros de una comunidad educativa como los estudiantes, las familias, los docentes, etc. Teniendo en cuenta lo anterior, se hizo la revisión de diversos cuestionarios de contexto a nivel mundial, en donde se identificaron cuarenta y cinco pruebas, concernientes a PIRLS, PISA, EXCALE, SERCE, TIMSS, ICCS, TALIS, etc. Donde los resultados del análisis de las mismas arrojan 111 reactivos vinculados concretamente con el constructo en mención. Seguidamente, se reseñan ejemplos de ítems relacionados a la definición del valor social subjetivo en la educación, y se resaltan las múltiples dimensiones de constructo y los posibles indicadores de evaluación. A su vez, se vincula cada dimensión con estudios que han trabajado y dado resultados de sus consecuencias educativas e implicaciones con los resultados, en este caso, académicos, facilitando a los investigadores direccionar los análisis e instrumentos de medida en la validación. Finalmente, se concluye la existencia de información significativa alrededor de este concepto, no obstante, se encuentra que no se somete a un análisis integral y/u holístico con relación a los resultados académicos y escolares, para lo cual, se proponen evidencias de forma concreta

El trabajo titulado: *Educación en valores en estudiantes de educación secundaria obligatoria* fue realizado por Lara y García, (2014). El horizonte de esta investigación es examinar el tipo de conjeturas y necesidades de la educación en la formación en valores que existía en una muestra de ciento cuarenta y siete estudiantes de Secundaria Obligatoria de un centro público de la provincia de Granada, España. Para lograr el objetivo, se llevó a cabo un análisis de la documentación de la institución, además una observación directa de los estudiantes del centro educativo y, por último, un análisis de las respuestas de los alumnos en un cuestionario con preguntas en modalidad abierta. A partir de lo anterior se pueden destacar dos ideas fundamentales; la primera, indica cómo las necesidades en la categoría valor que existen en la institución son variadas; y una segunda, que, de manera general, la mayoría los estudiantes presentan un porcentaje de conocimiento bajo acerca de los valores, inferior al 50%, exceptuando el caso de los dos grupos bilingües que, significativamente obtuvieron una puntuación superior al 50%. A su vez, teniendo en cuenta lo anterior, los autores concluyen que las edades comprendidas entre los doce y dieciocho años son aquellas en las que los adolescentes –estudiantes- se hallan en un periodo de pleno desarrollo, maduración y crecimiento, siendo esta etapa muy importante para la adquisición y la enseñanza específica de valores. Por último, se pudo constatar la función del docente con el hecho de su puesta en escena y quehacer en el aula de clase, ya que debe ser capaz de propiciar en el estudiante la configuración de su identidad como valor fundamental en el crecimiento personal, en lo que concierne a la etapa de desarrollo en la que su perfil psicológico y emocional es muy fluctuante e inesperado.

El siguiente trabajo, titulado por los investigadores Bastidas et al. (2015). *El mundo de valores en la escuela*, está orientado a conocer en mayor profundidad los valores presentes en los ambientes escolares a partir de la identificación de los valores presentes en instituciones educativas en general, luego, determinar las diferentes significaciones sobre la categoría valor y su formación, desde las prácticas de enseñanza de los docentes. Así mismo, se quiere examinar cómo se evidencian los valores por parte de los estudiantes en las instituciones educativas por medio de las acciones e interacciones en la cotidianidad. Se empleó en ese sentido, el paradigma cualitativo, el enfoque hermenéutico y el tipo etnográfico; permitiendo que, la metodología permee de manera clara y concisa el proyecto de investigación. A su vez, se utilizaron como técnicas de recolección de información: la entrevista a grupos focales, la observación no

participante y la revisión documental. En cuanto a las conclusiones, el grupo de investigadores rescatan en su mayor medida las siguientes: Respecto a la jerarquía de valores, se muestra notable que no es prudente hablar sobre una única estructura para la categoría valor, en otras palabras, cada institución educativa, configura sus modelos de valores y los organiza de manera particular, por lo que no se puede direccionar los valores a la homogeneidad y a un orden jerárquico específico. Por último y de manera general, los estudiantes realizan una breve conceptualización de la categoría en mención a través de recursos como el ejemplo, que están relacionados con la experiencia y la vivencia del día a día.

Expósito, Marsollier, Difabio de Anglat, (2017), desarrollaron un artículo titulado: *los valores en educación para una educación sin valores*, donde se buscan conocer las percepciones que se construyen respecto de la propia vocación, de la sociedad en que se vive y cómo se concibe un re-significado positivo por la misma, a partir de la transmisión de valores personales y sociales. La investigación muestra 3 preguntas que orientan la misma: ¿Cuáles son esos valores? ¿Cómo se transmiten generacionalmente a través de la educación? ¿Qué formación reciben nuestros docentes respecto de este complejo constructo denominado valor? A su vez, se busca resignificar el papel social de la docencia desde la dimensión de una de las ramas de la filosofía; la axiología, aunado con el vínculo pedagógico inherente entre el docente y el estudiante. El diseño metodológico se presenta de manera mixta, se aplicó un cuestionario semiestructurado extenso, que contempla instancias cuantitativas y cualitativas. Se utilizaron fuentes primarias, mediante un estudio de campo formalizado en la aplicación de un instrumento elaborado ad hoc; esto permitió contar con datos exactos extraídos de un lugar concreto en un momento histórico particular. La muestra a trabajar fue de 337 participantes de cinco institutos de formación docente de la Ciudad de Mendoza, Argentina. Algunas de las conclusiones que se presentan son las siguientes: La educación es un fin, y el valor al que esta tiende, dicho fin es axiológico, y por eso, es deseable; en consecuencia, en el comportamiento comprometido con los valores ofrecidos se manifestará el fin alcanzado. En el ámbito de la escuela, el profesor es el gran hacedor y ejecutor de los modelos curriculares en cada aula y en sus alumnos; es decir, que, en la educación formal, el profesor es el referente en esta cuestión de los valores; un docente cabal evidencia motivaciones vocacionales inspiradas más allá de los simples sentimientos y que sus procesos de decisión se basan en una profunda ética racional de principios reales, valores

universales y constantes; hoy por hoy, el profesorado está atravesando una situación poco clara respecto de su formación profesional ética, deontológica y axiológica; y por último, la gran ventaja de los valores es su fuerte integralidad”; es decir, si al menos se sentaran las bases del modelo axiológico del diseño curricular en un único valor, simple (un primer motor inmóvil), y este se trabaja denodadamente a nivel social y educativo, estaríamos sembrando la semilla de la educación integral.

2.1 Consideraciones generales sobre los estudios consultados

Al proceder con el rastreo, se logró consultar investigaciones que se han realizado a lo largo del siglo XX y XXI con relación a la categoría “valor” aplicada a múltiples campos y temática particulares, entre ellas: En un mayor porcentaje, la categoría “valor” en áreas de la psicología, la educación media y universitaria, la salud, la política, entre otras. La población generalmente son jóvenes y estudiantes en procesos de formación escolar secundaria. En el contexto europeo, son relevantes los estudios realizados en España con respecto a la categoría seleccionada y sus múltiples percepciones en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria; en el caso de algunos países latinoamericanos, como Colombia, Cuba, México y Argentina se encontraron estudios significativos. Así mismo, al realizar el rastreo se denotan los estudios comparativos y el diseño metodológico desde un enfoque cualitativo y cuantitativo. Se observa que en todos los años consultados siempre se han realizado estudios, lo cual indica que este ha sido un tema de interés por la importancia que reviste este tema en la configuración de relaciones sociales, culturales y educativas.

Los estudios que se consultaron fueron sometidos a una clasificación de la siguiente manera: año de publicación, país de origen y los ejes de articulación donde se concretan los objetivos y las conclusiones del estudio. De acuerdo con dicha clasificación se logró establecer que, existe una posible secuencia que determina patrones de las investigaciones relacionadas con la categoría de “valor” en los diferentes contextos analizados; en los primeros 5 años del siglo XXI predomina las investigaciones en el campo familiar; Luego, los trabajos se desplazan a campos sociales y culturales y, por último, en los tres quinquenios transcurridos del siglo XXI, aparece como relevante el campo educativo, dado que dichos escenarios permiten configurar determinadas prácticas sociales en donde se expresan cierto tipo de “valores”. También se puede

agregar un patrón que suele repetirse y es el hecho de que, la educación en valores tiene más fuerza representativa en el ámbito socio-cultural que familiar, sin quitarle importancia, en todo caso, a la influencia de la familia.

De acuerdo con las consideraciones anteriores se establecieron tres tendencias y ejes de articulación: El entorno familiar, el papel de la sociedad y la cultura, además del impacto de las tecnologías de la información y su relación con la educación.

En cuanto al papel de la familia, es importante en la configuración de las percepciones que construye el estudiante, no solo de contenidos relacionados exclusivamente con temáticas morales o éticas, sino de la realidad en general; es por ello que, el rol familiar se vincula a los procesos de conservación y transmisión de valores, conocimientos, saberes, entre otras particulares. Tales transmisiones son juicios subjetivos que de igual manera ha construido el núcleo familiar desde una visión del mundo particular y que la apropia el estudiante mediante un proceso espontáneo a partir de ambientes o climas en los que puedan tener habitualmente experiencias del “valor”, usualmente a partir del ejemplo o de procesos de socialización en la vida cotidiana. Hasta donde se logró consultar, los escenarios donde se realizaron los estudios relacionados con “valores”, en su mayoría, se desarrollaron en contextos escolares.

Con respecto al papel de la sociedad y la cultura, éstas también han configurado posturas en la transmisión de las percepciones, donde se habla de los diferentes mecanismos que utilizan para formar, no sólo en conocimientos sino también en la personalidad; y “educar”, en ciertos “valores” que delinear determinados comportamientos. Según el análisis de los resultados y las conclusiones de algunas de las investigaciones consultadas, los valores tradicionales por parte de adultos mayores y algunos profesores, determina en gran parte la percepción sobre valores concretos que tienen los adolescentes, lo que permite comprender que a partir de formas conservadoras o tradicionales de vida que se tienen en determinados lugares, posiblemente condiciona las maneras de concebir el entorno social; vislumbrando allí, de forma general, el impacto de los valores socialmente aceptados por tradición en los jóvenes con nuevas concepciones sobre la realidad.

Quizás, uno de los elementos que tiene implicaciones en el planteamiento anterior y que abre paso a otro eje de articulación, son las novedosas formas de comunicación y de masificación de la información, características de la contemporaneidad, donde las estructuras sociales en la actualidad tejen constantemente relaciones humanas a partir de los elementos tecnológicos y digitales que fueron visibles en los adolescentes de algunas investigaciones revisadas. En la actualidad, el contexto y las redes sociales juegan un papel importante, ya que, para los adolescentes de hoy, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías actúan como medios activos de transformación del entorno afectivo y de transmisión de valores sociales, culturales, económicos, entre otros. Un resultado que arroja el análisis de los antecedentes consultados es el impacto de los programas de televisión, las series, los videojuegos como transmisores de las diferentes percepciones sobre “valor”. Ellos configuran en los jóvenes elementos de socialización, identidad y caracterización de lo que quieren en su vida futura.

Finalmente, se destaca *el papel de la educación formal* que ofrecen las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, las cuales siguen teniendo una poderosa influencia en la transmisión de ciertos “valores” que configuran las relaciones de los estudiantes en las interacciones de la vida cotidiana. Es importante considerar que los estudios consultados resaltan el hecho de que, la formación escolar inculca unos “valores” éticos y morales de acuerdo con ciertas creencias consuetudinariamente heredadas. Otro aspecto a considerar es la idea de que la escuela, de acuerdo con los estudios, tiene el “deber” de trabajar a la par con los contextos sociales y familiares para la construcción de ciertos “valores” a lo que se denomina “sana convivencia” del entorno cultural.

Por último, vale la pena mencionar algunos hallazgos que señalan, que existe posiblemente, diferencias entre las percepciones de valor del género masculino respecto al género femenino; ya que, existe una tendencia a considerar que los valores expresados por los hombres son de carácter material, concretos y relacionados al “éxito” social; mientras, que los de las mujeres se les asigna significados que revisten otras características que involucran con mayor tendencia sentimientos y emociones más marcadas que en los hombres.

Es importante señalar la frecuente preocupación por los investigadores sobre lo que ellos han denominado “crisis de valores”. En este sentido, sin lugar a duda, esta categoría “valor” configura en los estudiantes de hoy, formas identitarias, características y actitudes que son cruciales en el proceso de formación comportamental y académica de los mismos. Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación a desarrollar, basada en el conocimiento de las percepciones de la categoría “valor” de los estudiantes de dos instituciones educativas, tiene relevancia y es válida, ya que no se encontraron -hasta donde se pudo consultar- trabajos relacionados de manera directa con el fenómeno objeto de estudio. En ese orden de ideas, los resultados de este trabajo pueden contribuir a fortalecer la reflexión para la configuración de una convivencia más armónica que posteriormente se puede extender a otros contextos escolares.

3. Objetivos

3.1 General

Determinar cómo construyen la categoría valor los estudiantes de grado 11° de dos colegios de la ciudad de Bogotá.

3.2 Específicos

- 1.** Conocer las percepciones que tienen los estudiantes de grado 11° sobre la categoría “valor”.
- 2.** Identificar cómo relacionan los estudiantes la categoría “valor” en su vida cotidiana.
- 3.** Diseñar cuatro secuencias didácticas a partir del modelo propuesto por Ángel Díaz Barriga que contribuyan a fortalecer la reflexión y las relaciones para configurar la convivencia y el aprendizaje sobre los valores en ambientes escolares.

4. Marco Teórico

En este apartado de la investigación, se busca desarrollar cada una de las categorías que se consideraron ejes de articulación para fundamentar el problema. Para tal propósito, no se busca solamente definir los conceptos de manera aislada, sino hacer un abordaje desde diferentes autores y relacionar las múltiples perspectivas que existen sobre una misma categoría en estudio. Parra (2019), considera que el marco teórico no se puede confundir “con un despliegue de definiciones puntuales relacionadas de alguna manera con el tema del proyecto, al estilo de un diccionario. Por el contrario, deben seleccionarse los conceptos esenciales que en su conjunto constituyen la fundamentación teórica de la investigación”. (p. 67).

A su vez, en la medida de que estas perspectivas se ponen en discusión para tejer el grueso teórico, en esta fase también se espera profundizar en las diversas posturas que, más allá de abordar la categoría, fortalecen el fenómeno central de estudio y que, posiblemente, contribuyen en la comprensión del mismo.

En el proceso de construcción del marco teórico también son relevantes los análisis que se pueden llegar a hacer con relación a la pertinencia o no de las investigaciones relacionadas con la categoría objeto de estudio, es decir, si bien en el marco teórico se intenta fundamentar teóricamente las consideraciones de diversos autores sobre determinado fenómeno, esta fase también permite conocer qué tan relevantes y tan frecuentes son las investigaciones a lo largo de los años frente a los conceptos, la problemática o el fenómeno a trabajar.

Teniendo en cuenta lo mencionado en los anteriores párrafos, la estructura por la cual se rige este marco teórico procura conservar los elementos previamente mencionados, puesto que así como se considera que el abordaje de la teoría y los fundamentos epistemológicos e investigativos que sostienen cada una de las categorías es importante, también lo son algunos aspectos que, aunque no se desarrollen profundamente en el marco teórico, posiblemente si sean factores que permitan la apertura de análisis y consideraciones en el momento de triangular los hallazgos.

Para llevar a cabo el proceso descrito se abordan las siguientes categorías: percepciones, vida cotidiana, “valor” y enseñanza, las cuales se les hará un tratamiento de acuerdo con el mismo orden. Aunque por cuestiones metodológicas se trabajan de manera independiente, no obstante, todas están en permanente interacción.

4.1 Percepción

Las prácticas humanas enfocadas a la adquisición de conocimientos, saberes, apreciaciones, entre otros más mecanismos, para llevar a cabo este proceso, suelen propiciar un sinnúmero de interpretaciones que dependen, en primera medida, de la forma de observar el mundo (de adentro hacia afuera), y en segunda instancia, la información que el contexto próximo le proporciona al sujeto (de afuera hacia adentro). “Etimológicamente, la palabra percibir viene del latín «percipĕre»; del prefijo «per» o del latín «per» extensión y «cipere» tema frecuentativo de «capĕre» que quiere decir comprender”⁴. Al mismo tiempo, se encontraron otras definiciones asociadas a su etimología como: forma en la que el cerebro detecta las sensaciones que recibe a través de los sentidos y de esa manera construye una impresión de la realidad. También se asocia con procesos mentales de organización e interpretación de información en la cual intervienen una serie de experiencias. Y finalmente, se sugiere que está en relación con la aprehensión psíquica de una realidad objetiva.⁵

Algunas concepciones permiten comprender un acercamiento al significado y a las implicaciones que tiene la categoría percepción. Para Vargas (1994), “La percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones” (p. 47). Por otro lado, Abbagnano, (1986) menciona que “la percepción como un proceso construido involuntariamente en el que interviene la selección de preferencias, prioridades, diferencias cualitativas y cuantitativas del individuo acerca de lo que percibe (este proceso se denomina preparación)”. (p. 902).

⁴ Definición recuperada el 16 de mayo de 2019 en: <https://definiciona.com/percibir/>

⁵ Las definiciones descritas fueron consultadas en: Definición recuperada el 16 de mayo de 2019 en: <https://definiciona.com/percibir/>

No obstante, las acepciones anteriores relativamente lineales, no son suficientes para comprender un poco mejor el concepto de percepción. Históricamente, algunas escuelas han discutido la pregunta sobre, ¿cómo conocemos?, y en esa línea de debate cuál es el papel que juega el sujeto, es decir, la conciencia; y el objeto, es decir, el fenómeno observado. De esa forma, escuelas filosóficas como el empirismo y el racionalismo durante muchos siglos dieron esa batalla. La tesis fundamental consistió en determinar si el conocimiento se creaba por intuición racional sin necesidad de la experiencia, o que si, por el contrario, los sentidos cumplían un papel importante para la adquisición del conocimiento. Lo cierto es que, pensadores como Immanuel Kant, en su crítica de la razón pura y crítica a la razón práctica, fue uno de los primeros en afirmar que se requiere tanto de la experiencia como de la intuición, lo que posteriormente, denominaría como “juicios sintéticos a priori”, entre otros conceptos desarrollados. Sin embargo, la pista que ofreció una mejor comprensión de ese dilema no fue precisamente la filosofía occidental, sino que, algunas disciplinas como la biología ofrecieron más claridades sobre la forma como conocen los seres humanos. Esto, en el entendido, de que los estudios sobre el cerebro humano, llevados a cabo en los años 80 del siglo pasado, encontraron otras explicaciones más científicas y menos filosóficas, que intentaron esclarecer las relaciones entre sujeto y objeto, replanteando el estatuto mismo de la epistemología.

Uno de los representantes de la biología, el chileno Humberto Maturana Romesín, ha sido uno de los científicos que más ha aportado a la discusión. En esa línea el profesor Pérez (2001), realiza una interpretación de los planteamientos de Maturana que intentan traducir, de la manera más clara, las intencionalidades del biólogo al responder la pregunta ¿Cómo conocemos? En ese orden de ideas, Maturana, leído desde Pérez (2001), considera entre otras cosas que: “el dogma de la objetividad que valida el conocimiento por su referencia a una realidad externa sigue vigente hoy día en muchas comunidades científicas y en la generalidad de la población corriente” así como también lo sostienen Varela y Hayward, (1997) parafraseado por Pérez, (2001). Es una mirada que se concentra exclusivamente en lo observado y que desconoce al observador más allá de cumplir una función instrumental.

Al respecto, parafraseando a Pérez (2001) se menciona lo siguiente:

En los años setenta dos biólogos chilenos, Francisco Varela y Humberto Maturana, propusieron la teoría del determinismo estructural: esto quiere decir que, los estímulos del medio gatillan cambios estructurales en los seres vivos, pero es la estructura la que determina qué le afecta y cómo la afecta. En ese sentido, este enunciado permite comprender, entonces, por qué las personas perciben de manera diferente y reaccionan en distinta forma ante un mismo hecho; no es el hecho lo que determina qué les pasa, sino su estructura, es decir, la manera como están siendo en el momento en que vivencian el fenómeno. En otras palabras, se ve el mundo no como éste es, sino como es el observador. De ahí la validez de la afirmación acerca de que los juicios y las explicaciones dicen más del que habla, que de lo que habla. Bajo esa misma idea, lo que se percibe se configura como una secuencia de distinciones (separar algo de un fondo difuso) que resulta significativa o banal de acuerdo al resultado de una evaluación automática y no consciente que la estructura del individuo realiza de la experiencia que está viviendo.

Según lo anterior, Nanda (1987), leído por Pérez (2001) afirma que cada persona, de acuerdo con su historia de relaciones, posee un sistema específico que le facilita, como veedor, la configuración de una cosmogonía física que se configura para ella en lo que existe –realidad-. En ese sentido, no existe una sola concepción y significación de mundo y realidad, sino tantas percepciones de -mundos y realidades- como dominios perceptuales – es decir personas- existan.

Dicho todo el conjunto de las argumentaciones anteriores, entorno a las precisiones sobre el concepto de “percepción”, no es posible dejar de lado el hecho de que, los seres humanos experimentamos al menos tres tipos de observaciones relacionadas con la percepción: Cuando nos enfrentamos a un fenómeno en la vida cotidiana somos observadores de otros observadores; somos observadores de nosotros mismos y, finalmente, somos observadores de los fenómenos externos que aparecen a nuestra conciencia como objetos de estudio y que queremos indagar, para de esa forma asignarles sentidos, nuevas representaciones y que permitan resignificar la experiencia y avanzar en el conocimiento que se construyen socialmente en los distintos escenarios de la vida cotidiana.

4.2 Vida cotidiana

Comúnmente, se suele atribuir el concepto de “sociedad” a un grupo numeroso de personas que comparten una serie de tradiciones, costumbres, normas entre otras características, las cuales identifican ese conjunto de individuos y los distinguen de otros, por lo que, de manera arbitraria, se podría pensar que en una determinada sociedad cada uno de sus integrantes adoptan y replican formas de conducta sin distinción entre ellos. No obstante, dentro de cada una de dichas costumbres y patrones de comportamientos propios de una sociedad, existen, por decirlo así, unas formas individuales y subjetivas de llegar a la acción cultural o identitarias que no solo reflejan el entorno social y contextual en el que se encuentra, sino también la perspectiva personal, los valores concebidos, el estado emocional, entre otros aspectos propios de la personalidad; y es en lo anterior donde se expresa la vida cotidiana. En ese sentido, no es en la visión global de los hombres que conforman sociedades, sino en la vivencia de la realidad próxima donde se comprenden los valores, las formas de sentir, de pensar y de vivir de un individuo dentro de la fría colectividad de acciones que, por cultura, tradiciones y costumbres, responde ante los otros.

El ser humano, desde los elementos únicos para sí como lo puede ser su personalidad, está constantemente tejiendo la vida cotidiana. En el desarrollo de la cotidianidad, los sentidos, los sentimientos, las emociones, las habilidades de la persona, sus ideales, sus impulsos instintivos, se entrelazan para poner en marcha esa experiencia que conduce su diario vivir y que, para éste, resulta siendo la realidad que vive. Berger y Lukhmann (2003), sostienen que “La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (p. 34). En estas dinámicas complejas e interpretativas, la persona se enfrenta infinita y conjuntamente, a momentos y actividades que atraviesan consideraciones racionales, reacciones emotivas y sentimentales, como también acciones instintivas, donde algunas guardan más relevancia que otras. De esa manera, los distintos rituales, creencias, hábitos, disciplinas, normas, fruto de acuerdos sociales, van configurando las identidades de los colectivos, con los cuales el individuo puede o no puede sentir filiación.

Esta realidad de la cual se habla, converge con las percepciones mismas que tiene el individuo frente a las situaciones cotidianas que experimenta constantemente durante el día. Cabe aclarar que, de ser la realidad algo subjetivo y propiamente individual para cada hombre, existen entonces múltiples realidades, puesto que la vida cotidiana es particular para cada una de las personas, sin embargo, parafraseando a Berger y Luckmann (2003), manifiestan que entre estas multivariadas realidades, existe una que se sobrepone a todas para la persona y esa es la realidad de la vida cotidiana en donde se construyen objetividades. El otorgarle tal importancia le da derecho a que se la llame suprema realidad. Para estos dos autores, es imposible desprenderse de la perspectiva particular sobre la cual un hombre asume su diario vivir, puesto que esta postura guarda relevancia sobre la conciencia masiva o, quizás objetiva, que se puede considerar sobre la realidad, o lo que, por ellos sería llamado como la actitud natural.

Desde otra perspectiva complementaria, la vida cotidiana se encuentra atada a la cosmovisión particular de la persona, es a partir de ella donde se generan las múltiples formas de llegar a una acción generalizada, como lo puede ser una costumbre dentro de una sociedad, en palabras de Heller (1967), “la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (p. 25). Las relaciones entre la particularidad y el entorno son lazos que se atan a lo largo del proceso de formación de la persona, según en el medio donde se encuentre, puesto que la particularidad tiene que ver con las perspectivas, posiciones y formas de proceder frente a determinadas situaciones que aporta o requiere el contexto, es decir, la vida cotidiana es el momento en el cual fluyen los valores, el sentir y la humanidad de la persona frente a una situación concreta de la vida diaria que estimula a una determinada respuesta. Parafraseando a Heller (1967), la particularidad de un individuo eventualmente puede ser diferente a la particularidad de los ‘otros’, que pertenecen a un mundo o mundos similares al suyo, durante el proceso de reproducción de sí mismo y de su propio ambiente.

Estas formas particulares de los hombres en la vida cotidiana, se fortalecen a partir del papel que cumplen en cada uno de los ámbitos donde se desenvuelven y a su vez se construyen o logran estructurar su desarrollo personal, puesto que, partiendo de esto, las múltiples respuestas, a los distintos eventos componen poco a poco el grueso humano llamado sociedad. Por lo tanto,

en palabras de Heller (1967), “el hombre sólo puede reproducirse en la medida en que desarrolla una función en la sociedad. La auto-reproducción es, por consiguiente, un momento de la reproducción de la sociedad”. (p. 26). Estos aspectos característicos de una sociedad como lo pueden ser las problemáticas internas de un determinado grupo social o los progresos mundiales, son aspectos que se suscitan no desde un eje generalizado, sino que, por el contrario, son experiencias del entorno cercano que se caracterizan por ser problemáticas, complejas y conflictivas.

Cabe aclarar, sin embargo, que la vida cotidiana no solamente es una categoría social, sino que también tiene implicaciones pedagógicas, como lo menciona Mèlich (1997). Para el investigador, la pedagogía es la actividad de enseñar a otros en las escuelas, de culturizar en el hogar y/o la familia a partir de valores heredados, de educar o incluso adoctrinar o domesticar desde cualquier ámbito, en el cual dos sujetos establecen algún tipo de relación o vínculo comunicativo. Por lo anterior, es importante acotar que la pedagogía no es solo un concepto que guarda funcionalidad en los entornos escolares, sino que es una actividad que, a juzgar por lo afirmado por Mèlich, se desarrolla constantemente en diversos entornos humanos en la medida en que, a través de ella, se modulan los comportamientos y se adquieren otros. No obstante, es importante aclarar que esta pedagogía que se da en la vida cotidiana no se sirve necesariamente de técnicas mecanizadas o científicas que permitan, así mismo, resultados medibles o cuantificados, puesto que son relaciones sociales que se fundamentan en gran parte por las cosmovisiones particulares de cada individuo, junto con sus valores e ideales, precisamente aprehendidos desde los diversos ámbitos en los que se desenvuelve, es decir, el proceso de formación pedagógica que ocurre en la vida cotidiana, no está sujeto a supuestas leyes científicas medibles y explicables.

La interpretación de esta dimensión pedagógica, se comprende desde lo que nuevamente Mèlich (1997), llamó como *la acción educativa*, la cual trasciende lo técnico y lo sistemático para trasladarse a las complejidades humanas que conlleva una educación inmersa en las particularidades de mundo de cada individuo con múltiples bases axiológicas y consideraciones diversas sobre lo que aprenden, enseñan y sobre todo, qué de eso que se enseña y se aprende, guarda valor tanto para el individuo como para el grupo. La vida cotidiana, entonces, se

fundamenta considerablemente de lo que unos sujetos aprenden de otros y/o de sus experiencias en el mundo rutinario, y, de forma inversa, en lo que esos otros enseñan, dadas las capacidades naturales y racionales por las cuales están condicionados los seres humanos; una cotidianidad que se construye permanente y dialógicamente entre el aprender y el enseñar o para decirlo mejor, una realidad humana en la que sus integrantes están en proceso de educación constante. En síntesis, si la vida cotidiana es educable como lo sugiere Mèlich, es posible considerar, que una de las herramientas estratégicas que históricamente se han usado para tal propósito son precisamente los valores. En ese sentido, la categoría “valor” adquiere una dimensión importante como objeto de estudio, en distintos escenarios de interacción social.

4.3 Valor

Si se considera como lo sostiene Heller (1967) y Mèlich (1997), que la vida cotidiana es una categoría que se articula con lo social y lo pedagógico, el análisis sobre el concepto “valor” adquiere una importancia significativa, dado que su construcción ocurre de acuerdo con cada cultura, la cual, al final, delinea los paradigmas de formación social y educativa. En este sentido, es importante tener en cuenta las transformaciones y las diversas interpretaciones de la categoría “valor” por parte de algunos pensadores, que a lo largo de los diferentes momentos históricos generaron reflexiones desde diversos enfoques y posturas ideológicas con el fin de intentar comprender los elementos que intervienen o que están detrás de una conducta, algunas veces configurada como patrón de comportamiento de los seres humanos según la época.

A juzgar por lo anterior, es posible considerar que dichos valores, están sujetos a múltiples factores de orden histórico, tal como lo señala Cortina (1997) la cual sostiene que nada puede afirmarse universalmente a partir de los valores, sino que es preciso detenerse en cada una de las épocas para ver qué es lo que realmente vale en ellas, puesto que los valores, al parecer nominal y existencialmente han existido, lo que cambia es la importancia y la aplicación de los mismos en determinados momentos y contextos humanos, en etapas históricas con características económicas, políticas y humanas concretas, en palabras de Parra (2003), “cada sociedad, en un momento determinado de su historia, selecciona del sistema general de valores aquellos que considera más adecuados para satisfacer las necesidades sociales”. (p. 70).

Dicho lo anterior, se considera importante presentar una ruta de fundamentación del concepto, que permita ampliar el espectro de sus distintas acepciones, en virtud de que se trata de un concepto complejo. En principio, se tomaron fuentes que asumen la categoría desde su etimología, para posteriormente involucrar de lleno variadas concepciones que diversos autores, algunos situados desde distintas disciplinas propias de las ciencias sociales, han construido sobre la categoría en estudio.

La Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2018) afirma que el concepto de “valor” proviene de la raíz latina *valor*, *-ōris*; que se interpreta como grado de utilidad o aptitudes de las cosas para satisfacer las necesidades. No obstante, en la misma fuente se logra encontrar que esta palabra se halla permeada de una variedad de interpretaciones vistas desde diferentes campos disciplinares, por nombrar algunas: Como *adjetivo*, el valor se entiende como el grado de utilidad o aptitud de las cosas para el bienestar o deleite; desde un marco *utilitarista*, se considera como una cualidad de las cosas, en virtud de la cual se da por poseer ciertas suma de dinero o su equivalente. Por otra parte, el “valor” enmarcado en la *naturaleza humana*, se entiende como persona que posee o a la que se le atribuye cualidades positivas para desarrollar una determinada actividad; y, por último, desde un enfoque *filosófico*, de manera general, el concepto “valor” se refiere a la cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes por lo cual son estimables.⁶

No obstante, es necesario considerar que las acepciones etimológicas son importantes para entender el concepto general de la categoría “valor”, pero no son suficientes para comprender la profundidad y complejidad que reviste el concepto. En ese sentido, se requiere realizar un abordaje desde algunos campos del conocimiento que ofrecen miradas interdisciplinarias que históricamente se han venido construyendo, a partir de cuatro campos disciplinares: la antropología, la filosofía, la sociología y la religión desde la perspectiva cristiana.

⁶ Las diferentes definiciones descritas por la Real Academia de la Lengua Española (2018) fueron consultadas en: <https://dle.rae.es/?id=bJeLxWG>. Estas definiciones fueron recuperadas el 25 de mayo de 2019.

Desde la antropología, cabe aclarar que el punto de partida desde el cual se desarrollan los valores es distinto al de la sociología, dado que como lo menciona Harris (2001), la antropología es el estudio de la humanidad, de las culturas y los pueblos tanto antiguos como modernos y de sus estilos de vida. Desde esta línea disciplinar, las reflexiones sobre la categoría “valor” son amplias, puesto que si el objeto de estudio de la antropología es el hombre y sus modos de vida, a juzgar por el enunciado inicial, aspectos propios de la humanidad como el lenguaje, las relaciones humanas, la construcción social a partir del otro, las interacciones y los intercambios culturales, entre otros, han sido y son, en gran parte gracias a la importancia que le han otorgado a esta categoría, que los seres humanos en distintas culturas y momentos históricos le han dado; y a su vez, ellos se han vinculado a la naturaleza humana permitiendo lo que Elías (2011) denomina *procesos civilizatorios*.⁷

Teniendo en cuenta que estos procesos civilizatorios y culturales son complejos, la consideración siguiente sobre la categoría “valor” desde esta disciplina, se realizará a partir de una rama de la misma, llamada la *Antropología Cultural*. Harris (2001), menciona que la antropología cultural se ocupa de la descripción y análisis de las culturas -las tradiciones socialmente aprendidas - del pasado y del presente. Tiene una sub-disciplina, la etnografía que se consagra a la descripción sistemática de culturas contemporáneas. (p. 14).

Desde la *antropología cultural*, es posible interpretar el concepto “valor” en las culturas como uno de los supuestos por el cual sus integrantes fundan o dan sentido a las normas, tradiciones y parámetros internos de un pueblo que busca constituir su identidad, no obstante, también es posible encontrar que el concepto de “valor” no solo aplica como fundamento para la construcción y/o el cumplimiento de las reglas, sino también para desobedecerlas y resistirse a su cumplimiento, parafraseando a Harris (2001), las culturas tienen normas no solamente para regular el comportamiento de quienes participan en ella, sino también para romper las normas colectivas, es decir que, de acuerdo con lo anterior, dentro de algunas culturas el “valor” que se

⁷ Para el autor, el proceso civilizatorio tiene que ver con lo que él denomina “la conciencia de occidente” en el sentido del dinamismo social que históricamente ha venido transformando ciertos “valores” que se consideraban naturalizados, y que, por acuerdos sociales, fueron desplazados en virtud de que ya comenzaron a sentirse como dañinos para la sociedad.

tenga sobre un determinado fenómeno o comportamiento, según el sentido mismo de la norma, puede desobligar otra serie de reglas, por tanto, “el valor” en una cultura o un individuo determina su comportamiento obligante o desobligante frente a determinados parámetros.

De lo anterior, se puede colegir el hecho de que dentro de una misma cultura existen ideologías de poder hegemónico que pretenden imponer determinados valores lo que origina lucha de fuerzas y conflictos permanentes que pueden originar transformaciones culturales a corto, mediano y largo plazo entre generaciones, en este sentido, Harris (2001), señala que el “problema que plantean los intentos de describir las culturas en términos de unos cuantos valores y actitudes dominantes estriba en que, normalmente, se pueden identificar valores y actitudes contradictorios en las mismas culturas e incluso en los mismos individuos”. (p. 415). En síntesis, los valores están inmersos en representaciones sociales que configuran también la subjetividad, fuente de lo colectivo como acuerdo social que se traduce en normas potencialmente cambiantes y ajustadas a cada contexto.

Desde el discurso filosófico, si se entiende que la filosofía busca dar respuestas a las grandes preguntas sobre el sentido de lo humano –de dónde venimos, para dónde vamos- es posible considerar algunos pensadores que desde este campo disciplinar ayuda a fundamentar la categoría “valor”. Sócrates (470 a. C - 399 a. C), filósofo de la antigua Grecia, denomina “valor” a aquellas cualidades semejantes con la virtud –*Areté*–, concepto importante en la época griega; que designa excelencia, coherencia, elocuencia, cumplimiento; por ejemplo, la justicia, la valentía, el autocontrol, etc. Es por ello que, el modo de actuar de manera incorrecta se relaciona con la ignorancia y, por lo tanto, el ciudadano debe ser educado. Por su parte, Kant (1724 – 1804), relaciona el concepto de “bien” con la categoría “valor” en general, así mismo, sostiene que la capacidad de realización del “bien” aplica para todos los seres racionales, que a su vez están determinados por los sentimientos. Al referirse al filósofo alemán, Abbagnano (1986), sostiene que, para Kant, “la palabra Virtud se relaciona con el bien objetivo, excluyendo lo placentero y lo bello”. (p. 1174).

La postura de Arendt (2009), se alinea con la perspectiva de los griegos, especialmente con la de Sócrates, en la medida en que afirma que “la virtud es una de las más elementales actitudes

políticas”. (p. 47), que configura el discurso y la acción del buen ciudadano. Esta mirada permite comprender la categoría “valor” como un componente elemental, para la construcción de lo público, y no solamente como un conjunto de normas aceptadas socialmente. De esa manera, dicho sea de paso, el “valor” se asocia con prácticas antiguas relacionadas con la autonomía y la valentía de los hombres para liberarse de las cadenas que lo atan a acciones de simple supervivencia, como el hogar, el trabajo y/o el comercio, para vincularse de lleno a unas actividades concretamente políticas en la ciudad. Para la filósofa alemana, por analogía de proporcionalidad⁸, hoy en la modernidad, el “valor” adquiere relevancia por cuanto Arendt (2009) sostiene que “a la vuelta del siglo (con Nietzsche y Bergson) se proclamó a la vida, y no a la labor, «creadora de todos los valores»”. (p. 141), permitiendo reconocer en la categoría una perspectiva mucho más a fin con las reflexiones sobre el hombre que ya se desarrollaron a finales del siglo XVIII desde diferentes filósofos, donde se reconoce la vida del ser humano como generadora de múltiples realidades y concepciones complejas, en la cual constantemente interfieren aspectos sociales, comunicativos, económicos y políticos.

Un horizonte de comprensión que fue catalogado como “sospechoso” fue precisamente el de Nietzsche, filósofo alemán de finales del siglo XIX, quien menciona que los valores tradicionales, expuestos por la fe cristiana, deben sustituirse por valores morales no basados en el sufrimiento, sino antes bien, valores realmente humanos sin ningún tipo de influencia religiosa. En palabras de Nietzsche (1996), “han sido los judíos los que, con una consecuencia lógica aterradora, se han atrevido a invertir la identificación aristocrática de los valores y han mantenido con los dientes del odio más abismal esa inversión”. (p. 39). De ahí, que el filósofo menciona que los valores tradicionales representaban una moralidad basada en la esclavitud, valores implícitos creados por seres humanos débiles, que, a su vez, replican acciones y comportamientos, que refuerzan los intereses del resentimiento, del miedo que el hombre tiene

⁸ Es un término que se refiere y se le atribuye a varios entes o sujetos en una relación de semejanza. En palabras de Cayetano (1469), citado por Hevia (2005), se menciona que son “aquellas que tienen un nombre común y cuyo concepto, de acuerdo con el significado de este nombre, es idéntico proporcionalmente” (p. 59).

de sí mismo. Esta concepción nihilista⁹ está sujeta a la liberación del ser humano en valores vinculados con la reivindicación de la vida y de la existencia, la voluntad de poder y el acercamiento profundo del superhombre. En palabras de Nietzsche (2006), el nihilismo se establece como “la tortura del ‘en vano’, la inseguridad, la falta de oportunidad para rehacerse de alguna manera, de tranquilizarse todavía con cualquier cosa; la vergüenza de sí mismo, como si uno se hubiera mentado a sí mismo demasiado tiempo”. (p. 10).

Si bien, los anteriores discursos dan cuenta en cierta manera de una mirada que se resiste a la concepción de unos valores religionizados, es importante, sin embargo finalmente, destacar a Max Scheler quien realiza una clasificación sobre dicha categoría y que suele estar inmersa en los ambientes culturales y educativos; Scheler (2001), filósofo alemán de finales del siglo XIX e inicios del XX, clasifica los valores en sensibles y espirituales: los valores sensibles enmarcan los valores hedónicos (Dulce-amargo) y los valores vitales (sano-enfermo). A su vez, los valores espirituales, configuran los valores estéticos (Bello-feo), los valores morales (justo-injusto), lógicos (verdadero-falso) y valores religiosos (Santo-Profano).

Desde la sociología, la visión disciplinar es particular frente a la categoría “valor” con relación a las ya mencionadas, implica pensar al hombre en medio de grandes complejidades de orden social y humano que son mucho más relacionadas con problemáticas particulares de cada época, Bauman y May (2001), afirman que “pensar sociológicamente significa pensar un poco más plenamente en la gente que nos rodea en términos de sus esperanzas y deseos, sus preocupaciones e intereses”. (p. 17). A juzgar por lo anterior, la categoría “valor” es un concepto que, aparte de ser inherente dentro de las relaciones humanas, es importante que sea pensado desde las prácticas cotidianas. Para Geertz (2003), “nuestras ideas, nuestros valores, nuestros actos y hasta nuestras emociones son, lo mismo que nuestro propio sistema nervioso, productos culturales, productos elaborados partiendo ciertamente de nuestras tendencias” (p. 56). Por tanto,

⁹ F. Nietzsche describe el concepto nihilismo como la pérdida de validez de los valores supremos; es decir, todo aquello que se encontraba como establecido en las estructuras del cristianismo, la filosofía y la moral pierde su virtud imperativa.

hasta aquí cabe señalar que el concepto de “valor” se desarrolla y se encuentra supeditado a lógicas de carácter social y de interacción humana propias de cada sociedad o grupo humano.

No obstante, Heller (1967), afirma que el desarrollo de los valores en el interior de un complejo social puede resultar contradictorio debido a las subjetividades de cada individuo, pero de lo que se puede estar seguro es que existen valores en cada uno de ellos, a lo que la autora también señala que “la jerarquía de valores entre los hombres no es construida preguntándose si éstos tienen o no motivaciones particulares, sino examinando cuáles son estas motivaciones, cuál es su contenido concreto” (p. 43). De lo anterior, se sigue que la concepción de los valores desde la sociología, más allá de desarrollar una definición del concepto “valor”, se enfoca en preguntarse por las razones concretas, particulares y a veces complejas, por las cuales se designa que algo es o confiere un “valor”, aquello que le resulte de significado, teniendo en cuenta su humanidad y las condiciones particulares de realidad.

Al respecto, Bauman también sostiene, además de lo anotado arriba, que es posible que la relevancia o el declive de algunos valores en una sociedad, esté sujeta a los intereses particulares de una élite. Según el autor, una de las formas de ejercer esa manipulación de corte ético, es por medio de la coerción. Señala que, por medio de ella, se pueden forzar determinadas conductas y a su vez, dichas conductas en sociedad van adquiriendo un patrón de comportamiento al cumplir los fines esperados del círculo de poder en concreto, por lo que, se puede entender que existe una supervisión de las consideraciones éticas de cada sujeto. Bauman y May (2001), mencionan que “forzar una reconsideración de valores apreciados puede derivar en que la gente sienta que sus prácticas están ahora más sujetas a la evaluación y cuestionamiento... como reacción a esta situación, se vuelven predominantes otros valores” (p. 66). Lo anterior, supondría que el “valor” en la actualidad no es un fin en sí mismo, sino que resultaría ser el medio por el cual se alcanzan otros, pero obedeciendo a las lógicas de poder y del sistema de las sociedades que se construyen en el siglo XXI.

La religión desde la perspectiva cristiana, se ha desarrollado históricamente bajo dos corrientes que ha llevado a un constante enfrentamiento, suscitando nuevas formas de interpretar el mensaje cristiano; y a su vez, el objeto de estudio enmarcado en la categoría “valor”; Por una

parte, la realidad que pertenece a la fuente original del mensaje cristiano con los valores específicos que la configuran, y la otra, las interpretaciones y la promoción de dicha ideología, que construye la iglesia después del siglo IV d. C. de esos mismos valores, y que impone a través de mecanismos como las conquistas, colonizaciones, procesos de “evangelización”, formación de creencias, entre otros. Es por esto que, los valores durante el transcurso de la historia de occidente, circunscritos en contextos religiosos, se entienden y se practican como principios que adoptan las culturas en dependencia de las creencias cristianas, especialmente aquella influenciada por la iglesia católica.

En lo que se ha llamado aquí la “fuente primera”, padres de la Iglesia y representantes de las comunidades primitivas, intentaron tomar como base el planteamiento de Jesucristo fundamentado en la novedad de los valores descritos en las escrituras, especialmente las cartas paulinas; el estilo de vida cristiano ejemplificado y enseñado por Jesús en vida y, algunas prácticas, específicamente penitenciales establecidas por los seguidores y discípulos. Dichos valores marcaron la primera puesta en escena de la fe cristiana, permitiendo que éstos fueran la pauta principal para la configuración de una identidad particular de la cultura religiosa en occidente. Los valores que se desprenden de esa primera fuente, se orientan a aspectos como: la perfección de la persona, el bien común, la misericordia, la justicia y el perdón, entre otros; todos ellos, son resultados de las enseñanzas de un hombre llamado Jesús, a través de las parábolas y otras formas de enseñanza. Por dar un ejemplo, una mirada actual del teólogo brasileño Leonardo Boff (1986), es aquella que considera que, “la iglesia tiene la misión de predicar el evangelio, orientar, iluminar, denunciar y combatir la injusticia y el mal en general” (p. 99).

Por otro lado, en lo que se ha denominado aquí como la “fuente segunda”, ésta surge a partir de las nuevas interpretaciones de los valores que se mencionaron anteriormente en la “primera fuente”, muchas veces alejadas de las originales; es decir, interpretaciones que construye la iglesia después del siglo IV d. C. a través de mecanismos como las conquistas, colonizaciones, procesos de evangelización, que posteriormente se anidaron en occidente. Este cruce, entre el mensaje original y las interpretaciones ofrecidas por la institución religiosa generaron y continúan generando choques de fuerza, encuentros y desencuentros,

entre quienes han querido mantener el mensaje original y aquellos que han hecho interpretaciones patriarcales sobre el mensaje cristiano, en muchas ocasiones desconociendo los valores que las culturas pre-colombinas habían construido históricamente en el caso de América. En palabras de Inglehart (2005), esto que se denomina como encuentro de valores, “refleja el choque entre el consenso de los nuevos valores en las sociedades occidentales y los valores y creencias tradicionales de las minorías religiosas conservadoras” (p. 248). Es importante mencionar que el resultado de estas nuevas interpretaciones ha filtrado las culturas y el imaginario colectivo hasta el día de hoy. Algunas de las nuevas interpretaciones de los valores predicados por los movimientos religiosos se enmarcan en la dedicación al trabajo, la obediencia, la responsabilidad y la disciplina. Estos valores se reproducen tanto en instituciones privadas como públicas que proporcionan una situación problemática, que, a su vez, sirve como discusión para el trabajo investigativo.

En síntesis, recogiendo todas las miradas descritas anteriormente desde los distintos campos de conocimiento, entorno a la discusión sobre la categoría “valor”, a pesar de que cada área propone una reflexión importante sobre el concepto, que es complementaria, es preciso sostener, en todo caso, que los valores son aquellos construidos y acordados por una comunidad, por una cultura, de ahí que dicha categoría sea relativa al contexto en el cual se forma al individuo para que se comporte de acuerdo con ciertos parámetros. El problema ha surgido cuando unos determinados valores hegemónicos han querido imponerse a una cultura, sin tener en cuenta el encuentro, el diálogo y el consenso.

Históricamente, uno de los sistemas que ha reproducido, de diferentes formas los valores, son precisamente las instituciones educativas, a través de las cuales se enseñan determinados modelos de conducta que se configuran a través de ciertos valores y creencias. Con razón, Ianfrancesco (2010), ha afirmado que, las escuelas en el siglo XXI se resisten a desaparecer a pesar de los avances tecnológicos, dado que las comunidades siguen creyendo que son lugares importantes para formar a sus hijos en determinados valores.

4.4 Enseñanza

La última categoría por tratar corresponde al concepto de enseñanza, la cual se encuentra de forma frecuente, vinculada a los procesos de educabilidad y enseñabilidad en el contexto educativo. Es importante mencionar que, los procesos de enseñanza en el transcurso de la historia del ser humano se han convertido en uno de los mayores mecanismos de transmisión de valores. Maturana, Pérez, López, y Santos, (2003), citados por Pulido (2016), mencionan que “la enseñanza es precisamente el aprendizaje compartido, se trata de una fuerte relación dialéctica de una dependencia recíproca bidireccional entre desarrollo y aprendizaje, es decir la enseñanza es esa actividad solidaria que hace aprender a otros, aprendiendo a uno mismo” (p. 2).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, a continuación, se abordan tres aspectos que se considera importante en el tratamiento en la categoría enseñanza. En primer lugar, se mencionan las rutas orientadoras establecidas desde el Ministerio Educación Nacional en Colombia; un segundo momento, se refiere a las discusiones sobre la enseñanza de los “valores” y finalmente, el papel de las instituciones educativas.

Frente al primer criterio, en el caso concreto de Colombia, es clave reconocer la importancia de los valores en varios de los momentos de la educación formal, ya que, en ellos, de una u otra forma, se encuentran las bases por las cuales se fundamenta la enseñanza y la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes. En principio, al revisar la Ley General de Educación (1994), es posible encontrar que uno de los fines de la educación, es la formación de valores en múltiples campos y teniendo en cuenta el ciclo de estudio en el que se encuentre, lo que se podría entender que, en las instituciones educativas, los objetivos de formación humana están asociados a la enseñanza de valores que permitan el desarrollo de la persona de manera continua. A su vez, desde el decreto 1860 de 1994, se obliga que todas las instituciones educativas del país cuenten con un Proyecto Educativo Institucional que marque la ruta por la cual se puedan alcanzar esos objetivos de la educación, que están sustentados en dicha ley; en tal documento se establece también el Manual de Convivencia Escolar que reúne los principios y valores consignados en el PEI y que caracterizan o identifican la enseñanza en cualquier establecimiento educativo de manera autónoma y de acuerdo a cada contexto.

Hasta aquí, es posible rastrear de forma sucinta, que la enseñanza se encuentra permeada, desde diferentes momentos educativos, de una fundamentación axiológica que brinde o permita dar sentido a las prácticas de enseñanza en las instituciones donde se busca que, por medio de la educación, se fomenten valores relacionados con la ciudadanía, la humanidad, los derechos, entre otros, ya que la naturaleza del ejercicio educativo, es un proceso permanente y complejo en donde profesores y estudiantes están en un constante aprendizaje.

Respecto al segundo criterio, referido sobre la discusión de los valores en la actualidad, así mismo que, la transmisión y la configuración de ellos en el ser humano, se ha convertido en uno de los temas que despierta mayor preocupación por parte de los sistemas educativos; ya que, aparecen dentro de las muchas reflexiones y análisis en los cuales se realizan cuestionamientos basados en la necesidad de educar en contenidos relacionados con valores. Cabe señalar que, los sistemas educativos, durante los últimos años han pasado por diversas rupturas y modificaciones que son producto de las nuevas dinámicas sociales a las cuales la educación se ha venido adaptando. Así mismo, que la estructura educativa pase por esta situación, no es ajena la didáctica, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, y todos los procesos que conllevan el acto educativo. Estas nuevas formas de realidad, llevan a pensar la reestructuración en las dinámicas de enseñanza en ciertos “valores” que las sociedades acuerdan, porque consideran que construyen ciudadanía y tienen un beneficio común; tales valores, el estudiante los va apropiando y reproduciendo en procesos de interacción social en diferentes escenarios.

Finalmente, a propósito del rol de las instituciones, la aprehensión de ciertos valores mediante procesos pedagógicos y didácticos en las instituciones educativas, también se ha visto afectado por las diferentes crisis sobre diversos conceptos y prácticas de “nuevos valores” emergentes que generan conflictos generacionales. Sin embargo, las sociedades continúan creyendo en la escuela como un nicho de construcción y de reconstrucción de ciertos “valores”, en virtud de que, la educación es uno de los campos innegables para la formación en valores. También es posible afirmar que, a partir de los procesos de enseñanza, se puede mencionar que existen valores relacionados con el ejercicio que realiza el maestro a la hora de abordar el conocimiento; algunos de ellos por mencionar, surgen en la medida del compartir del docente con el estudiante, los

puentes de comunicación y las interacciones en el aula de clase, pues en los procesos de enseñanza tanto la percepción del maestro como la del estudiante cambian. Al respecto, algunos autores como Echeverría (2017), consideran que en los procesos de enseñanza-aprendizaje se presenta una asimetría por cuanto, el profesor tiene una serie de “valores” y conocimiento acumulado que lo dota de experiencia para formar a los estudiantes, lo cual permite afirmar que es evidente el papel del profesor en la formación de determinados valores acompañado de otros aprendizajes.

De manera general, con respecto a los fundamentos que ofrece el marco teórico para este trabajo de investigación se puede decir que:

Los valores no son estáticos, las distintas escuelas y teorías consideran que los valores van cambiando, aunque hay culturas que tienden a ser más conservadoras que otras. Así mismo se puede concluir que, la crisis del sistema de valores, producida en la civilización occidental a partir del siglo XIX, se enmarca como consecuencia de la industrialización y el desarrollo del capitalismo.

A su vez, el avance científico y el pensamiento crítico desarrollan orientaciones en la resolución de problemas para la humanidad, así mismo, que dinámicas para orientar la vida, teniendo como resultado, muchas veces, un rechazo hacia ciertos valores heredados tradicionalmente que invisibilizan al sujeto, niegan las construcciones culturales e intentan imponer unos valores universales. Teniendo en cuenta los diversos y múltiples significados, a los cuales está sometido el concepto de “valor” y “valores”, desde la disciplina, época, autor y percepción del observante, se puede determinar que, en su mayoría los investigadores afirman que los valores son construcciones culturales que dependen, así mismo, de la cultura y del acuerdo de los sujetos

Finalmente, un aspecto poderoso es el hecho de que, el sistema educativo sigue siendo uno de los principales escenarios donde se forman determinados valores y donde las personas siguen creyendo para la preparación de los futuros ciudadanos. Aunado a lo anterior, en países en vía de desarrollo, como América Latina, y especialmente en Colombia por la situación *Sui generis* que

vive adquiere relevancia, incluso más allá de políticas públicas estatales o normas, leyes y decretos, que, si bien son importantes, no son suficientes para entender y promover el sentido de la enseñanza de determinados valores.

5. Metodología

En el presente apartado se proponen los siguientes momentos que están articulados de la siguiente forma: la perspectiva epistemológica, el enfoque, la descripción de la población, las técnicas de recolección de la información y las fases metodológicas para el análisis de los datos.

5.1 Perspectiva epistemológica

En cuanto a la *Perspectiva epistemológica*, en el entendido, que la epistemología se encarga de estudiar cómo se construye el conocimiento, y especialmente cuál es la relación entre el sujeto que conoce (observador) y el objeto conocido (fenómeno observado), los investigadores de este trabajo de tesis asumen una perspectiva epistemológica constructivista; en virtud de la cual, se considera que el conocimiento es un proceso complejo de construcción social, en el cual, frente al estudio de un fenómeno determinado –en este caso, la percepción de estudiantes sobre la categoría “valor” – asignan sentidos, interpretaciones y significados a las distintas observaciones que realizan en la vida cotidiana, donde configuran sus relaciones. En este orden de ideas, no se pretenden encontrar “verdades” absolutas, sino, hacer inferencias sobre lo que los estudiantes perciben, construyen, delinean y tejen de acuerdo con su experiencia familiar, escolar y social en procesos de subjetivación.

5.2 Enfoque

Con respecto al *Enfoque*, en razón a que la mirada epistemológica es constructivista, se opta por un enfoque cualitativo, el cual permite otorgarle valor a la voz de los actores que participaron en el proceso de investigación; es decir, los estudiantes, las directivas y algunos docentes de las dos instituciones elegidas.

5.3 Técnicas de recolección de la información

A propósito de las *Técnicas de recolección de la información*, los instrumentos que se aplicaron para recabar la información necesaria que permitió responder a los objetivos, fueron: En primer lugar, el *grupo focal*, señalan Hamui-Sutton y Varela (2013), “La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). Se hicieron 4 grupos focales, constituidos por 5 estudiantes, en cada una de las instituciones para un total de 8 grupos que sumaron 40 estudiantes. El criterio de elección de los informantes se hizo con base en un estudio previo de perfiles que garantizara, no solamente la participación en la dinámica creada, sino en la calidad de la información expresada.

En segundo lugar, se realizó *entrevista a profundidad*, donde tanto la intencionalidad como el objetivo principal de esta técnica, según Robles (2011), “es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado” (p. 40), es decir ; consiste en hacer una construcción gradual, tejida y detallada de cómo se desarrollan las experiencias del otro. En cada institución se entrevistó al rector, un psicólogo, un coordinador de convivencia y dos profesores. Los criterios para la aplicación del instrumento fueron: treinta minutos por cada entrevista, preguntas orientadas y guiadas por el entrevistador (investigadores) coherentes y pertinentes con el problema objeto de estudio, en este caso, entorno a la categoría “valor”. La razón que justificó la elección de estos actores tiene que ver con el liderazgo, la experiencia y el permanente acompañamiento y seguimiento en todas las actividades y procesos de formación en la vida cotidiana de los estudiantes.

5.4 Descripción de la población

Y finalmente, en lo relacionado con la *Descripción de la población*, es importante señalar lo siguiente: con respecto al colegio público, el Colegio San José de Usme I.E.D., es una institución de carácter oficial, pero que se encuentra bajo el contrato de administración educativa por parte del Consorcio Salesianos de la Fundación Educativa Don Bosco, ubicada en el barrio Monteblanco de la localidad de Usme. Dadas las características anteriores, la filosofía

institucional como el marco pedagógico se encuentran orientados por el Sistema Preventivo de San Juan Bosco, lo cual uno de los mayores objetivos es la de prestar el servicio educativo a población con dificultades en diversos ámbitos, en este caso concreto, de estratos uno y dos donde la falta de oportunidades y el flagelo de la pobreza caracterizan esas problemáticas. En cuanto dicha población objeto de estudio, los estudiantes de grado 11 están divididos por dos grupos, A y B donde en cada uno se encuentran treinta y cinco estudiantes para un total de 70 futuros graduandos. Éstos últimos, también caracterizados por círculos familiares disfuncionales y con dificultades en el ámbito económico, entre otros.

En cuanto a la institución privada, el Colegio Santo Tomás de Aquino, es una institución educativa católica y humanista, con proyección bilingüe e intercultural ubicada en la localidad de Usaquén. Fue fundada y es dirigida en la actualidad por la Orden de Predicadores. El Colegio forma a la persona desde los principios católicos, dominicanos y tomistas para la virtud, el pensamiento crítico y creativo, donde se encuentran estudiantes entre los status sociales tres, cuatro y cinco. La población, objeto de estudio está caracterizada por cuarenta estudiantes de grado 11 entre las edades de quince a diecinueve años. Algunas de las problemáticas que manifiestan los estudiantes son: el núcleo familiar está orientado por uno de los padres, abuelos o parientes cercanos del estudiante. Así mismo, la mayoría de los estudiantes luego del horario escolar están solos en sus casas.

5.5 Fases metodológicas para el análisis de los datos.

A continuación se describen las fases que permiten conocer de dónde surgieron las categorías y cómo fue su proceso para el análisis de datos:

Primera fase: De la información recogida en los grupos focales (8) y en las entrevistas a profundidad (7), se realizó una relectura pausada con el fin de determinar cuáles eran las categorías que más repetían las voces de los participantes; luego, se eligieron bajo el criterio de lo que propone el reconocido investigador Alfonso Torres Carrillo (2006): “ordenamos las afirmaciones a partir de criterios de afinidad o por criterios de diferenciación; este proceso

permite identificar algunos rasgos de los informantes...se puede decir que estos rasgos son los primeros esbozos de categorías” (p. 55).

Posteriormente, en la *segunda fase*: se señaló con colores las afirmaciones más comunes para diferenciarlas y a partir de ese análisis el grupo de investigadores tomó una decisión en dos sentidos: la primera; establecer las categorías definitivas alrededor de las cuales giró la percepción sobre la categoría “valor” de la población objeto de estudio, como eje principal: y, segunda: otorgarle un nombre sugerente a cada una de ellas y de esa manera presentarla en forma de título. En ese sentido, se continuó con las orientaciones nuevamente del profesor Torres (2006), “Buena parte de la información se organiza alrededor de ejes, que normalmente se convierten en los títulos y subtítulos de los informes...cada uno de los títulos y subtítulos o, mejor, de las categorías de nuestro informe contendrán las descripciones” (fragmentos de testimonios) e interpretaciones del investigador” (p. 55-56).

A continuación, se muestra el cuadro de convenciones construido por los investigadores con el propósito de detectar las categorías, y que se tuvo en cuenta para el análisis de la información de los grupos focales y las entrevistas a profundidad:

CATEGORÍAS EMERGENTES	IDEAS PRELIMINARES DE LAS POSIBLES CATEGORÍAS	TÍTULO FINAL	COLORES ELEGIDOS PARA LA CODIFICACIÓN
“Valor”, percepción.	Percepción / significado de los estudiantes sobre la categoría “valor” y el concepto “anti-valor”.	De valores, percepciones y subjetividades...	
Vida Cotidiana, “Valor”.	Situaciones de la vida cotidiana donde se reflejan “valores”.	Acciones, narraciones y rutinas... resignificando el concepto de valor.	
Percepción, Enseñanza.	Influencia de la institución sobre la percepción del	Entre el decir y el hacer... la	

	estudiante.	complejidad de pertenecer a una institución.	
Percepción, “Valor”.	Influencia de otros contextos sobre la percepción de valor del estudiante.	Entre la tradición y la resignificación... El conflicto de las interpretaciones.	
Enseñanza, “Valor”, Vida Cotidiana.	Enseñanza de valores (mecanismos o estrategias) para la construcción de la categoría “valor”.	Los valores no se enseñan... ¡se viven!	

En la *tercera fase*: se eligieron las categorías y se expresaron en una serie de títulos sugerentes, cuya base fue el análisis previo reflejado en el cuadro de convenciones, el cual arrojó una idea de cómo podía ser expresada esa categoría. De esa manera surgieron los siguientes títulos sugerentes mayormente desarrollados en el análisis de resultados: *De valores, percepciones y subjetividades... Acciones, narraciones y rutinas... resignificando el concepto de valor. Entre el decir y el hacer... la complejidad de pertenecer a una institución: La institución como aparato ideológico “aceptado”, la institución como dispositivo de control que produce resistencias, Tensiones entre el decir y el hacer: la eterna lucha por la coherencia: Entre la tradición y la resignificación... El conflicto de las interpretaciones. Y, Los valores no se enseñan... ¡se viven!*

En la *última fase* en cada una de las categorías enunciadas en los títulos se aplicó la metáfora de la Triple AAA (De Tezanos, 1998; Arnay, 1998; Burgos, 2018). En las cuales se articularon tres voces: los Actores participantes, las Autoridades o expertos que han desarrollado teorías afines y las voces de los Autores de la Investigación, quienes tejieron, interpretaron y sacaron inferencias de los hallazgos encontrados.

6. Análisis e interpretación de los resultados.

En este apartado se realizó el tratamiento de la información fruto de la aplicación de técnicas de recolección de información cualitativas (grupos focales y entrevistas a profundidad), el cual dio origen a la emergencia de algunos hallazgos que permitieron construir interpretaciones, que devinieron en la producción de teoría. Este concepto de lo que se ha denominado aquí “producción de teoría” se asumió desde el punto de vista de Strauss y Corbin (2012) quienes consideran que, ésta emerge de los datos recogidos de las voces de la población objeto de estudio que se ha ordenado a través de unas categorías determinadas, las cuales, se tratan como un sistema de relaciones interconectadas que permitieron dar lugar a ciertos hallazgos, gracias a la asignación de sentido, que los actores le dieron a sus distintas percepciones, en este caso sobre la categoría “valor”. Es importante aclarar que los mismos autores, advierten que, “no hay solo una manera correcta de expresar las relaciones. El elemento esencial es que se interrelacionen las categorías para formar un esquema teórico más amplio”. (Strauss y Corbin, p. 60).

En ese sentido, existen tres voces que se tejieron en el proceso de construcción e inferencias de los hallazgos, fruto de la intervención del fenómeno objeto de estudio: la voz de los actores participantes, como sujetos políticos y sociales, a saber, estudiantes, profesores y directivas, los cuales asignaron sentidos y representaciones relacionadas con sus experiencias, creencias, aprendizajes y rituales que configuran sus percepciones sobre la categoría “valor”. La voz de las autoridades, que han acumulado conocimiento a través de la historia sobre el entendimiento del fenómeno encontrado en la distinta literatura científica; y finalmente, la voz de los maestrantes - investigadores del estudio en cuestión, quienes tuvieron la tarea de hacer tejidos, inferencias, deducciones e interpretaciones en clave de meta-análisis.

Con el objetivo de otorgarle una presentación no lineal al texto que a continuación se despliega, se eligieron títulos sugerentes que expresan los hallazgos que reveló el estudio.¹⁰

¹⁰ A partir de este momento se hará uso de las siguientes siglas. CSTA= Colegio Santo Tomás de Aquino y CSJU: Colegio San José de Usme. GF1, 06/07/2019= Grupo focal 1, y así sucesivamente; las fechas corresponden al día que se aplicaron los instrumentos. EP1, 06/07/2019= Entrevista a profundidad 1, etc.

6.1 De valores, percepciones y subjetividades...

Históricamente las culturas han construido relaciones familiares, sociales e institucionales, basadas en determinados valores que se constituyen en derroteros o principios para configurar las distintas formas como ha de comportarse el individuo en su nicho social. Diversas escuelas de pensamiento han debatido la categoría “valor” desde diferentes campos disciplinares, basados en la multiplicidad y complejidad de modelos de vida cultural, como la filosofía, la antropología, la sociología y la axiología, especialmente; lo cual se ha expresado en teorías que, eventualmente han servido para guiar y entender las conductas humanas; como también, han generado luchas de fuerza, encuentros y desencuentros, conflictos y tensiones permanentes. Ciertamente, en el mundo de la vida cotidiana, que se constituye en el escenario natural de las distintas interacciones, (Heller, 1967), es donde se libran esas batallas.

Precisamente, en ese mundo de la vida como lo llama Habermas (2010), “en sus operaciones interpretativas los miembros de una comunidad de comunicación deslindan el mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, frente a los mundos subjetivos de cada uno y frente a otros colectivos”. (p. 104). Es decir, es en esas comunidades inter-subjetivas donde hacen “pequeños ruidos” las distintas percepciones sobre la categoría “valor” que subyacen en dos instituciones como lo son, el Colegio San José de Usme y el Colegio Santo Tomás de Aquino; son ellas, el reflejo y la expresión de una serie de experiencias que ocurren y en las cuales existe una influencia, tanto de la personalidad, la familia, como del contexto social e institucional. En este sentido, algunos académicos suelen tener razón cuando sostienen que es en el micro-contexto donde se puede comprender cómo funcionan los grupos humanos; en palabras de los investigadores Zamir y Leguizamón (2015), se menciona que los ambientes educativos fuera del “aula”, entre ellos el receso escolar, el descanso, las salidas pedagógicas, entre otros, “se le ha reconocido como espacios de formación y de producción de conocimiento, donde se originan gran parte de las interacciones cotidianas de los estudiantes en la escuela, que acercan al niño con su cultura”. (p. 10). Es decir, en contextos escolares, el rescatar las interacciones, las experiencias y las voces de los estudiantes, que se presentan en los micro-contextos y que no hacen parte del macro-contexto, suelen tener importancia, hasta el punto de ser relevante la información que se provoca de las interacciones y acciones de los sujetos.

En razón de las consideraciones anteriores, al bucear en la población objeto de estudio se encontró que, en el proceso de construcción de lo subjetivo, los estudiantes expresaron concepciones sobre la categoría “valor” desde diferentes miradas, fruto de sus prácticas de interacción social; es decir, a partir de lo que Echeverría (2003) llama meta-relatos, o sea, desde sus trasfondos históricos y creencias. De esa manera, en la información recabada de la población objeto de estudio, se encontraron tres percepciones sobre la categoría “valor”: Como imposición externa, como ajuste a una circunstancia para configurar relaciones y finalmente, aquella que fortalece la construcción de lo social.

Con respecto a la percepción del “valor” como imposición desde fuera, se halló que un número significativo de participantes expresó imaginarios relacionados con imposiciones de determinados valores o lo que algunos denominan principios, que por costumbre se deben cumplir, porque se cree que, aparentemente, coayudan a la convivencia social. Véase los siguientes relatos expresados: *Un valor es algo que impone la sociedad ¿no?, es algo que nos impone y es como la guía a seguir en nuestra vida* (Nicolás: GF1CSJU, 16-07-2019). *Creo yo que ahí es donde el papel de la educación, el papel del colegio, en este caso el colegio Santo Tomás hace mucha mella, en el momento en que yo mando los muchachos al mundo para ser buenos papás, buenos hijos, buenos hermanos, buenos, buenos ciudadanos, es allí donde realmente la práctica de los valores, los lunes de los valores y de todo lo que hemos hablado hasta momento, es allí donde se ve, afuera.* (Coordinador Nelson: CSTAEP2.23-07-2019). Como se puede notar, algunos de los estudiantes conciben la sociedad como un referente ético que les marca determinados derroteros de conductas para configurar las relaciones cotidianas, porque se consideran que son “correctas”. Este hallazgo coincide con la perspectiva de Cortina (2000) y de Savater (1997), donde la primera menciona que “en efecto, el idealismo, utilitarismo, marxismo, anarquismo constituyeron propuestas universalistas, convencidas de que hay valores que todos los hombres pueden y deben compartir” (p. 76); mientras que en el segundo autor se describe que, “en líneas generales la educación, orientada a la formación del alma y el cultivo respetuoso de los valores morales y patrióticos, siempre ha sido considerada de más alto rango que la instrucción, que da a conocer destrezas técnicas o teorías científicas”. (p. 22).

Por otro lado, con respecto a la concepción de “valor” como aquello que responde a las circunstancias propias de la vida cotidiana, el concepto adquiere una dimensión que no

necesariamente es percibida como una imposición, sino que dependen de las circunstancias en que ocurren como parte del diario vivir y que las instituciones se encargan de intervenir, porque se consideran que, eventualmente, pueden minimizar el conflicto, situación que los estudiantes conscientemente pueden asimilar, no como una imposición, sino como un comportamiento que depende de un autointerés provocado por el contexto donde ocurre.

En esa línea de argumentación y para contextualizar la categoría “valor” como producto de circunstancias, a la población objeto de estudio, se les puso en escena dos dilemas éticos y se les planteó una pregunta sobre dichos dilemas.

Primer dilema: Si la mejor amiga de ustedes hurta un celular... ¿la delatarían? La participante respondió: *Si se lo robara, yo le diría, como: ¡Ey! Ven, ¿Por qué haces eso? O ¿Qué circunstancias te llevan a hacerlo? Si ella me dice No, de pronto, no; porque sí, porque quiero, o no sé. Dependiendo la forma en que conteste, pues yo la sapeo... jajaja... ¿No? Pues, es más, cómo, osea, de pronto qué tipo de necesidades tiene esa persona ¿sí?* (Eliana: GF3CSJU, 16-07-2019).

Segundo dilema: En la hora del descanso va caminando por los pasillos, cuando de repente se encuentra con dos de sus mejores amigos fumando cigarrillo, ¿Ustedes informarían a los docentes o a los coordinadores lo que observaron?, ¿Qué tipo de valores creen que estas practicando aquí? Uno de los participantes respondió lo siguiente: *Acá juega mucho, ¿no? La amistad ¿no?, porque digamos que Cifuentes encuentra fumando a Fernando; yo no creería que Cifuentes lo vaya a sapear o algo así, pues porque, sinceramente es el amigo ¿no?; y no creo, porque el amigo, como diría: -que le falló-, entonces, no serían amigos y él lo tomaría a mal.* (Camilo: GF3CSJU, 16-07-2019).

Pregunta problemática: ¿Qué elementos o qué factores propios de la vida creen que van fundamentando los valores que se van formando a lo largo del desarrollo? El participante responde: *Las experiencias que usted tenga; eso ya depende, pues... de cada experiencia que usted haya tenido. Por ejemplo; yo, pues yo, jejejeje... yo llevo... yo era como desde siempre hasta noveno: yo era siempre el mejor, y ya. ahí toqué, de noveno a once y, viví ciertas experiencias y ya mis valores son totalmente distintos, ¿ya?, Antes yo me preocupaba por hacer una tarea, ahora me preocupo por solo aprender.* (Julián: GF1CSJU, 16-07-2019).

Pregunta problémica: ¿Ustedes creen que los valores están determinados por el contexto? Los estudiantes responden: *Sí, de acuerdo a lo que decía Geral, ella decía que, para los corruptos, de pronto para ellos no es malo robar, pero para nosotros sí; entonces, ahí entra la cosa... de que, o sea, yo soy una de las personas que piensa, de que cuando uno ya de pronto está en un rango mayor, pues, donde solamente se ve beneficiado uno, pues a uno qué le va a importar la otra gente, ¿sí?, a uno le importa es el beneficio de uno, pues obviamente el beneficio de ellos es pues...* (Eliana: GF1CSJU, 16-07-2019). *Para ellos si está malo robar, y ellos saben que está malo robar, lo que pasa es que ellos no van a sentir la culpa de que ellos están robando porque son libres de hacerlo; o sea, ellos pueden como que manipular todo lo que tienen, entonces ellos como que no... A ellos no les van a decir nada por el hecho de tener un poder, entonces lo que cuenta es el manejo del poder y no el de la mentira, lo que están haciendo.* (Tatiana: GF1CSJU, 16-07-2019).

De acuerdo con estos hallazgos, se infiere que los estudiantes como seres humanos, complejos y contradictorios, les dan sentido y representación a determinados valores, dependiendo si afectan o no sus intereses. Al respecto, Elster (2010), afirma que, en ocasiones, los seres humanos justifican sus acciones acudiendo a una razón o a una norma para defender un autointerés: “un problema fundamental que surge en el análisis de las normas sociales es el de saber hasta qué punto, las normas tienen eficacia real e independiente y hasta qué punto son meras racionalizaciones del auto interés”. (p. 149).

Como se puede notar, se infiere que los estudiantes juegan con la categoría “valor”, de acuerdo con sus motivaciones circunstanciales, lo cual, eventualmente, podría constituirse, al mismo tiempo, en una falta a la ética, al menos, de acuerdo con un principio general que propone Maturana (2005), cuando afirma que ésta no tiene un carácter normativo, sino invitante y se representa en la coherencia entre el decir y el hacer cuando los individuos configuran relaciones, de manera que ninguna de las partes salgan afectadas. Dicho en otras palabras, cuando una acción beneficia los intereses de la comunidad por encima de la individualidad.

Y finalmente, en tercer lugar, con respecto al valor como aquella categoría que nutre la construcción social¹¹, se puede establecer que los valores, en este caso positivos, que son efecto de las acciones, actividades o puestas en escena de los estudiantes en diferentes contextos, fortalecen y configuran comportamientos que son útiles para la construcción de la convivencia escolar. En ese sentido, para Berger y Luckmann (2003), lo social es establecido por la canalización de actividades, que así mismo constituye parte de la institucionalización, “por ello, puede decirse que la realidad social determina no solo la actividad y la conciencia, sino también, en gran medida, el funcionamiento del organismo”. (p. 223). En esa línea de argumentación se encontraron algunos discursos de los estudiantes que encarnan ese pensamiento: *“Ummm, pues los valores... pues, aportan demasiado a que cada estudiante o pues miembro, pueda formar su identidad y también su... Se podría decir su actuar en grupo, en sociedad, en comunidad. Entonces, sería como, uno de los bloques más, para ser una sociedad más sólida de la que ya es hoy en día”*. (Daniel: GF1CSTA, 16-07-2019). En los grupos de discusión frente a la construcción de los valores se encontraron algunas narraciones como, por ejemplo: *“Yo creo que es un valor, el compartir es un valor que necesitamos, digamos, para la construcción de... y dentro de la sociedad”*. (Nicolás: GF1CSJU, 16-07-2019). *“...La honestidad es como uno de los pilares fundamentales para que una sociedad pueda funcionar bien...”*. (Santiago: GF1CSTA, 16-07-2019). Como se puede notar, el valor se convierte en una cualidad transformadora que se reproduce en las interacciones de los individuos.

No obstante, como en otros lugares se ha sostenido, dado que en la práctica los valores son problemáticos y contradictorios, ocurre que en las interacciones cotidianas ciertos valores terminan siendo negativos para la convivencia escolar, aspecto que simplemente reproduce lo que ocurre a nivel macro-social por las características de la condición humana en su proceso evolutivo. Al respecto, Berger y Luckmann (2003), sostienen que, en esta relación, “existe pues una identificación total del individuo con sus tipificaciones socialmente atribuidas. El individuo es aprehendido nada más que como ese tipo. Esta aprehensión puede acentuarse positiva o negativamente en términos de valores” (p. 117), característica que comparte también Scheler (2001), cuando afirma que “todos los valores, éticos, estéticos, etc. se escinden en valores

¹¹ Es importante aclarar que la construcción social a través de ciertos valores es problemática, conflictiva y paradójica. En ese sentido, no es ni positiva ni negativa necesariamente; no obstante, por lo que afloró en los discursos de los estudiantes se asume desde un carácter tanto positivo como negativo, en términos de convivencia escolar.

positivos y negativos. Esto pertenece a la esencia de los valores, y es verdad independientemente de que nosotros podamos sentir exactamente las antítesis de valores, como bello-feo, bueno-malo, etc.” (p. 145). En síntesis, lo anteriormente descrito refleja la problemática que sufre el mundo de los valores al estudiarlos en una comunidad específica.

Teniendo en cuenta los hallazgos percibidos anteriormente, sobre cada una de las tres percepciones encontradas en el título “De valores, percepciones y subjetividades”, es pertinente precisar que tanto la imposición, la circunstancialidad y la construcción social que aflora en la experiencia narrada por los estudiantes frente a la categoría “valor”, refleja la complejidad de los seres humanos a la hora de configurar relaciones. Ahora bien, es importante considerar que dichos imaginarios que experimentan los actores en los distintos escenarios reflejan de muchas maneras lo que ocurre en contextos más amplios a los cuales están expuestos y se dinamizan o se resignifican cuando la perspectiva de las acciones y rutinas cambian.

6.2 Acciones, narraciones y rutinas... resignificando el concepto de valor.

En el entendido de que los valores, desde la perspectiva nominal,¹² obedecen a unas definiciones subjetivas y de juicio valorativo a partir de los contextos y las percepciones en las cuales cada hombre se sitúa, también es necesario resaltar que, si no existiera una representación práctica en la vida de los individuos, ésta quedaría reducida a un concepto meramente lingüístico. No obstante, y como ha sido abordado en anteriores párrafos, -los valores están constantemente permeando o quizás, siendo la piedra angular por las cuales los sujetos están rutinariamente comunicándose e interactuando con el mundo de la vida a partir de sus acciones. Morín (2011), en su obra *El pensamiento Complejo*, define las acciones como decisiones, elecciones y, en una suerte del hombre por intentar escapar de lo azaroso que puede ser la vida, como estrategias para dar frente a las situaciones que resultan, como él mismo autor lo llama, complejas debido a que muchas veces, esas acciones pueden escaparse de las intenciones primarias del individuo dadas las condiciones complejas de la vida cotidiana y de los ambientes que se recrean.

¹² En cuanto la perspectiva nominal, se hace referencia a que el concepto “valor” no se reduce a una palabra o un “algo” con nombre el cual no tiene existencia en la realidad y que solamente podría comprenderse desde el lenguaje, a partir de un simple significado sin implicaciones en la vida de los seres humanos y su práctica.

Consuetudinariamente, este conjunto de acciones y rutinas que se construyen en medio de unos escenarios sociales, familiares, escolares, entre otros, ocurren y a su vez quienes se involucran en los hechos como actores, se comunican para dar a conocer a otros lo que en un determinado momento resultó siendo parte de su cotidianidad; por lo que se puede entender que los seres humanos, a partir de las diferentes experiencias que construyen su realidad a diario, narran a otros de forma permanente, las situaciones que le fueron significativas. Al respecto Echeverría (2011), considera que los humanos estamos constantemente conversando con los demás y, al mismo tiempo, construyendo historias que configuran las características de la vida cotidiana.

Los estudiantes de grado 11 de los dos colegios participantes en el estudio dieron a conocer que, más allá de expresar unas consideraciones lineales frente a la categoría valor, por medio de las narraciones, se sumergieron en ejemplos cotidianos de su vida diaria en la escuela para explicar de qué manera configuran los valores en estos espacios. Cabe aclarar que desde esta perspectiva, los sujetos sociales, en este caso los estudiantes, docentes y directivos de la investigación, se convierten en actores e informantes que, desde la narración acompañada de ejemplos empíricos, explican realidades y cómo estos la construyen a partir de lo diariamente vivido, a lo que Contursi y Ferro (2006), sostienen que “la narración es usada en las ciencias sociales como objeto de estudio, pero también como método de reporte de los resultados de la investigación y como sistema explicativo de los mismos”. (p. 96).

A juzgar por lo anteriormente mencionado, las acciones y rutinas relacionadas con la categoría en estudio por parte de los estudiantes de las dos instituciones educativas, fueron expresadas mediante narraciones que permiten hacer cruces con algunos autores, donde se evidencian quizás, formas diferentes de la significación de los valores; uno de ellos, por ejemplo frente a la discusión de si los valores se acaban, emergen o se mantienen, mencionó lo siguiente: *Eeeh, pues yo creo que esto es, como por ejemplo: si yo soy respetuoso con todo mundo, pero no son respetuosos conmigo de pronto ese valor puede morir en mí ¡sí!*. (Nicolás: CSTAGF1, 15-07-2019). La narración anterior permite inferir que el estudiante concibe el concepto de valor, no sólo como un término teórico, sino como una actitud que se refleja en la práctica, en la medida en que el otro, responde de manera coherente, de modo que la relación no se ve afectada; En palabras de Scheler (1998), en su libro *El Resentimiento en la Moral*, se expresa como una

inversión de la mirada valoradora, donde el valor no guarda para sí un sentido, sino que por el contrario, es valorada en cuanto existan unos estímulos externos que permitan obrar y ser recíproco en lo relacionado con los valores de quien actúa y los que recibe del mundo exterior; lo que podría considerarse más que una acción, una reacción que puede ser positiva o negativa, dependiendo de las circunstancias; tal como se evidencia en la narración de la siguiente estudiante, en la cual se refleja una reacción negativa: *Un ejemplo, supongamos que mi valor es ser alguien respetuoso, sin decirlo que no lo soy; entonces, de aquí llega alguien y me pega ¿sí? Yo voy a reaccionar, digamos al golpe ¿sí? Al golpe yo voy a reaccionar.* (Hellen: GF2CSJU, 16-07-2019). Y pues, por otro lado, una reacción positiva, cuando se le preguntó a un estudiante sobre, *¿Qué haría en caso de un robo?: Pues, yo lo que haría en ese caso, digamos eeeh, lo que la moral me diría respecto a los valores es delatarlo, puesto que si no lo delato no estaría diciendo la verdad y estaría perjudicando a otros compañeros y a la vez, me estaría perjudicando a mí mismo.* (Juan A.: GF1CSTA, 15-07-2019).

Por otro lado, los valores que son producto de las rutinas de círculos cerrados de convivencia como lo pueden ser, el hogar o la escuela, afloran conductas que en algún momento pueden llegar a ser tan radicales y aplicables únicamente para el escenario en el que se encuentren, que posiblemente generen choques al experimentar en otros campos de acción donde se esperarían manifestar otros tipos de comportamiento, en las cuales los valores también son percibidos desde otra postura; ejemplo de lo anterior es la siguiente narración: *Como ahorita vamos pues, a entrar a la universidad, vamos a entrar a un mundo completamente exterior, completamente diferente, nos vamos a encontrar con personas que tienen el valor de la libertad, pero como quizás, como a nosotros acá en el colegio, no nos han enseñado ese valor y no estamos acostumbrados a ver en clase, una persona con el cabello pintado, con un arete o con algún artefacto, así tenemos que también tener el valor de la tolerancia, pues, tenemos que respetarnos todos como somos, tengamos las preferencias que tengamos, tengamos la nacionalidad que tengamos. Es muy importante el valor de la tolerancia.* (Rafael: GF1CSTA, 15-07-2019).

En lo anterior se deducen dos escenarios educativos donde sus dinámicas son completamente distintas, y a juzgar por la narración del estudiante, existen unos estereotipos y unos valores que discrepan entre un lugar y otro, más concretamente en los que se viven en el colegio y los que son propiamente de la educación superior. Heller (1967), con relación a lo encontrado

anteriormente, en Sociología de la Vida Cotidiana, afirma que es común, que una esfera o un grupo de individuos desarrolle determinados valores, los cuales, a su vez, se entorpezcan en otra, o también que un tipo de valores se fortalezca mientras otro se deteriore; por lo que se puede inferir que para los estudiantes en su vida diaria, guardan cierta identidad con algunos valores que se inculcan cotidianamente en contextos, donde suelen permanecer y éstos a su vez, orientan su juicio valorativo frente a la multiplicidad de estereotipos que circundan hoy en la sociedad, lo que permite deducir, que existe una tendencia a la resignificación del concepto de valor según los contextos en los que los estudiantes se desenvuelven.

Hasta aquí y como se expresó en líneas anteriores, conviene señalar el hecho de que los estudiantes reconocen que la práctica de algunos valores en el colegio, son seguramente distintas a las que se desarrollen en entornos educativos como las universidades. Sin embargo, y a juzgar por las palabras textuales que estructuran la narración de los estudiantes, se deduce que ellos no desconocen que, tanto en un ambiente educativo como en el otro, existen valores como el de la ‘libertad’ que son más practicados o tal vez interpretados de otro modo según el contexto institucional en el que se encuentre. Al respecto, Habermas (2010) sostiene que los valores no son válidos universalmente; es decir, se restringen al plano de un determinado mundo de la vida, en este caso, los valores que forja una institución educativa como lo puede ser el colegio y también como lo puede ser una universidad, son determinados por las lógicas y dinámicas institucionales a las cuales obedece cada una, tal como se pudo deducir en una de las narraciones hechas por un actor participante, el cual afirma que en el colegio no se les “enseña el valor de la libertad”, lo que es prudente afirmar hasta este momento que, para las instituciones resulta relevante fortalecer ciertos valores que en la práctica también generan problemas, paradojas y contradicciones dada su complejidad, porque ciertamente para el estudiante en mención, es posible que cuando afirma que “no le enseñan el valor de la libertad”, es porque esta ha sido restringida, como él mismo lo expresa; lo cual permite inferir que, usualmente, las instituciones caen con frecuencia en contradicciones entre el decir y el hacer, es decir, entre lo que se propone y la forma en la que opera, pues muchas veces no es congruente.

6.3 Entre el decir y el hacer... la complejidad de pertenecer a una institución.

En el campo de probabilidades por los cuales una institución se re-afirma como tal, pueden existir diversos elementos que la justifiquen, como el hecho de perseguir unos fines en conjunto, conformarse para consumir unos intereses colectivos, atender a unas necesidades humanas que, desde el individualismo o las acciones particulares de cada sujeto, sin la cooperación de otros, serían inalcanzables, etc. Sin embargo, un factor innegable que permite a las instituciones establecerse y forjar una ruta para su operación, son los valores con los cuales se identifiquen, ya que a partir de éstos se generan unas normas que permiten modular las conductas de sus integrantes, y a su vez, construir una suerte de “orden”, en el cual los sujetos se rigen bajo unos parámetros y unos fines que, al parecer, persiguen todos de manera mancomunada. No obstante, cabe mencionar que, a lo largo de los últimos siglos, diferentes autores han interpretado tanto el concepto como las prácticas sociales que configuran las instituciones, desde perspectivas heterogéneas, dado que su abordaje es problemático. En lo que respecta concretamente al presente estudio, se asumieron dos posturas paralelas que permitieron tejer el discurso entre los planteamientos teóricos de algunos pensadores y las narraciones de los actores participantes, con el fin de detectar hallazgos que resultaran significativos.

6.3.1 La institución como aparato ideológico “aceptado”

En primera instancia, y partiendo de la hipótesis en la cual todos los seres humanos tuviesen la libertad de obrar a partir de sus voluntades particulares, Elster (2010), afirma que precisamente son las instituciones quienes protegen a los seres humanos de caer en las consecuencias destructivas de los intereses y las pasiones individuales que tienen cada una de las personas, a partir del funcionamiento de unas reglas que influyen en los individuos y los condicionan a actuar de determinadas formas, lo que, según el autor, trae consigo una suerte de aparente bienestar general para mejorar las condiciones de los mismos. Desde esta perspectiva, se logró encontrar en las narraciones de los actores participantes, concretamente directivos de los dos escenarios en estudio, hallazgos que encarnan lo que se sustenta bajo esta perspectiva teórica. Véase a continuación algunos de los siguientes relatos:

Frente a la pregunta hecha a dos coordinadores, cada uno de diferente institución: ¿cómo la institución influye en los estudiantes?, mencionaron que: *lo que hace la institución como tal es reforzar y recordar la importancia de esos valores y los valores que la institución quiere infundir en los estudiantes, en el caso nuestro con los principios de don Bosco, donde don Bosco invita a los jóvenes que dejen la tristeza y melancolía y que vengan a este colegio llamado casa y sean alegres y felices* (Ramiro: EPCSJU 31-08-19). *Me parece que, el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, son mínimos no negociables en una institución educativa; el respeto, porque es que creamos una comunidad educativa, donde, yo tengo que respetar a mis compañeros, donde tengo que respetar a mis maestros, donde como maestros también tengo que respetar a mis estudiantes y demás, entonces eso, me parece que, que, que es importante. La responsabilidad, pues porque aquí en el colegio les enseñan los mínimos, de que tú tienes que cumplir con tus deberes, deberes de que, de, de, de que te dejan en las asignaturas, con los deberes que tienes; y la solidaridad, me parece que es muy importante pensarlo en el sentido que yo puedo ayudarle a los demás, en el sentido que yo también le puedo tender la mano al otro y eso me parece supremamente importante.* (Nelson: EP2CSTA.23-07-2019).

Los relatos anteriores dan pie para interpretar dos aspectos fundamentales y que, en cierta manera, resultan problemáticos. El primero de ellos, refleja un hecho innegable: a los coordinadores entrevistados les parece que la institución hace aportes significativos para la formación de los estudiantes, lo cual, a primera vista, pareciera reflejar una institución aceptada por los valores que promueve. No obstante, y como segundo aspecto, algunas palabras usadas en las narraciones de los sujetos resultan problemáticas, como por ejemplo, de manera recurrente, hay un patrón que se repite “*deben, deben, deben*” “*tienen, tienen, tienen*”. Este uso del lenguaje no puede pasar desapercibido, por cuanto refleja, posiblemente, la concepción de unos valores soportados dentro de una perspectiva ética tradicional, heredada de la cultura judeocristiana basada en el cumplimiento de deberes y no, en una ética que se sustenta en la gratificación, goce y disfrute del sujeto que la ejecuta. Es decir, al parecer, se puede interpretar que el uso de este lenguaje pone en discusión lo que autores como Pérez (2001) denominan éticas del deber o teleológicas, por cuanto buscan obtener un premio o evitar un castigo; y éticas de la gratificación o autotéticas, en la medida en que, al ejecutar una acción en sí misma genera felicidad, independientemente de los resultados. Este hallazgo - sobre la concepción de una ética basada en

el deber - permite confirmar, posiblemente, la tesis de que “las instituciones nos afectan de una cantidad de maneras: obligándonos a actuar de ciertos modos” (Elster 2010, p. 146). No obstante, el imaginario de los participantes, aparentemente de una ética del deber, en todo caso, le otorga valor al papel de las instituciones, y también se puede decir que, eventualmente, las personas pueden sentir que no necesariamente sufren al cumplirlos, lo cual, complejiza y problematiza más el asunto en cuestión.

En esa línea de argumentación, Berger y Luckmann (2003), plantean que las instituciones son una construcción social que crean hábitos y patrones de conducta en la vida cotidiana; aunque, sin perder de vista, que están en permanente conflicto y transformación. De esa manera “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho en otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución” (Berger y Luckmann, 2003, p. 74). Aunque algunos autores reconocen que las instituciones también son sistemas de control social, no por ello, resultan negativas en sí mismas.

Ciertamente, hay rituales que consuetudinariamente, las instituciones han ido incorporando como prácticas sociales que se reproducen, aunque adaptadas a los contextos que van emergiendo; por ejemplo: celebraciones religiosas, día del maestro, la formación en filas todas las mañanas, el ‘buenos días salesiano’, izadas de bandera, elección de personero, entre otras, configuran un tipo de objetivación de la institucionalización que legitima determinados “valores”, que para algunos pueden llegar a ser problemáticos, mientras que para otros no necesariamente.

Frente a la pregunta de si es posible determinar en qué momentos o a partir de qué prácticas institucionalizadas los colegios en estudio visibilizan esos valores, se encontraron algunos hallazgos, véase los siguientes relatos: *Pues, yo opino que en los espacios de la formación, siempre se destaca un valor y yo creo que es muy importante como que se hace pues presentaciones en las formaciones, se hacen conceptos y todo el colegio participa, se hace significado por tal y tal valor y también es importante no solamente vivir ese valor día a día, si no lo que realmente significa ese valor y pues los espacios que tenemos cuando todo el colegio se relaciona y está viendo un valor, cómo se puede aplicar a la vida cotidiana pues, es algo que nosotros aprendemos y es una estrategia.* (Andrés: CSTAGF1, 15-07-2019). Bueno un

estudiante que sea líder y que promueva los valores, dos una comunidad educativa cuando se hace una formación, y en los buenos días hay una buena respuesta de la escucha del respeto, y un momento tres, cuando es bien vista por el entorno de la comunidad y somos mirados como una comunidad educativa con buenos valores, buenos principios, podemos decir que hay una buena respuesta de la comunidad educativa. (Ramiro: EPCSJU 31-08-19).

Por fin, los relatos anteriores, permiten confirmar cierto tipo de identidad de los actores con la forma de organización de la institución y sus propósitos, aparentemente formativos que ratifican una vez más el “valor” que le otorgan a la institución, al menos, para un número significativo de actores.

6.3.2 La institución como dispositivo de control que produce resistencias

En segunda instancia, existen unas posturas disímiles que plantean que las instituciones no atienden a ningún fin que beneficie los intereses de quienes las integran y que mucho menos éstas se hayan generado para favorecer procesos colectivos de participación y de integración; por el contrario, son sistemas de control que niegan los procesos de subjetivación de sus integrantes. Foucault en su texto *Vigilar y Castigar* sostiene que en “la crítica de las instituciones, se advierte la formación de una nueva estrategia para el ejercicio del poder de castigar.” (Foucault, 2003, p. 80). Esta crítica a la cual se hace referencia, Foucault la desarrolla a partir de toda una genealogía de las instituciones y las diferentes formas y relaciones de poder que se han tejido históricamente en los diversos entornos en los que interactúan los sujetos; entre dichos planteamientos caracteriza las prácticas de vigilancia, castigo y control de las prisiones con relación a las que se reproduce en las escuelas. Deleuze (2003) conversando con Foucault sostiene que: “No sólo se trata a los prisioneros como niños, sino que también se trata a los niños como prisioneros (...) en este sentido es cierto que las escuelas son un poco prisiones”. (p. 109).

Estas tesis sobre la escuela como aparato de control y de condicionamiento social, coinciden con algunas de las narraciones recabadas en el estudio. Uno de los hallazgos encontrados se relaciona con el “valor” de la obediencia y la disciplina, éstas entendidas por los participantes en estudio como sumisión. Frente a una discusión que se promovió en los grupos focales en cuanto

a los valores y la influencia de la institución en ellos, se destacan las siguientes narraciones: *Por ejemplo, en la institución tenemos, porque no es si queremos, tenemos que regirnos bajo algo católico digamos, por ejemplo, cuando hacen una misa todos tenemos que ir, no es si queremos es “todos tenemos que ir”* (Derly: GF1CSJU, 19-07-2019). *Yo en mis pocos quince años que llevo de vida, 16 años que llevo de vida he aprendido que solo quieren controlarnos, toda persona superior a nosotros quiere el control sobre nosotros y esas mismas personas me han enseñado a que yo no debo de dejarme ser oprimido.* (Wilson: GF1CSJU, 19-07-2019). Al relacionar los dos relatos anteriores, es posible inferir que los estudiantes reconocen que en el colegio se han forjado unos “valores”, nutridos a partir del ejercicio de la imposición frente a determinadas situaciones en contexto; una de ellas en cuanto a los intereses del colegio por el valor de la “disciplina”, la cual genera unas relaciones de sumisión a través de dispositivos de poder hacia los estudiantes. De esa manera, se cumple la afirmación de Foucault (2003) al considerar que “la escuela no es solamente una forma de aprender a leer y a escribir, y de comunicar el saber, sino también una forma de imponer” (p. 284).

6.3.3 Tensiones entre el decir y el hacer: la eterna lucha por la coherencia

El abordaje de las instituciones es complejo, en cuanto que éstas no son buenas ni malas, sino problemáticas, dado que se encuentran constituidas por seres humanos. Esto se debe, posiblemente, a que, de acuerdo con autores como Maturana, los seres humanos viven sumergidos en dos tipos de culturas: “matrízica”¹³ (cooperativa) y patriarcal. El autor chileno, de formación biológica, propone que en todo tipo de organización social se producen continuas contradicciones entre el decir y el hacer que generan una suerte de conflictos que se reflejan especialmente en la cultura occidental.

Dependiendo del espacio de posibilidades, intereses y motivaciones los seres humanos tienden a ser más patriarcales o a veces tienden a ser más cooperativos. Maturana (2010) llama

¹³ Maturana, sostiene que la cultura matrízica o cooperativa se define por la práctica de unas conversaciones caracterizadas por la participación, inclusión, colaboración, comprensión, acuerdo, respeto y confianza que superan los comportamientos patriarcales. (2003).

Cultura Patriarcal, a “la coordinación de acciones y emociones que hacen de nuestra vida cotidiana un modo de coexistencia que valora la guerra, la competencia, la lucha, las jerarquías, la autoridad, el poder, la justificación racional del control y de la dominación de los otros” (p. 31). Una de las líneas fuertes de las investigaciones de este biólogo, consiste en considerar que, al parecer, los seres humanos atraviesan dos fases en su proceso de desarrollo biológico y cultural. En la primera etapa hay una identificación del niño con la madre (relación matrilineal), en donde se configuran relaciones propias de una cultura cooperativa, caracterizada por la confianza, la solidaridad y la mutua ayuda. Mientras que, en la segunda etapa, emprende un camino centrado en la lucha constante del día a día, y a vivir el continuo juego de las relaciones de autoridad y subordinación, propias de las características del padre.

Ahora bien, eso no significa que la figura paterna siempre represente actitudes patriarcales permanentes, sino que, lo que el autor quiere decir, es que existe históricamente una tendencia a manifestar rasgos más patriarcales que cooperativos. Lo mismo sucede con la figura de la madre; es decir, habrá momentos en que la madre también se vuelve patriarcal¹⁴.

Siguiendo las anteriores líneas de investigación propuestas por el biólogo chileno Humberto Maturana, las siguientes narraciones reflejan la configuración de relaciones patriarcales que operan en las instituciones y en donde se manifiestan contradicciones entre el decir y el hacer. Una de las docentes que participó en las entrevistas, frente a la discusión, de si la institución fomenta valores para cultivar la crítica propositiva, sostuvo que: *sí claro, y lo fomenta desde su formación académica en lo que se concibe como PEPS, que es el Proyecto Educativo Pastoral Salesiano, porque allí se busca desarrollar en el estudiante no solo un pensamiento hacia lo bello que hay en la sociedad, sino, viendo su realidad, cómo desde su realidad, cómo puede*

¹⁴ Las investigaciones que el científico ha realizado, lo llevaron a concluir, entre otros aspectos, que la cultura matrítica o cooperativa, aparece 10.000 años antes de Cristo, durante la era del paleolítico; estos indicios fueron encontrados en lo que se llama la “Medio Luna Europea” que es donde se origina la civilización occidental. Estas comunidades se caracterizaban por formas de vida no patriarcales donde, tanto hombres como mujeres, vivían en armonía con ellos mismos y con la naturaleza sistémicamente; y sus conflictos cotidianos no los llevaban a la guerra. Esta forma de vida fue poco a poco arrasada por el apareamiento de la cultura patriarcal por dos razones fundamentales que propone el biólogo chileno: el origen del pastoreo, que implicó que un pastor masculino se apropiara, de una forma religiosa, y la expendiera ideológicamente como dominación y poder; y la segunda, por el nacimiento de la propiedad privada, en la cual se da cuenta de la necesidad de cercar o delimitar los territorios para evitar el acceso al lobo como enemigo natural de los animales (pues éstos eran parte fundamental de la alimentación de las comunidades) y, posteriormente, al vecino que se fue viendo poco a poco como amenaza potencial, y en cierta manera, como un nuevo “lobo”. Este fue un proceso natural y espontáneo que llevó muchos años para su consolidación, y que trajo consecuencias negativas para las organizaciones de los pueblos occidentales.

partir él desde su realidad para así transformarla y todo eso lo hace apuntando desde su proyecto de vida. (Paola: EPCSJU 31-08-19). No obstante, uno de los estudiantes desmiente el discurso de la profesora de la siguiente manera: *yo también pienso que el valor de la crítica acá lo oprimen mucho, digamos, este chino Juan David el año pasado, este chino tiene una mente critica, pero acá digamos de parte de coordinación, no ha sido usted o Ramiro* (se refiere a uno de los investigadores de este trabajo que aplicó los grupos focales y es coordinador y el otro directivo que es Ramiro), *prefieren oprimir esa mente critica porque es decir, no se sobresale lo que él piensa y los valores que él tiene.* (Camilo: GF1CSJU, 19-07-2019).

Véase otro ejemplo: frente a la pregunta a un coordinador en cuanto a qué valores promueve la institución, éste resalta el valor de la felicidad y la libertad: *yo siempre digo que un estudiante feliz hace las cosas muy bien y ¿cómo hacemos que los chicos puedan ser felices? no es dejándolos hacer lo que ellos quieran, es orientándolos, encaminándolos para la felicidad, para que vivan en un mundo de libertad no de libertinaje, para que viva en un mundo donde está lo bueno y también está lo malo.* (Ramiro: EPCSJU 31-08-19).

Las anteriores narrativas permiten inferir al menos dos hallazgos fundamentales. El primero, está en relación con la brecha que producen los discursos sobre “valores” que manejan algunos profesores y lo que perciben los estudiantes en sus prácticas cotidianas escolares. Esta consideración conduce a una lucha de fuerzas entre lo que la institución plantea como propósito teórico y las incoherencias que algunos estudiantes experimentan; lo que permite deducir que, no por el hecho de enseñar ciertos “valores” se puede dar por sentado que en la práctica se cumple. Esta tensión coincide con algunos estudios realizados en contextos escolares que han venido mostrando dichas contradicciones en que se sumergen las instituciones educativas de educación media, por ejemplo, Bermúdez, (2001); Pérez, (2014); Vives, (2015) y De Zubiría, (2014).

Como se pudo notar, algunos profesores entrevistados utilizan frases como: “encaminar a los estudiantes”, “no dejándolos hacer lo que ellos quieran”, “para que viva en un mundo donde está lo bueno”. Estos imaginarios dan cuenta de la enseñanza de unos determinados “valores” como patrones de imposición que reflejan éticas del deber como discursos, por encima de una ética de la gratificación en el hacer; y al mismo tiempo, expresan una percepción de la categoría “valor” por parte de las directivas y profesores que no siempre coinciden con los imaginarios de los

estudiantes. El siguiente ejemplo encarna lo dicho anteriormente en la narrativa expresada por un estudiante participante: *en la sociedad actual se ve mucho la libertad como lo hablábamos ahorita, que la gente pues ya tiene su libre desarrollo de la personalidad y en el colegio a pesar de que este valor está en desarrollo, aún, pues estamos, como obligados a usar un uniforme, utilizar un corte de cabello, a no tener tatuajes, no tener piercing.* (Rafael: CSTAGF1, 15-07-2019).

Al parecer, y teniendo presentes los hallazgos encontrados, descritos e interpretados en los anteriores párrafos de la categoría de análisis: *Entre el decir y el hacer... la complejidad de pertenecer a una institución*, en las dinámicas de comunicación y relación humana, las contradicciones entre el decir y el hacer son permanentes, dada la complejidad que supone vivir unos determinados “valores” en contextos donde las percepciones y las interpretaciones de las situaciones están determinadas por diversos factores de orden emocional, sentimental, institucional, etc. Dichas paradojas cotidianas y axiológicas en las que se sumergen los seres humanos, son nutridas por las fuertes tensiones que se generan entre los valores y las percepciones “valoradas” por la tradición y el constructo socio-histórico de determinadas ideologías y formas de concebir la realidad con otras maneras de resignificar las situaciones propias de la vida cotidiana escolar.

6.4 Entre la tradición y la resignificación... El conflicto de las interpretaciones.

Usualmente los seres humanos son constructores sociales permanentes de la realidad que va adquiriendo sentidos y representaciones por cuanto imprime determinados valores que configuran relaciones, muchas de las cuales en procesos complejos y dinámicos se van objetivando. Ahora bien, gracias a los mecanismos de subjetivación que van emergiendo a lo largo del tiempo, los sujetos van posicionando nuevos discursos que generan resistencias y confrontan lo que ya está establecido; bien sea normas, comportamientos o cosmovisiones sobre el entorno, el medio y el mundo, que, a su turno, devienen en conflictos, tal como lo afirma Ricoeur (2003), al hablar de lo que él denomina “el conflicto de las interpretaciones”. De esa manera, cada sujeto desde su contexto hace interpretaciones distintas de acuerdo con su herencia familiar, social y cultural; así mismo, aunque los hechos tengan una objetivación impuesta o

heredada, éstos son interpretados por el sujeto dependiendo también del acumulado de conocimiento que posea y de los intereses que lo muevan.

Por otro lado, continuando con la misma idea mencionada anteriormente, este intento por hacer productivos la separación y el distanciamiento, como también denomina la interpretación Ricoeur, resulta ser objetiva, en cuanto el sujeto le brinde independencia a lo comprendido con el hecho mismo; en otras palabras, después de que el sujeto ha observado una situación específica, resulta ser una interpretación, que luego busca ser propuesta en consenso para ser establecida en conjunto por una comunidad o un grupo de individuos que la estipulan bajo unos juicios verdaderos o falsos, buenos o malos, convenientes o inconvenientes. No obstante, el posicionamiento del sujeto frente a la imposición de una herencia objetivada, ocurre por cuanto posee el poder del lenguaje para convencer, para cautivar o persuadir a sus oyentes; de esa manera, las transformaciones pueden llegar a tener éxito e inaugurar nuevos acuerdos potencialmente objetivables. En esa línea Foucault (1979), advierte que,

cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general de la verdad»: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos cuando se ponen en consenso. (p. 187).

A partir de esta afirmación se puede precisar que las interpretaciones objetivas son el resultado también de una capacidad de poder establecido por un grupo de personas que determinan el concepto de “verdad”; es decir, según Foucault, la verdad es la verdad de quien ejerce el poder, con lo cual se quiere decir, que no existen verdades en sí.

Teniendo en cuenta el concepto de poder como elemento fundamental en la objetivación de la verdad a partir de mecanismos de validación; históricamente la educación ha sido considerada como un aparato ideológico del estado, como lo planteó en su momento Althusser (1988), en la medida que reproduce los valores que el estado quiere que se reproduzcan, ya que esta, transmite la herencia y la tradición¹⁵ que a su vez, por un lado, fortalece los “valores” que le interesan al

¹⁵ Entiéndase aquí la tradición en palabras de Miranda (2005) como “una expresión de la permanencia en el tiempo de una comunidad; en este sentido es una de las formas que asume la memoria colectiva y una generadora de identidad”. (p. 116).

estado, pero al mismo tiempo, produce resistencia que le dan dinamismo a las relaciones sociales e institucionales.

Esa lucha de fuerzas descrita se expresa en las instituciones educativas a través de la reproducción de las leyes del mercado, los juegos de poder, la aparente democracia, las jerarquías organizadas con criterios de poder y dominación, y la reproducción de ciertos “valores”, que generan conflictos permanentes entre todos los actores que participan del proceso de enseñanza- aprendizaje. Al respecto Jerome Bruner (1996) citado por Savater (1997), menciona que la escuela, en mayor medida de lo usualmente se puede evidenciar “compite con miradas de “antiescuelas” en la provisión de distinción, identidad y autoestima (...) está en competición con otras partes de la sociedad que ofrecen también tales valores” (p. 25).

Con relación a las consideraciones anteriores, los hallazgos del estudio en cuestión mostraron coincidencias, con lo que ocurre al interior de las instituciones educativas elegidas, al menos en los siguientes aspectos: Emergencia de un conflicto de interpretaciones de las partes involucradas frente a un hecho, una norma o una decisión; procesos de conciencia y subjetivación que generan conflicto en la construcción de la objetividad; influencia significativa del poder del lenguaje para convencer a una comunidad y posicionar una tradición que se hereda históricamente, creando de esa manera un imaginario de realidad que se impone como “verdad”; y finalmente, los juegos de poder que se reproducen. Dichos aspectos que coayudan a la percepción de la categoría “valor”, según los participantes en el estudio, provienen de la familia y los procesos de crianza; la cultura, el ámbito social y la influencia religiosa.

Respecto a la *influencia de la familia y los procesos de crianza*, ésta se muestra como un acumulado de experiencias que influye directamente con la configuración de la percepción de la categoría “valor” del estudiante. De ahí que el núcleo familiar se convierta en un factor que propicia procesos de transmisión y enseñanza, que puede buscar tanto reforzar la permanencia de ciertos valores en la herencia histórica, como ser asumida, en términos de Maturana (2003) como un factor de cooperación, que puede ser determinante para la construcción de identidad, en este caso la percepción de “valor”. Algunas narraciones dan cuenta de ello: *Pues sí, los valores se construyen, pues en primera instancia en la familia. Yo pienso que la familia es el primer motor*

que a nosotros nos da los valores. (Nicolás: GF1CSTA, 15-07-2019). *Sí, yo también estoy de acuerdo con eso, eeh, la mayor parte de lo que uno aprende viene de familia, de la casa, de nuestros papás y familiares cercanos que nos enseñan bastantes valores* (Andrés: GF1CSTA, 15-07-2019).

De acuerdo con las narrativas expresadas, es preciso considerar la cantidad significativa de literatura acumulada que coincide en sostener que la familia nutre de un volumen de valores a sus miembros, y que éstos de alguna forma son proyectados en el escenario escolar. Al respecto téngase en cuenta, por ejemplo, Ruiz (2004), menciona que “la familia es como un recipiente de la herencia cultural que interioriza normas, usos, costumbres y valores sociales transmitiéndolos a sus descendientes. La familia es la garantizadora de la transmisión de la herencia cultural, de generación en generación” (p. 2). A sí mismo, Gubbins (1997), describe la familia como uno de los núcleos más representativos de la vida y los procesos de formación de los niños dado que “Es allí donde los niños aprenden a internalizar sentimientos, conocimientos, valores y creencias que les sirven de pauta para orientar y direccionar su propio comportamiento, elecciones y decisiones”. (p. 7).

Las consideraciones anteriores muestran un nicho de construcción de la categoría “valor” en relación con factores externos a la institución educativa formal, como lo es, en este caso la familia; sin embargo, esto no significa que se configuren relaciones entre los sujetos, que luego se llevan a la escuela en un sentido necesariamente positivo, por cuanto que, en el contacto con el ambiente escolar, los estudiantes proyectan todo lo que aprendieron como “valores”, encontrando que, muchos de ellos, en algunas situaciones pueden afectar la convivencia y generar conflicto. En esa línea de argumentación, muchas de las prácticas sociales que ocurren en la familia niegan a los hijos como sujetos sociales haciéndoles creer que determinados comportamientos son “buenos” y en algunas oportunidades, a su vez, los estudiantes los reproduce en el ambiente escolar con la misma o con una interpretación diferente. Es de aclarar, que el estudio permitió establecer que no se expresaron narraciones de la influencia negativa de los “valores” aprendidos en la familia.

De otro lado, algunos autores basados en investigaciones de Siegel (2012), Iacoboni (2009) y Rizzolatti (2006) han llegado a sostener, incluso, que los estudiantes llegan al escenario escolar

con lo que han denominado “contagios emocionales” y que a partir de allí configuran relaciones armoniosas, conflictivas y de eventual cooperación que se racionalizan también, a través de discursos y de prácticas rutinarias que no necesariamente se alinean a las que promueve la institución. Estos planteamientos permiten inferir también el hecho de que los estudiantes no solamente están influenciados por factores externos, sino también con factores internos propios de su estructura biológico-cultural.

Con respecto a la *cultura y el ámbito social y religioso*, es preciso anotar que éstos no solamente propician valores positivos que promueven la felicidad y la gratificación del sujeto, y por lo tanto son aceptados sin ningún problema, sino que también, usualmente suelen aparecer como mecanismos de presión que generan resistencia en los estudiantes. Nietzsche (1986), menciona al respecto que, “con súplicas y plegarias, con la sumisión, con la obligación por medio de presentes y ofrendas regulares, con celebraciones lisonjeras, es posible también ejercer cierta violencia, cierta presión sobre las potencias de la naturaleza” (p. 114). Algunos ejemplos de la información recabada lo muestran de la siguiente manera: *Pero entonces es también como interviene la presión social ¿no?, la presión social en los ámbitos en los que nos movemos, digamos, si usted está en el colegio lo primero que le van a pedir es responsabilidad, así usted no quiera, pues es algo que le imponen, es algo, es una presión social que tenemos encima del contexto*. (Nicolás: GF1CSJU, 12-07-2019). *“Esto que se ha venido haciendo a lo largo de los años, esta sociedad, es por qué, porque las personas han seguido un régimen; “sea responsable, sea honesto, no haga nada mal ¿sí?”* (Juan: GF1CSJU, 12-07-2019).

De acuerdo con estas narraciones, se puede deducir que hay una concordancia con los planteamientos de Nietzsche (1986) ya anotados anteriormente, dado que los participantes en el estudio en cuestión de diferentes formas sienten la presión social a la hora de configurar sus relaciones, en las cuales muchas veces se coarta la libertad por cuanto se les pide determinados protocolos de conducta acorde con las exigencias sociales y con la “tradición”. Si a ello se le suma la influencia religiosa, a la cual está sujeta algunas instituciones educativas, aún todavía, el estudiante se va a sentir más presionado, dado que, en muchas ocasiones, los centros de enseñanza imponen una confesión religiosa particular, que muchas veces choca con los “valores” que portan los estudiantes. Al respecto Geertz, (2003) plantea que,

las ideologías formales tienden primero a nacer y luego a mantenerse precisamente en el momento en que un sistema político comienza a liberarse del gobierno inmediato de la tradición recibida, de la guía directa y detallada de cánones religiosos o filosóficos, por un lado, y de los preceptos irreflexivos de la moral, por el otro. (p. 191).

Acorde con esta perspectiva en las transcripciones de los grupos de discusión no se encontraron narrativas que mostraran el conflicto en mención.

Teniendo en cuenta los resultados encontrados en la categoría de análisis “*entre la tradición y la resignificación... El conflicto de las interpretaciones*”, se puede deducir que, en su gran mayoría, la categoría “valor” muchas veces impuesta por los aparatos ideológicos que se reproducen dentro de las instituciones educativas, resultan siendo una construcción social de factores externos, basados en dispositivos de poder que configuran los sujetos a partir de interpretaciones objetivadas. Estas influencias externas al ámbito educativo, como lo son la familia, la crianza, la presión social y la cultura, configuran valores que, cuando se exponen a diferentes situaciones se resignifican, propiciando luchas de fuerza y emergencia de nuevas interpretaciones. No obstante, al final la configuración de los valores construidos socialmente, en este caso por los estudiantes, son el resultado de comportamientos y hábitos expresados en la vida cotidiana que es la fuente “real” donde se aprehenden y resignifican, lo cual, en el fondo quiere decir que, como lo menciona Maturana (1992), “los valores se viven” (p. 244), más que enseñarse.

6.5 Los valores no se enseñan... ¡se viven!

La “enseñanza” a lo largo de la historia se entiende cada vez más como un proceso complejo y problemático, en la medida que no sólo involucra el sujeto que proporciona conocimientos, sino como aquel que encuentra, en ese mismo sentido, una oportunidad de construcción para sí mismo. En otras palabras, la relación que se teje entre el sujeto y los saberes se convierte en una correlación que propicia el crecimiento, tanto del que enseña como del que aprende. De acuerdo con lo anterior, en dicho proceso de formación es donde se interactúa recíprocamente a través del

compartir los saberes que se van transmitiendo de generación en generación, no solo en espacios concretos que ofrece las instituciones, sino en los mismos ambientes externos de la vida cotidiana.

Con respecto a la apropiación de “valores”, éstos se expresan de maneras diversas y problemáticas en los distintos escenarios donde los estudiantes interactúan: el patio, descanso, reuniones con padres de familia, interacciones con el docente, salones de clase y las asignaturas programadas, como rasgos fundamentales que hacen parte del currículo. A partir de estas consideraciones se desprenden dos aspectos a tener en cuenta. El primero está en relación con el hecho de que el currículo es todo aquello que tributa al proceso de formación de los estudiantes en los escenarios de la vida cotidiana escolar (Sacristán, 2010; Magendzo, 2010); mientras que el segundo, permite declarar que, los “valores” son experiencias reales positivas o negativas que la población estudiantil va aprendiendo, desaprendiendo y re-aprendiendo (Chomsky, 2016). Éste último rasgo, daría cuenta que los “valores” principalmente se viven, por cuanto los sujetos-estudiantes continuamente los están sintiendo emocionalmente y también los van procesando racionalmente para tomar decisiones y configurar sus relaciones. Aunado a lo anterior, para el caso de la formación de “valores”, el proceso se hace complejo, contradictorio y genera interrogantes, sobre todo, en las sociedades posmodernas, que siguen “formando” a través de distintos dispositivos de reproducción social, entre ellas, las instituciones educativas.

A partir de lo anteriormente descrito, algunos hallazgos encontrados en las narrativas de los actores-participantes, muestran dos líneas de aprendizaje de la categoría. La primera se desarrolló en relación con los “modelos de comportamiento” que los estudiantes reciben de los adultos con los que interactúan en la institución; y la segunda, los procesos de interacción social que se despliegan en la vida cotidiana escolar.

Respecto a la primera línea de aprendizaje, “*modelos de comportamiento*”, algunos autores, que representan escuelas de pensamiento del siglo XXI consideran que educar a partir del “ejemplo” (modelos) se ha convertido en un mecanismo que contribuye para la conservación de comportamientos y hábitos individuales y sociales; en la medida en que resultan prototipos de imitación que generan confianza y estabilidad y que además coayudan a mantener una ideología de lo que se considera “positivo” y “bueno” para una sociedad. Parra (2003) al respecto

menciona que, para que sea efectivo y posible el aprendizaje de valores se requieren tres condiciones fundamentales: “una relativa unidad y congruencia en los valores de los agentes educativos (familia, escuela y estado); la constancia de sus costumbres, y, el buen ejemplo de las personas con las cuáles uno convive efectivamente” (p. 71). En ese mismo sentido y relacionado con la educación, se cree que también las instituciones son, en palabras de Moleiro (2001) “un medio de formación de valores, es el lugar donde el educador debe mantener una actitud transmisora de valores, siendo lo más importante el ejemplo coherente entre lo que el docente dice y lo que hace”. (p. 12).

Algunos de los relatos encontrados se ajustan a las concepciones anteriores. Véase los siguientes: *Pues, otra de las herramientas que me parece que nos brindan, pues las directivas a nosotros para aprender los valores... vendría siendo en los recesos, mediante las horas en que los maestros están cuidando en los descansos, y todo eso; pues, uno va y ve el ejemplo de lo que ellos hacen, digamos, si son respetuosos, si son responsables, teniendo el cuidado del entorno, el cuidado de los estudiantes y todo eso.* (Dave. CSTAGF3, 17-07-2019). *El ejemplo que nos dan pues, los superiores a nosotros, los profesores, los coordinadores y todos, tratan de reflejarnos lo que vendrían siendo buenos valores.* (Nicolás. CSTAGF3, 17-07-2019).

Sin embargo, desde otros puntos de vista, resulta problemático el hecho de enseñar con el ejemplo, ya que se cree que alimentar modelos para imitar puede producir conductas homogéneas, fácilmente manipulables, falta de creatividad, niveles bajos de criticidad y sumisión; lo que deviene en modelos de aprendizaje tradicional (educación bancaria) que no aporta ninguna innovación a la pedagogía y mucho menos responde a necesidades del contexto en la medida en que es anacrónica e invisibiliza al estudiante como sujeto ético-político capaz de tomar decisiones. Al respecto dos investigaciones señalan los problemas que trae la formación a través de la imitación de los adultos. En el primero, la CNPJ (1989), (Comisión Nacional de la Pastoral Juvenil) en un estudio realizado en Argentina entre jóvenes de 16 y 28 años de edad, concluye que, un significativo porcentaje de encuestados no les interesa tener modelos para imitar, en las instituciones como: iglesia, partidos políticos, sindicatos, justicia, legisladores, fuerzas armadas y la policía. Dicha justificación que resulta para el no seguimiento de modelos, se encuentra en un primer momento por el escepticismo masivo de la juventud que se rehúsa a imitar patrones que creen tener la “verdad”; y en segundo momento, el hecho sustancial propio

de la juventud, que se auto-determina confiable por su egocentrismo y narcisismo. Así mismo, Con respecto al segundo, Kornblit, Mendez, Di Leo y Camarotti (2007) encontraron que, los adolescentes rechazan como modelo de identificación a los adultos pertenecientes a sus ámbitos cotidianos inmediatos, generando en ellos falta de credibilidad y desconfianza.

En ese sentido, un hallazgo que llama la atención es el hecho de no encontrar relatos en las discusiones que se generaron con los participantes, en ninguna de las dos instituciones, que dieran cuenta de resistencias al seguimiento de modelos; en otras palabras, se encontró que en general, a los estudiantes les gusta imitar y seguir modelos, ya que, no los cuestionan y, al parecer, están influenciados por esa ideología. Aunado, el modelo para los estudiantes continúa siendo importante en la medida que no cuestiona, generando así, estabilidad y tranquilidad. Sin embargo, la anterior afirmación cuestionaría y no se alinea con algunas teorías de la pedagogía crítica que, consideran que la enseñanza a través de modelos genera problemas, invisibilidad del sujeto, manipulación, homogenización y rutinas ideológicas que produce que la educación sea aún, un aparato ideológico de la reproducción social.

A pesar de lo dicho anteriormente, resulta problemático la imitación de modelos cuando se trata de un docente que es incoherente entre lo que dice y lo que hace, lo cual, ocasiona que los estudiantes desconfíen, lo que en el fondo refleja uno de los rasgos de la cultura patriarcal, como lo muestran las siguientes narraciones: *Hay profesores que molestan por el tema de uniforme, que, porque uno no tiene la corbata, uno no tiene algo; pero pues uno va a revisar, pues, cómo están vestidos ellos y la verdad, es que ellos deberían portar la bata o algo así. Pues realmente no lo tienen... debería decirle, pero pues por no entrar en conflictos con el profesor, pues, prefiero quedarme callado.* (Alejandro: CSTAGF4, 18-07-2019). *Si yo te digo que soy una persona organizada y lo profeso, está en mi conducta verbal, cuando yo te digo, me describen y soy una persona organizada, pero van y miran por ejemplo en mi día a día, mis documentos, mi oficina, en el trabajo, el orden que se aplica dentro de una... situación X o Y convivencial y no se descubre un orden, pues obviamente no hay una promoción del valor del orden.* (Psicólogo Henry: EP3CSTA. 25-07-2019).

A partir de la problemática que genera la formación en valores basada en el seguimiento de modelos expresadas en las narraciones de los participantes, se infieren dos hallazgos para

resaltar. En primer lugar, las instituciones reproducen en pequeño lo que ocurre en los macro-contextos, en el sentido en que existen estudiantes que les gusta seguir modelos porque encuentran en ellos determinados “valores” que consideran importantes para su vida. En segundo lugar, expresiones de los estudiantes como: “los profesores obligan a usar el uniforme, pero ellos no portan el propio”; “nos hablan de orden, pero el profesor no es ordenado” etc., dan cuenta que muchas veces las instituciones educativas reproducen la cultura patriarcal que se vive en la sociedad, ya que en ellas transitan una serie de discursos donde no siempre son coherentes y contradicen sus prácticas, generando desconfianza en las relaciones. En otras palabras, cuando el educando observa que el profesor no pone en práctica lo que desarrolla en su discurso, no encuentra coherencia entre lo que enseña y lo que busca que el estudiante aprenda; el proceso de aprendizaje pierde sentido y se debilita, y en esa lógica, algunas veces la credibilidad del profesor pierde validez. Para Covey (2010), la confianza más que una virtud social se trata de un motor que hace las relaciones personales y comunitarias dinámicas en todas las facetas de la vida cotidiana; por el contrario, cuando no existe ésta, se desconfía de la integridad, de las habilidades y del historial de las personas.

Respecto a la segunda línea de aprendizaje de “valores”, *los procesos de interacción social que se despliegan en la vida cotidiana* en los diferentes contextos donde el sujeto se comunica con el otro, algunas narraciones de los estudiantes dan cuenta que, a partir de las experiencias de interacción en la vida cotidiana, se pueden configurar percepciones sobre la categoría “valor”, ya que, en ese proceso transitan valores que van apropiando y proyectando en las acciones del día a día: *Yo diría que, en lo cotidiano, en todo momento uno está reflejando como lo que uno ha aprendido en valores, porque personalmente creo que es una forma en sí de actuar de la persona misma, entonces, en sí, las acciones de uno, en sociedad, en cualquier momento van acorde a lo que uno aprendió, pues, en su hogar y en todas las experiencias hasta el momento.* (Juan: GF1CSTA, 15-07-2019). *Digamos que además del ejemplo, que, sí, obviamente es muy importante, también está el caso de las vivencias que uno tenga, porque depende como tú vives en ciertas situaciones, como tú aplicas cierto valor digamos que, tú puede ver si tergiverses o no, tú manera de ver ese valor, entonces además del ejemplo también está la experiencia propia de cada persona.* (David: GF1CSTA, 16-07-2019). *Pues yo creo que, la mejor, nosotros la mejor forma de saber que tenemos un valor es cuando lo aplicamos, osea, yo pienso que, un*

concepto de un valor nos puede servir, pero nosotros sabemos que tenemos ese valor cuando lo sentimos y cuando lo aplicamos, o cuando lo ejercemos en una persona o en una situación.

(Andrés: GF1CSTA, 15-07-2019).

De acuerdo con los hallazgos anteriores es preciso afirmar que los valores que los estudiantes han apropiado fuera de la institución escolar, muchas veces entran en tensión con los que les imponen dentro de ella, lo que genera conflicto y luchas de fuerza en los procesos de apropiación y vivencia de determinadas conductas, que lo llevan a resignificar algunos “valores” y aceptar otros que les parecen oportunos para su formación.

Otro hallazgo de las narrativas, sugieren que, en algunas ocasiones, los mecanismos de control y de poder que se ejercen resultan siendo problemáticos, en la medida que no siempre se perciben como dispositivos de vigilancia o represión, sino que éstos, en algunos casos, se conciben como una herramienta de aprendizaje, que le permite al estudiante reflexionar sobre sus actos y aprender de la situación. Véase el siguiente relato donde el castigo es percibido como un mecanismo de aprendizaje: *“Yo, creo que también se aprenden valores como desde, la parte como del castigo, ¿sí?, cuando uno la embarra, si se puede decir así, y recibir un castigo por eso, uno aprende. Pues suena como mal, actúan los animales, pero cuando somos pequeños somos así, no razonamos bien, entonces, de esa parte también se nos educa”*. (Alejandro: GF4CSTA, 18-07-2019). De acuerdo a la anterior narración, se puede inferir que, por lo menos en este caso, pareciera contradecir uno de los planteamientos de Foucault (2003) cuando afirma que los mecanismos de control y de vigilancia lo que hace es intimidar y sujetar al individuo; en palabras del autor, “las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; que han llegado a formar, en torno de los hombres, un aparato de observación, registro y encauzamiento de la conducta”. (p. 171). En ese sentido, las experiencias que son consideradas como “negativas” se convierten en un dispositivo de reflexión y aprendizaje de determinados “valores”.

7. Conclusiones

Históricamente, más allá de problematizar sobre los diversos significados etimológicos que se enmarcan en el concepto de “valor” como categoría, la discusión de los valores se ha centrado en considerar, si éstos permanecen, cambian o se resignifican; ya que, factores como el contexto social, cultural, político o religioso, influyen sobre la percepción que se construye alrededor del concepto y la configuración de las prácticas sociales que reviste.

En razón de lo anterior, los valores siempre resultan problemáticos y complejos, en la medida en que están determinados por cada micro-contexto cultural. En ese sentido, los distintos campos del conocimiento han realizado abordajes que pasan por la filosofía, la antropología, la sociología y la religión desplegando una serie de teorías que se complementan interdisciplinariamente; no obstante, lo más importante es que dichos presupuestos epistemológicos en los distintos momentos de la historia han servido como plataforma para fundamentar diversas prácticas sociales que incluyen creencias, simbologías, cosmovisiones, normas, estereotipos y principios desde los cuales se organizan, planean, proyectan y desarrollan las comunidades.

Consuetudinariamente, la educación ha sido considerada como un aparato ideológico de reproducción social y del estado, que además como institución legitimadora ha influido en la formación, conservación y resignificación de determinados valores. En ese sentido, los distintos representantes de las escuelas pedagógicas, en especial las vertientes de la pedagogía crítica, han generado escenarios de debate que devinieron en la construcción de discursos, en los cuales se propuso que las escuelas están llamadas a transformarse críticamente de acuerdo con los nuevos paradigmas socioculturales. Uno de los aspectos que sobresale es el hecho de constatar la emergencia de nuevas propuestas de la categoría “valor” que sumerge a los grupos en infinidad de expresiones culturales alternativas y problemáticas, que, a su vez, producen resistencias de viejas formas tradicionales que están ancladas en determinados valores hegemónicos, los cuales han perdurado en el tiempo.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, éste estudio respondió a los objetivos de la siguiente manera:

El objetivo número uno se propuso *Conocer las percepciones que tienen los estudiantes de grado 11° sobre la categoría “valor”*. Con respecto a este propósito, se concluye que la percepción de los estudiantes entrevistados en los dos colegios está relacionada con procesos de subjetivación; entiéndase la categoría “subjetivación” como expresión de procesos de concientización grupales donde están involucrados los sujetos que construyen determinadas visiones del mundo, muchas veces, contraria a la heredada hegemonícamente, que al mismo tiempo son problemáticos (Touraine, 2012). En ese orden de ideas, se encontró que los estudiantes, como parte de sus dinámicas de subjetivación y conciencia crítica, procesan la información que reciben y la reevalúan dependiendo de sus intereses/motivaciones que los muevan en el entorno escolar. De esa manera, esas interacciones les permiten construir las distintas percepciones sociales de la categoría “valor”, desde la familia, los grupos sociales y la misma institución donde interactúan cotidianamente en la convivencia.

De otra parte, una emergencia significativa está relacionada con la concepción de la categoría “valor” en dos ámbitos éticos que configuran al mismo tiempo determinados comportamientos: el ámbito de la ética teleológica (Pérez, 2001) y el campo de la ética autotética. La primera, configura la concepción de los valores dentro del cumplimiento de deberes con el fin de ganar un premio o evitar un castigo, característica que históricamente ha sido poderosa en la escuela tradicional cuando se trata de “educar en valores”. En el caso de la población objeto de este estudio, un significativo número de ellos configuran sus conductas basados en la norma, con el propósito de evitar el llamado de atención de un coordinador o un docente y evitar un castigo o, en su defecto, una felicitación.

Mientras que la segunda; es decir, la configuración de valores a través de una ética autotética (Csíkszentmihályi, 2011) o de la gratificación en el hacer, está asociada a la concepción y configuración de los valores desde sentimientos y emociones que producen bienestar en los sujetos estudiantes en el cumplimiento de las tareas y responsabilidades que surgen en la vida cotidiana y que se direccionan desde distintas fuentes, ya sean profesores, líderes estudiantiles o

directivas. En este sentido, un grupo de estudiantes también perciben que algunos valores que la institución les ofrece como: la formación en filas en la mañana, el deber de usar el uniforme, la exigencia académica, no fumar en sitios cerrados, no robar, llegar temprano a clase, manejar los conflictos a través del diálogo, entre otros, les producen gratificación por cuanto no representan dispositivos de presión y de control que generen resentimientos o resistencias significativas. Posiblemente, esta característica que expresa valores con carácter autotélico, se deba, por un lado, a los metarrelatos (normas, creencias, rituales, ideologías y mitos) que algunos estudiantes traen consigo de los nichos familiares y sociales donde han crecido y que los llevan a sus entornos escolares. Y por el otro, a la etapa de desarrollo biológico y psicosocial en la que se encuentra la población estudiantil, la cual permitiría inferir que están en pleno tránsito entre los valores heredados y la apropiación de los nuevos que aparecen, producto de sus interacciones sociales.

En el objetivo número dos se planteó *Identificar cómo relacionan los estudiantes la categoría “valor” en su vida cotidiana*, algunos hallazgos encontrados permiten concluir que:

Los estudiantes les dan sentido y representación a determinados valores, atendiendo en principio a dos factores; en primera medida, éstos encuentran que el escenario del descanso es un nicho espontáneo de expresión más “auténtica” de determinados valores que les permiten construir relaciones asociadas, en donde participan también profesores. En este sentido, las relaciones cara a cara (Heller, 1967) generan puentes de comunicación en las cuales se manifiestan valores como la espontaneidad, la amabilidad, la alegría y en general la gratificación de ese encuentro que configura lo que Echeverría, (2010) denomina “un tiempo kairótico”; es decir, un momento temporal y espacial de disfrute. Además, es una oportunidad para que los estudiantes conozcan el comportamiento de sus profesores fuera del aula en un ambiente de confianza y más desinhibido.

En segunda instancia, existe una tendencia significativa a jugar con la categoría “valor” de acuerdo con las necesidades, intereses y motivaciones que se producen en el contexto; este comportamiento de los estudiantes refleja de alguna manera la tesis de Elster (2010) que sostiene que con frecuencia los seres humanos suelen invocar una norma o un valor para defender un

autointerés y de esa manera adaptarse a cada momento según le convenga, lo cual, eventualmente, les generaría menos dificultades dentro del círculo de interacción. Un problema que se infiere en este tipo de conductas es que muchas veces pueden generar dilemas éticos que devienen en una serie de conflictos.

En términos más amplios se concluye también un hecho significativo: la población objeto de estudio hace una relación de su formación con el papel que cumplen las instituciones educativas en dos sentidos. En primera medida, los estudiantes reconocen en éstos colegios - que representan la institucionalidad - la intención de forjar unos determinados “valores” desde la apuesta de un Proyecto Educativo Institucional con unos fines específicos en los que se cree y que un grupo significativo de jóvenes considera como positivos en la medida en que: fortalecen la convivencia, forma el carácter, crea hábitos y además les ofrece formación para su futuro como ciudadanos. No obstante, como segundo aspecto, al mismo tiempo, otro grupo significativo - incluyendo algunos profesores que lo manifestaron en las entrevistas a profundidad -, considera que existe una contradicción marcada entre los objetivos teóricos propuestos en el Proyecto Educativo Institucional y algunas prácticas de la vida cotidiana que generan determinadas rutinas de vigilancia y control, las cuales coartan la libertad, la participación, la democracia y lo que ellos llaman el libre desarrollo de la personalidad. Este comportamiento institucional manifiesta lo que algunos autores reconocidos en Colombia, Aguilar y Betancourt, (2005); Gómez, (2005) y Herrera, Infante, Pinilla y Díaz (2005), definen como la reproducción del sistema político patriarcal en el sistema educativo por cuanto reflejan las continuas contradicciones entre los ideales que proponen en sus discursos las escuelas y las prácticas educativas de la vida cotidiana.

En ese sentido, cuando las instituciones generan contradicciones tan marcadas entre lo que dicen y ejecutan se genera la desconfianza. Al respecto, autores como Moise, (2010), Lukhmann (1998), Echeverría (2011) han planteado que la confianza constituye un valor fundamental en las sociedades contemporáneas, dado que es un factor que contribuye significativamente a la construcción de lo social y disminuye no solo la incertidumbre, sino el conflicto que puede eventualmente terminar en agresión.

Otro aspecto que se logró determinar es que los estudiantes construyen y deconstruyen los valores de acuerdo con las experiencias de la cotidianidad en los distintos escenarios de interacción, lo cual genera en ellos una actitud crítica que les permite resignificar los valores y sus prácticas. En ese sentido, en el proceso de socialización secundaria (Berger y Luckmann, 2003) los individuos que comparten las experiencias cotidianas experimentan ciertos estadios espontáneos de la formación de su conciencia crítica que va evolucionando, y que está asociada a la percepción de la categoría “valor” en sus distintas manifestaciones. De esa manera, el calificativo de “lo bueno”, “lo malo”, “lo feo”, “lo bonito”, “lo bello” o “lo justo” no tiene una connotación definida o absoluta, sino que depende de los imaginarios que transitan en los procesos de socialización que construyen los estudiantes.

Para dar respuesta al objetivo número tres, *Diseñar cuatro secuencias didácticas a partir del modelo propuesto por Ángel Díaz Barriga que contribuyan a fortalecer la reflexión y las relaciones para configurar la convivencia y el aprendizaje sobre los valores en ambientes escolares*, se propuso lo siguiente:

El criterio elegido para diseñar las secuencias didácticas fue la selección de aquellos valores con más tendencias significativas que se encontraron en los relatos expresados por los participantes en el estudio. En ese orden de ideas emergieron los siguientes valores: confianza, identidad, responsabilidad y justicia.

SECUENCIA DIDÁCTICA NÚMERO UNO.

Asignatura: Educación Ética y Valores Humanos

Tema: Los valores

Subtema: El valor de la IDENTIDAD.

Competencia: Genérica para la vida social y personal.¹⁶

El estudiante en el marco del desarrollo y finalización de la secuencia didáctica estará en capacidad de *interpretar situaciones de la vida real comunes a su grupo social y hace inferencias sobre los diferentes significados propiciados por el valor en diferentes contextos.*

Tiempo estimado para su ejecución: Un (1) periodo académico de 9 a 10 semanas de trabajo.

Línea de secuencia de actividades para el aprendizaje:

1. Actividad de apertura:

1.1 Previo a la sesión: En principio, el docente creará y compartirá con los estudiantes una carpeta en una nube a la que todos ellos tendrán acceso, en dicha carpeta encontrarán otras carpetas discriminadas por los grupos que posteriormente se realizarán en la primera sesión, en la actividad de apertura. La finalidad de esto, es la de tener un repositorio académico digital donde se consignen todos los trabajos realizados a lo largo de las actividades de la secuencia, asimismo esto hará parte de las evidencias del aprendizaje. A continuación se relacionan algunas nubes de almacenamiento digital que pueden resultar útiles:

-Google Drive: https://www.google.com/intl/es_ALL/drive/

-OneDrive: <https://onedrive.live.com/about/es-419/>

1.2 Organizarse por grupos de cuatro integrantes y visualizar el siguiente video: Identidad(es): ¿es posible definir lo que está en construcción permanente?: <https://www.youtube.com/watch?v=UyqpiKQ4u2k>

1.3 En la medida que se está visualizando el video, es necesario que se tomen apuntes frente a lo que resulte relevante para cada uno de los integrantes en cuanto al concepto de identidad. Posteriormente, esta información se plasmará en un organizador gráfico, para tal fin pueden hacer uso de los siguientes recursos web:

-Lucidchart: <https://www.lucidchart.com/pages/es/>

-Mind Meister: <https://www.mindmeister.com/es>

¹⁶ Díaz, (2006) sostiene que se le asignó a la educación básica la responsabilidad de iniciar la formación en dos tipos de competencias genéricas: genéricas para la vida social y personal, y genéricas académicas. En cuanto a las competencias genéricas para la vida social y personal son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano. Por su parte, las competencias genéricas académicas consisten en aquellas competencias centrales que se deben formar en la educación básica como un instrumento que permita el acceso general a la cultura en relación con la lectura y la escritura, y las nociones matemáticas (p. 22).

1.4 Los organizadores gráficos serán presentados/expuestos ante la clase con la orientación del docente. Se sugiere el siguiente link para tener una mayor fuente de información frente al diseño y la exposición de los organizadores gráficos así como sus ventajas:

-EduTEKA: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/resena-organizadores-graficos>

Nota: Expuestos los organizadores gráficos, es necesario que los grupos suban todo el material a la nube propuesta por el docente.

2. Actividad de desarrollo:

2.1 Teniendo en cuenta el acercamiento anterior frente a las múltiples características que reviste el concepto de identidad, se sugiere la lectura de dos textos que enriquecen su problematización y sirven de insumo para la actividad siguiente (dicha lectura puede estar acompañada del docente):

-Marcús, Juliana. (2011). Apuntes sobre el Concepto de Identidad. Intersticios - Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Buenos Aires, Argentina. p. 110-112.
<https://www.intersticios.es/article/view/6330>

-Alsina, Miguel. (1996). Minorías étnicas, identidades y medios de comunicación. Revista Signo y Pensamiento, Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. p. 40-46.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/5552>

2.2 Para resaltar la información que consideren pertinente y agregar recordatorios al documento en PDF, pueden hacer uso de la siguiente herramienta:

-Sejda: <https://www.sejda.com/es/pdf-editor> Esta herramienta permite editar documentos en formato PDF, ya sea para unir documentos, modificar su información, agregar recordatorios y/o resaltar contenidos útiles para luego guardarlos con nuestros cambios.

Nota: Hechos los recordatorios y la información resaltada, el documento editado deberá subirse a la nube proporcionada por el docente.

2.3 Posterior a la lectura de los dos textos, los grupos de trabajo deberán consultar con diferentes minorías, autoridades y grupos sociales cuáles son sus percepciones del concepto de identidad, sus características y las relaciones que se tejen alrededor de él. Para aportar algunos referentes, la consulta de las percepciones puede realizarse con:

- Integrantes de la comunidad LGTBIQ
- La Policía y/o fuerzas militares
- Un líder comunal del barrio o de la JAC.
- Profesores del sector público y/o privado.
- Estudiantes de básica media del sector público y/o privado.
- Personas vinculadas a alguna comunidad indígena.
- Afrodescendientes. Entre otros. (Mínimo 3).

2.4 En dicha consulta es necesario que se preparen unas preguntas que orienten el diálogo y a su vez se deben registrar los aspectos que resulten significativos, para tal proceso puedes hacerlo en dos vías, una mediante el registro escrito a mano en una agenda o haciendo uso de los recursos digitales para dispositivos móviles como lo puede ser:

-Google Keep: <https://keep.google.com/>

-Evernote: <https://evernote.com/intl/es>

Preguntas orientadoras:

-¿Qué comprende por ‘identidad’?

-¿Cómo se construye la identidad?

-¿La identidad es un proceso cotidiano? Si no - ¿por qué?

-¿Qué aspectos resultan importantes en la construcción de la identidad?

-¿Crees que surgen dificultades cuando se tiene una identidad? Si-no ¿Cuáles?

-¿En qué contribuye tener una identidad?

-¿Qué factores influyen en la consolidación de dicha identidad?

2.5 Después de haberse recabado la información, los grupos deberán hacer un análisis de los datos obtenidos y organizarlos teniendo en cuenta unos determinados criterios. No obstante, antes de relacionar el cuadro donde se organizará la información, a continuación se explicará lo que se pretende en cada uno de los criterios:

-1. Grupo, minoría, comunidad, etc al que pertenezca el resultado: Aquí se debe mencionar a quien se haya entrevistado en cuanto a la comunidad o el grupo al que pertenezca. Por ejemplo: Policía, militar, homosexual, estudiante de 10° de colegio público, etc.

-2. Conceptos claves: Se escriben los conceptos que en medio de la consulta fueron relevantes, frecuentes o significativos.

-3. Factores influyentes: En este espacio se deben escribir los diferentes elementos, aspectos o factores que para el consultado se consideran que en su percepción de identidad, tienen una incidencia o una influencia significativa. Por ejemplo: Relaciones sociales, crianza en la infancia, etc.

-4. Aspectos significativos: Dentro de la sesión de consulta, se debe lograr encontrar cuáles son los aspectos que son relevantes y generan un valor significativo de la identidad para esa persona, como por ejemplo si éste relaciona la identidad con un camino para la felicidad, la espontaneidad, la personalidad, entre otros.

-5. Elementos que la dificultan: Aquí se deben registrar los factores que, según el consultado, interrumpen el buen desarrollo de la identidad, como por ejemplo: los medios de comunicación, la falta de valores en determinados grupos en sitios concretos, la educación misma, entre otros.

-6. Breve conclusión: Teniendo en cuenta todo lo anterior, es necesario que se escriba una conclusión corta que aborde lo expresado por la persona consultada.

1. Grupo, minoría, comunidad, etc al que pertenece el consultado	
2. Conceptos claves	
3. Factores influyentes	
4. Aspectos significativos	
5. Elementos que la dificultan	

6. Breve conclusión	
---------------------	--

Nota: Dicha clasificación se debe hacer individual con relación a los grupos, minorías y referentes consultados. (Mínimo 3). Al igual que en la actividad de apertura, tanto el registro escrito a mano o digital como la clasificación en los cuadros debe subirse a la nube.

3. Actividad de cierre:

3.1 En cuanto al cierre, es necesario que cada uno de los grupos tenga a la mano los documentos y actividades que se han desarrollado a lo largo de las sesiones, ya que el producto de la secuencia didáctica se dividirá en dos momentos:

3.1.1 Dado que cada uno de los grupos se encuentra conformado por cuatro integrantes y se consultaron mínimo 3 referentes de identidad, cada uno de ellos se personificará teniendo en cuenta los datos registrados en el cuadro de clasificación, resaltando aspectos culturales, tradicionales, sociales, entre otros. Propios de cada minoría o de quien se haya consultado. El integrante restante cumple una función determinante, pues es quien expresa cómo se llevó a cabo el desarrollo del trabajo a lo largo de las sesiones y los aspectos a tener en cuenta al hablar de identidad.

3.1.2 Junto con la personificación, cada uno de ellos tendrá como guía el cuadro de clasificación realizado y por medio de su actuación, deberá vincular todas y cada una de las 6 fases que la caracterizaron, mostrándose crítico y ofreciendo elementos clave para la comprensión del valor en estudio y sus problemáticas actuales.

Línea de evidencias de evaluación de aprendizaje:

4. Evidencias de aprendizaje: Se llevará a cabo en dos momentos:

4.1 En principio, todos y cada uno de los documentos y trabajos realizados por los grupos, deberán estar debidamente organizados en las carpetas individuales correspondientes para cada grupo, teniendo en cuenta: el número del grupo, los integrantes y el tema a trabajar. A su vez, los documentos consultados estarán comentados y/o resultados haciendo uso del recurso de resaltado y edición de PDF que se compartió (Sejda).

4.2 Teniendo todos estos elementos realizados, los grupos harán uso de una pizarra virtual, en la que de forma libre recogerán y plasmarán todos los elementos que implica hablar de identidad hoy, junto con sus características y problemáticas y ofrecerán alternativas de solución alcanzables desde la cotidianidad.

-Padlet: <https://es.padlet.com/>

Nota: Éste último recurso es necesario que se adjunte a la carpeta de trabajo de cada grupo en la nube. La creatividad y la claridad de lo plasmado en la pizarra debe ser de tal forma que pueda ser entendible sin explicarse de manera oral, ya que no habrá momento para exponer la misma.

5. Rúbrica de evaluación

Marcar con una X según corresponda.

VALOR: IDENTIDAD					
CRITERIO		MUY ALTO	ALTO	MEDIO	BAJO
1.	Plantea posturas que favorecen la conceptualización del valor de la identidad con las múltiples percepciones que ésta puede tener en los diferentes contextos donde se visualiza a partir de conversaciones estructuradas.				
2.	Promueve espacios de reflexión frente a las diferentes percepciones que enmarcan el concepto en el ámbito social, cultural, religioso y político.				
3.	Genera ambientes de comprensión en torno a las diferentes lecturas a partir de debates, discusiones y la participación activa entre sus compañeros de clase.				
4.	Incorpora plataformas educativas planteadas en la secuencia didáctica para la aprehensión de los contenidos desarrollados.				
5.	Evidencia de manera concreta el trabajo realizado de la secuencia didáctica, a través de situaciones problemáticas de la cotidianidad como de otros contextos con sus compañeros de la clase.				
6.	Escucha y respeta las diversas posturas de sus compañeros aun cuando éstas son diferentes a las de él y así mismo cumple con las indicaciones dadas para llevar a cabo espacios de discusión como los tiempos, la organización, etc.				
7.	Establece una estructura clara y argumentativa tanto en la redacción de textos escritos como también en la exposición de ideas, coherente con las temáticas a trabajar y los parámetros establecidos.				

6. Recursos:

6.1 Bibliográficos

Alsina, Miguel. (1996). Minorías étnicas, identidades y medios de comunicación. Revista Signo y Pensamiento, Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. p. 40-46.

Díaz, Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México

Marcús, Juliana. (2011). Apuntes sobre el Concepto de Identidad. Intersticios - Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Buenos Aires, Argentina. p. 110-112.

6.2 Cibergráficos

EDUTEKA. (2001-2017). Reseña de Organizadores Gráficos. Colombia. Eduteka Universidad ICESI. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/resena-organizadores-graficos>

Evernote. (2019). Siéntete organizado sin esfuerzo. Recuperado de <https://evernote.com/intl/es>

Google Drive. (2019). Todos tus archivos estés donde estés. Recuperado de https://www.google.com/intl/es_ALL/drive/

Google Keep. (2019). Recuperado de: <https://keep.google.com/>

Lucidchart.. (2019). Poder para ver, entender y hacer más. Recuperado de: <https://www.lucidchart.com/pages/es/>

Mindmeister. (2019). Mapas Mentales en Línea. Recuperado de: <https://www.mindmeister.com/es>

Sejda. (2019). Editor PDF en línea. Recuperado de: <https://www.sejda.com/es/pdf-editor>

OneDrive. (2019). Guarda tus archivos y fotografías en OneDrive para que estén a tu disposición en cualquier dispositivo y lugar. Recuperado de: <https://onedrive.live.com/about/es-419/>

Padlet. (2019). Colabora mejor. Sé más productivo. Recuperado de: <https://es.padlet.com/>

Tegaldo, Pierina. (2012). Identidad(es): ¿es posible definir lo que está en construcción permanente?. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=UyqpiKQ4u2k>

SECUENCIA DIDÁCTICA NÚMERO DOS

Asignatura: Educación Ética y Valores Humanos

Tema: Los valores

Subtema: El valor de la CONFIANZA.

Competencia: Genérica para la vida social y personal.¹⁷

¹⁷ Díaz, (2006) sostiene que se le asignó a la educación básica la responsabilidad de iniciar la formación en dos tipos de competencias genéricas: genéricas para la vida social y personal, y genéricas académicas. En cuanto a las competencias genéricas para la vida social y personal son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño

El estudiante en el marco del desarrollo y finalización de la secuencia didáctica estará en capacidad de *generar espacios de reflexión en torno a la relación de ser humano y la confianza a partir de experiencias y acontecimientos planteados en diferentes contextos: educativos, familiares, culturales y sociales.*

Tiempo estimado para su ejecución: Un (1) periodo académico de 9 a 10 semanas de trabajo.

Línea de secuencia de actividades para el aprendizaje:

1. Actividad de apertura:

1.1 Previo a la sesión: En principio, el docente creará un usuario y diseñará el ambiente de aprendizaje en la plataforma Moodle, para tener un mayor conocimiento sobre dicha plataforma, a continuación se relacionan los links correspondientes para que, tanto estudiantes como el docente tengan pleno conocimiento del funcionamiento de ésta valiosa plataforma para el aprendizaje:

-Moodle: <https://moodle.org/?lang=es>

-Acerca de Moodle: https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle

-Moodle básico para docentes:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=724>

-Tutorial Moodle: <https://www.youtube.com/watch?v=RaCBHlkeaPQ>

Nota: Moodle funciona como un aula virtual, mayormente utilizada por instituciones educativas que ofrecen educación a distancia o en la cual los encuentros personalizados se dificulta, por lo que en la misma plataforma se pueden hacer foros, calificación de los talleres/módulos, etc. Las actividades a continuación no harán uso de todas las herramientas de la plataforma, no obstante, queda a criterio del docente modificar algunas actividades para vincularlas con lo que esta ofrece.

1.2 Organizarse por grupos de cuatro a cinco integrantes, luego deberán hacer la consulta de un cuento para niños donde se resalte el valor de la confianza. Para tal fin, se sugiere la siguiente página web donde se encuentran algunos, sin embargo, pueden buscar también en otros sitios:

-Cuentos sobre la Confianza: <https://www.mundoprimeria.com/cuentos-infantiles-cortos/cuentos-sobre-la-confianza>

1.3 Posterior a la lectura del cuento para niños relacionado al valor de la confianza (la cual puede ser en clase, orientada por el docente o de manera particular por cada grupo de trabajo), cada uno de los grupos discutirán las siguientes preguntas orientadoras:

-¿Qué papel cumple la confianza en el cuento?

-Aparte del valor de la confianza ¿qué otros valores se asociaron?

- Teniendo en cuenta que es un cuento para niños; ¿qué aspectos se podrían agregar que no se tuvieron en cuenta en el desarrollo de la historia y que son importantes?
- A partir de la formación y las experiencias de los integrantes de cada grupo, ¿cómo se experimenta el valor de la confianza a medida de que vamos creciendo?

1.4 Dichas preguntas se discutirán en torno a cómo la confianza es un valor que se construye y se modifica en las diferentes etapas de formación a partir de las experiencias cotidianas. Éstos planteamientos se plasmarán en un video animado, haciendo uso del siguiente software en línea:

-PowToon: <https://www.powtoon.com/home/>?

-Tutorial para usar PowToon: <https://computerhoy.com/paso-a-paso/software/como-crear-presentaciones-videos-animados-gratis-powtoon-76917>

1.5 En principio, cabe aclarar que los vídeos de cada grupo deberán cargarse en las fechas correspondientes siempre y cuando el docente esté haciendo uso del Moodle, al igual estos vídeos serán presentados/expuestos ante los demás grupos de estudiantes con la orientación del docente. Se sugiere el siguiente link para tener una mayor fuente de información frente a los pasos a tener en cuenta para hacer una adecuada exposición oral de un trabajo:

-Educación UnCómo: <https://educacion.uncomo.com/articulo/como-hacer-una-buena-exposicion-oral-en-clase-459.html>

Nota: Expuestos los videos, es necesario que los grupos suban todo el material a la nube propuesta por el docente o al Moodle en las fechas asignadas por el mismo.

2. Actividad de desarrollo:

2.1 Teniendo en cuenta estas dimensiones del valor de la confianza, se sugiere visualizar los siguientes videos (cabe aclarar que los videos son sugerentes y no obligatorios, por lo que el docente puede hacer la propuesta de otros para la actividad):

-¿Qué es la confianza?. <https://www.youtube.com/watch?v=doR3s0bNB4o>

- ¿Por qué la Confianza es el Valor de los Valores?. https://www.youtube.com/watch?v=p9I9IVuF_A0

2.2 Posterior a la visualización de los videos, cada grupo deberá organizar 3 situaciones problemáticas de la cotidianidad en la que tengan en cuenta los siguientes aspectos:

-Recrear situaciones espontáneas del día a día en las que se involucre la confianza y factores relacionados.

-En medio de dichas actuaciones, es necesario que exista un elemento problematizador del cual se discuta a diario en nuestra sociedad, puede hacerse en dos dimensiones:

-Una, en la que la confianza se vea afectada por otro tipo de valores o circunstancias.

-O por otro lado, situaciones conflictivas del día a día en las cuales el valor de la confianza cooperaría para mitigar dichas dificultades.

-En cada una de las situaciones planteadas, es necesario que se recree todo un contexto, ya sea escolar, familiar, social, etc donde los espectadores (en este caso estudiantes y el docente) puedan entender la naturaleza tanto del contexto como de la problemática sin necesidad de ser explicada.

-Finalmente, cabe aclarar que dichas recreaciones se deben presentar en formato de video, puesto que uno de los requisitos de las mismas de las situaciones es que estén ambientadas, por lo que se harán en algunas casas, salones de clase, pasillos, centros comerciales, entre otros espacios. Para la grabación y la edición se sugieren las siguientes herramientas virtuales:

-Kizoa: <https://www.kizoa.es/>

-ClipChamp: <https://clipchamp.com/es/video-editor>

Nota: El video realizado será cargado al Moodle en la fecha asignada por el docente en la misma, sea cual sea la plataforma o la nube de almacenamiento, todo trabajo realizado debe cargarse en un repositorio compartido por el educador desde la primera sesión.

2.3 Luego de la realización de los videos y de que éstos fueran cargados a la plataforma correspondiente, el docente concertará un espacio en el que todos los estudiantes puedan conocer el trabajo audiovisual de sus compañeros. Finalizada la observación de los vídeos, se formará una mesa redonda en la que el docente propondrá un espacio de discusión en torno a los siguientes aspectos:

-¿Cuáles fueron los espacios ambientados donde los estudiantes recrearon situaciones en torno a la confianza?

-¿Con qué otros valores los estudiantes relacionaron el valor de la confianza?

-¿Qué problemáticas se vincularon al valor de la confianza?

-¿Qué otras situaciones de la cotidiana son significativas de la cotidianidad de los estudiantes pero no fueron abordadas en los videos?

2.4 En medio de dicha puesta en común, es necesario que un representante de la clase (también llamado monitor) registre en un cuadro las conclusiones frente a los ejes orientadores de la actividad anterior de la siguiente manera:

1. ¿Cuáles fueron los espacios ambientados donde los estudiantes recrearon situaciones en torno a la confianza?	
2. ¿Con qué otros valores los estudiantes relacionaron el valor de la confianza?	
3. ¿Qué problemáticas se vincularon al valor de la confianza?	

4. ¿Qué otras situaciones son significativas de la cotidianidad de los estudiantes que no fueron abordadas en los videos?	
5. Conclusiones	(Posterior a la realización de todos los anteriores 4 elementos y con la participación de todos los estudiantes).

Nota: El cuadro se compartirá con todos en una sesión de clase o en la misma en la que se realizó la puesta en común, con el fin de brindar una conclusión de lo hasta ahora realizado. Será labor del docente y/o del representante de curso (monitor) cargar el presente cuadro en la plataforma donde se encuentra el desarrollo de las actividades, para fortalecer los recursos de apoyo y de retroalimentación con los estudiantes.

3. Actividad de cierre:

3.1 En cuanto al cierre, se sugiere que cada uno de los grupos expanda el horizonte del valor de la confianza a perspectivas de cambio frente a problemáticas de espectro más amplio, ya que las cotidianas en microcontextos se abordaron en las sesiones anteriores. Para esta actividad de cierre, se recomienda que cada uno de los grupos de trabajo consulte 5 problemáticas mundiales en las cuales puedan defender que por medio de la confianza, se daría una posible solución a las problemáticas sociales, ambientales, económicas, etc que representa a nivel de macrocontexto. A continuación se sugieren algunos artículos, noticias y páginas web:

-Seis problemas mundiales a los que debemos estar atentos este año. https://elpais.com/elpais/2019/01/16/planeta_futuro/1547639967_493487.html

-Los 10 principales problemas sociales del mundo: <https://todossomosuno.com.mx/portal/index.php/los-10-principales-problemas-sociales-del-mundo/>

-Los grandes problemas a solucionar en la próxima década. <https://eacnur.org/blog/los-grandes-problemas-mundiales-a-solucionar-en-la-proxima-decada/>

-Estos son los desafíos del planeta para 2019. <https://www.dinero.com/edicion-impresa/mundo/articulo/cuales-problemas-enfrenta-el-planeta-segun-el-banco-mundial/266397>

3.2 Posterior a la elección de las problemáticas, se procederá a hacer un mapa conceptual o diagrama donde se ejemplifiquen las características de dichas problemáticas y las formas en las cuales pueden operar las sociedades a partir del valor de la confianza para mitigar estas dificultades humanas, ambientales, etc. Para la realización del diagrama o del mapa conceptual se sugiere el uso de la siguiente herramienta de colaboración web:

-Creately: <https://creately.com/es/home/>

Nota: El producto final de la actividad de cierre, en este caso el diagrama o mapa conceptual realizado, se deberá cargar a la plataforma donde se ha hecho la subida de los demás documentos, sea Moodle u otra. Cabe aclarar que este trabajo de cierre se expondrá ante los compañeros de clase y el docente en la fase de “Evidencias de evaluación de aprendizaje” en la revista final. (Ver el siguiente punto).

Línea de evidencias de evaluación de aprendizaje:

4. Evidencias de aprendizaje: Se llevará a cabo en dos momentos:

4.1 En principio, todos y cada uno de los documentos y trabajos realizados por los grupos, deberán estar debidamente organizados en las carpetas individuales correspondientes para cada grupo, teniendo en cuenta: el número del grupo, los integrantes, los temas a trabajar en cada una de las actividades y que éstos hayan sido cargados en las fechas correspondientes a la plataforma delegada por el educador.

4.2 Teniendo todos estos elementos organizados, es necesario que cada grupo construya una revista digital en la que consigne cada uno de los trabajos realizados desde la primera sesión, hasta la actividad de cierre (vídeos, mapas conceptuales, cuadros, etc) donde al final expondrán el mapa conceptual o el diagrama de las problemáticas mundiales y el impacto del valor de la confianza en las mismas. A continuación se relaciona el link:

-Joomag: <https://www.joomag.com/es/create/digital-magazine>

Nota: Éste último recurso es necesario que se adjunte a la carpeta de trabajo de cada grupo en la nube de almacenamiento o en el Moodle. La creatividad y la claridad de lo plasmado en la revista digital debe ser de tal forma que pueda ser entendible sin explicarse de manera oral, ya que no habrá momento para exponer la misma.

5. Rúbrica de evaluación

Marcar con una X según corresponda.

VALOR: CONFIANZA					
CRITERIO		MUY ALTO	ALTO	MEDIO	BAJO
1.	Construye definiciones/percepciones sobre el tratamiento de la confianza a partir de las experiencias desarrolladas por el en el día a día.				
2.	Problematiza los juicios e ideas que configuran el significado del valor a partir de charlas y encuentros académicos con otras				

	áreas del conocimiento.				
3.	Interpreta a partir de los diferentes textos planteados por la secuencia didáctica, expresiones y características del valor configurando, a su vez, escritos para sus compañeros de clase.				
4.	Clasifica las diferentes plataformas y hace uso de ellas al momento de condensar la información expresada en clase y realizar sus tareas.				
5.	Entrega de manera organizada y rigurosa los ítems planteados en la secuencia didáctica, haciendo uso adecuado de la información.				
6.	Escucha y respeta las diversas posturas de sus compañeros aun cuando éstas son diferentes a las de él y así mismo cumple con las indicaciones dadas para llevar a cabo espacios de discusión como los tiempos, la organización, etc.				
7.	Establece una estructura clara y argumentativa tanto en la redacción de textos escritos como también en la exposición de ideas, coherente con las temáticas a trabajar y los parámetros establecidos.				

6. Recursos:

6.1 Bibliográficos

Díaz, Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México

6.2 Cibergráficos

ACNUR, Comité Español. (2018). Los grandes problemas a solucionar en la próxima década. Recuperado de <https://eacnur.org/blog/los-grandes-problemas-mundiales-a-solucionar-en-la-proxima-decada/>

Aprende en Línea. (2019). Moodle básico para docents. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=724>

Brown, Kaysie. Diario El País. (2019). Seis problemas mundiales a los que debemos estar atentos este año. https://elpais.com/elpais/2019/01/16/planeta_futuro/1547639967_493487.html

Clipchamp. (2019). Editar vídeos como un profesional con nuestro editor de vídeo online gratis. Recuperado de <https://clipchamp.com/es/video-editor>

Creately. (2008-2019). La Manera Más Sencilla De Visualizar Ideas Para El Futuro. Recuperado de <https://creately.com/es/home/>

Computer hoy. (2018). Cómo crear presentaciones y vídeos animados gratis con PowToon. España. Recuperado de <https://computerhoy.com/paso-a-paso/software/como-crear-presentaciones-videos-animados-gratis-powtoon-76917>

Dinero, Revista. (2019). Estos son los desafíos del planeta para 2019. Recuperado de <https://www.dinero.com/edicion-impresa/mundo/articulo/cuales-problemas-enfrenta-el-planeta-segun-el-banco-mundial/266397>

Dolan, Simon. CoachingxValores. (2017). ¿Por qué la Confianza es el Valor de los Valores?. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=p9I9IVuF_A0

Great Place To Work ARG. (2012). Qué es la confianza. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=doR3s0bNB4o>

Joomag. (2019). Cree una increíble revista digital. Recuperado de <https://www.joomag.com/es/create/digital-magazine>

Kizoa. (2019). Movie Maker para tus fotos, vídeos, y música. Recuperado de <https://www.kizoa.es/>

Moodle. (2019). Acerca de Moodle. Recuperado de https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle

Moodle. (2019). Impulsado por la comunidad, soportado globalmente. Recuperado de <https://moodle.org/?lang=es>

Mundo Primaria. (2019). Cuentos sobre la confianza. Recuperado de <https://www.mundoprimaria.com/cuentos-infantiles-cortos/cuentos-sobre-la-confianza>

PowToon. (2012-2019). Crear videos increíbles y presentaciones. Recuperado de <https://www.powtoon.com/home/>?

Ruíz, Laura. UnCómo. (2017). Cómo hacer una buena exposición oral en clase. Recuperado de <https://educacion.uncomo.com/articulo/como-hacer-una-buena-exposicion-oral-en-clase-459.html>

Todos los Tutoriales. (2015). Tutorial completo Moodle en español. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RaCBHlkeaPQ>

Todos Somos Uno. (2016). Los 10 principales problemas sociales del mundo. Recuperado de <https://todossomosuno.com.mx/portal/index.php/los-10-principales-problemas-sociales-del-mundo/>

SECUENCIA DIDÁCTICA NÚMERO TRES

Asignatura: Educación Ética y Valores Humanos

Tema: Los valores

Subtema: El valor de la RESPONSABILIDAD.

Competencia: Genérica para la vida social y personal.¹⁸

El estudiante en el marco del desarrollo y finalización de la secuencia didáctica estará en capacidad de *dar respuesta al cumplimiento de las obligaciones específica del medio en el que se ubica a través de prácticas y acciones que justifiquen el ejercicio de los derechos y deberes.*

Tiempo estimado para su ejecución: Un (1) periodo académico de 9 a 10 semanas de trabajo.

Línea de secuencia de actividades para el aprendizaje:

1. Actividad de apertura:

1.1 Previo a la sesión: En principio, el docente creará y compartirá con los estudiantes una carpeta en una nube a la que todos ellos tendrán acceso, en dicha carpeta encontrarán otras carpetas discriminadas por los grupos que posteriormente se realizarán en la primera sesión, en la actividad de apertura. La finalidad de esto, es la de tener un repositorio académico digital donde se consignen todos los trabajos realizados a lo largo de las actividades de la secuencia, asimismo esto hará parte de las evidencias del aprendizaje. A continuación se relacionan algunas nubes de almacenamiento digital que pueden resultar útiles:

¹⁸ Díaz, (2006) sostiene que se le asignó a la educación básica la responsabilidad de iniciar la formación en dos tipos de competencias genéricas: genéricas para la vida social y personal, y genéricas académicas. En cuanto a las competencias genéricas para la vida social y personal son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano. Por su parte, las competencias genéricas académicas consisten en aquellas competencias centrales que se deben formar en la educación básica como un instrumento que permita el acceso general a la cultura en relación con la lectura y la escritura, y las nociones matemáticas (p. 22).

-Google Drive: https://www.google.com/intl/es_ALL/drive/

-OneDrive: <https://onedrive.live.com/about/es-419/>

Nota: En la primera sesión, el docente debe dejar en claro que el valor de la responsabilidad se aborda desde diferentes campos del conocimiento, sin embargo en esta secuencia se buscará reflexionar en los ámbitos en los cuales resulta mucho más cercano y significativo para los estudiantes, sobretodo en los contextos en los cuales se desenvuelven cotidianamente. Para tal fin, se sugieren las definiciones que se proponen en el siguiente artículo investigativo en sus primeras páginas:

-El valor de la responsabilidad en los niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento prosocial:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2730297>

1.2 Posterior a las aclaraciones previas, se propone que los estudiantes formen grupos de cuatro integrantes y visualicen los siguientes videos:

-La responsabilidad en la adolescencia: https://www.youtube.com/watch?v=Ll_wdFnBuQ0

-Reflexiones - responsabilidad y disciplina:
https://www.youtube.com/watch?v=wP_wEkX2vIU

-Responsabilidad en la adolescencia: <https://www.youtube.com/watch?v=K0oOIKv6Xv4>

1.3 Visualizados los videos, cada grupo completará el siguiente cuadro, el cual tiene por finalidad profundizar sobre el valor de la responsabilidad:

¿Qué es la responsabilidad?	
¿De qué manera se refleja el valor de la responsabilidad en los videos? Mencione 3 situaciones.	
Teniendo en cuenta las 3 situaciones anteriores, de no haberse aplicado la responsabilidad. ¿cuáles hubiesen sido las consecuencias? Descríbalas.	
¿Qué otros valores se ven asociados con la responsabilidad?	
¿Qué situaciones se evidenciaron en el video con las cuales logras identificarte en tu cotidianidad?	

1.4 Teniendo en cuenta el trabajo realizado, cada grupo recreará 3 situaciones en las cuales se evidencie el valor de la responsabilidad en la vida cotidiana por medio de caricaturas, haciéndo uso de la siguiente herramienta online:

-Animaker: <https://www.animaker.es/cartoon-maker>

- **Nota:** Una vez hecha la caricatura, se recuerda que los grupos deben subir todo el material a la nube propuesta por el docente. Así mismo, el cuadro en formato word del punto 1.3.

2. Actividad de desarrollo:

2.1 Teniendo en cuenta el acercamiento anterior frente a las múltiples características que reviste el valor de la responsabilidad, se sugiere la lectura de dos textos que enriquecen su problematización y sirven de insumo para la actividad siguiente (dicha lectura puede estar acompañada del docente):

-De Febres, Ramona. (2007). El valor de la responsabilidad. Intersticios - Revista Educación en Valores. Valencia, España. p. 119-121.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3090190>

-López, Hortensia. (2004). Minorías étnicas, Padres y alumnos ante el valor de responsabilidad. Universidad de Murcia. Murcia, España. p. 194-197.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/103>

2.2 Una vez leídos los documentos en las páginas que se indicaron, se seleccionarán aquellas partes que resultaron significativas frente al valor de la responsabilidad, Para dicha selección, se cortarán las hojas o los fragmentos concretos, haciendo uso de la siguiente herramienta online que permite modificar documentos PDF según nuestro interés:

-PDFSimpli: <https://pdfsimpli.com/es/lp/merge-split-compress-pdf> Esta herramienta permite editar documentos en formato PDF, ya sea para unir documentos, modificar su información, agregar recordatorios y/o resaltar contenidos útiles para luego guardarlos con nuestros cambios.

2.3 Teniendo estas hojas o fragmentos de los textos ya cortados, se descargarán en formato de imagen, con el fin de hacer nuestro propio libro digital con la información que se consideró importante frente al valor de la responsabilidad. Para dicho libro digital, se hará uso de la siguiente herramienta en línea:

-Calameo: <https://es.calameo.com/> . Con esta herramienta se espera que cada uno de los grupos recopile la información más relevante de las dos lecturas proporcionadas y construya un libro digital frente a los aspectos más característicos del valor de la responsabilidad. No obstante, cabe anotar que pueden incluir información de otras fuentes a las cuales hayan recurrido.

2.4 Teniendo estos libros digitales hechos, el educador concertará un espacio donde cada uno de los grupos expondrá a sus compañeros tanto el libro digital como el video caricaturizado correspondiente al punto 1.4. Aquí es de suma importancia que los grupos tengan en cuenta el manejo de las ayudas audiovisuales, el dominio del tema y la capacidad de expresión ante los espectadores, en este caso los estudiantes y el docente.

2.5 Dado que hasta este momento de la secuencia se han construido consideraciones significativas sobre el valor de la responsabilidad, el docente organizará una mesa redonda en

la que se discuta y se problematice dicho valor. Para su ejecución, se recomiendan los siguientes textos que suministran información relacionada con la mesa redonda y sus características:

-ICE. (2010). Técnicas de Comunicación Oral. Instituto Costarricense de Electricidad. San José, Costa Rica. P. 24-26.

https://uniprofesoraalba.files.wordpress.com/2010/02/tecnicas_comunicacion.pdf

-La mesa redonda: https://www.gerza.com/tecnicas_grupo/todas_tecnicas/mesa_redonda.html

- Preguntas orientadoras para la mesa redonda:

-¿Qué se entiende por ‘responsabilidad’?

-¿Cómo se construye el valor de la responsabilidad?

-¿De qué manera se vive éste valor en el colegio?

-¿Qué aspectos resultan importantes en la vivencia de éste valor?

-¿Qué elementos de la vida cotidiana dificultan que se sea responsable?

-¿En qué contribuiría que todos en el colegio fueran responsables? (estudiantes, docentes, directivas, etc)

-¿Qué y quiénes influyen en la formación de éste valor?

-¿Qué problemáticas se generan con la falta de responsabilidad?

Nota: La mesa redonda como técnica de expresión oral, es pertinente que se lleve a cabo con todos los elementos sugeridos en los textos anteriores. De allí, el educador evaluará la participación activa, el respeto por los tiempos y las consideraciones de sus compañeros, la capacidad de análisis crítico frente al valor, entre otros aspectos. Teniendo en cuenta lo anterior, es de suma importancia que el educador delegue a un monitor de registro, quien llevará a cabo una toma de apuntes frente a lo que se discute, así mismo el docente tomará evidencia escrita de quiénes participan y aspectos a mejorar.

3. Actividad de cierre:

3.1 En cuanto al cierre, es necesario que cada uno de los grupos tenga a la mano los documentos y actividades que se han desarrollado a lo largo de las sesiones. En esta fase de cierre los grupos tendrán que recrear situaciones en las que practicar el valor de la responsabilidad sea beneficioso para el momento en el que se encuentre y las personas que lo acompañen. Para ello, se sugiere que se realice en espacios de la vida cotidiana y a su vez se involucren a terceros, como una situación en casa donde ser responsable beneficie a su familia, otra donde se cumpla con un deber en la sociedad, en el colegio, etc. Se deben recrear mínimo 3 situaciones. La presentación del video se hará en el espacio que el educador lo programe y para enriquecer el diseño del video se sugiere la siguiente página de edición online:

-Renderforest: <https://www.renderforest.com/es/>

Línea de evidencias de evaluación de aprendizaje:

- 4. Evidencias de aprendizaje:** Se llevará a cabo en dos momentos:

- 4.1 En principio, todos y cada uno de los documentos y trabajos realizados por los grupos, deberán estar debidamente organizados en las carpetas individuales correspondientes para cada grupo, teniendo en cuenta: el número del grupo, los integrantes y el tema a trabajar.
- Finalmente, los grupos construirán un ensayo en el cual recojan todo lo abordado durante las diferentes sesiones, complejizando la práctica del valor en situaciones cotidianas en microcontextos como también las implicaciones del mismo en macrocontextos. En este trabajo se espera que los grupos reflexionen críticamente sobre éste valor y expongan argumentos que hayan sido tejidos a lo largo de las sesiones. A continuación se relacionan dos documentos frente lo que es un ensayo y cómo se construye:

-Ensayo, guía para su elaboración: <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/docs/ensayo.pdf>

-¿Cómo escribir ensayos?:

<https://www.urosario.edu.co/cienciashumanas/Documentos/Nuevas-guias-academicas/Como-escribir-ensayos.pdf>

Nota: Éste último trabajo se realizará de forma digital y se entregará impreso al docente en las fechas correspondientes. A su vez, el documento se cargará a la nube de almacenamiento. La retroalimentación de los ensayos una vez leídos por el educador, se deberá realizar en la última clase, aclarando a su vez aspectos relacionados con el valor en estudio y la realización del ensayo mismo.

5. Rúbrica de evaluación

Marcar con una X según corresponda.

VALOR: RESPONSABILIDAD					
CRITERIO		MUY ALTO	ALTO	MEDIO	BAJO
1.	Representa las percepciones de la responsabilidad en relación con otros valores, resaltando diferencias y semejanzas a partir de la fundamentación escrita.				
2.	Cuestiona las expresiones del valor relacionando posibles aspectos que hacen parte de su significado a través de experiencias personales y familiares.				
3.	Relaciona ideas claves y juicios propios de las lecturas con experiencias y situaciones de la cotidianidad con el fin de propiciar debates.				

4.	Identifica las fortalezas y debilidades de los recursos informáticos y tecnológicos utilizados en la realización de las tareas en cuanto a la secuencia didáctica.				
5.	Reconoce la necesidad de visualizar las actividades en los recursos tecnológicos y hace entregas paulatinas del trabajo realizado en clase.				
6.	Escucha y respeta las diversas posturas de sus compañeros aun cuando éstas son diferentes a las de él y así mismo cumple con las indicaciones dadas para llevar a cabo espacios de discusión como los tiempos, la organización, etc.				
7.	Establece una estructura clara y argumentativa tanto en la redacción de textos escritos como también en la exposición de ideas, coherente con las temáticas a trabajar y los parámetros establecidos.				

6. Recursos:

6.1 Bibliográficos:

De Febres, Ramona. (2007). El valor de la responsabilidad. Intersticios - Revista Educación en Valores. Valencia, España. Pag. 119 a 121.

Díaz, Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México.

ICE. (2010). Técnicas de Comunicación Oral. Instituto Costarricense de Electricidad. San José, Costa Rica. P. 24-26.

López, Hortensia. (2004). Minorías étnicas, Padres y alumnos ante el valor de responsabilidad. Universidad de Murcia. Murcia, España. p. 194-197.

Monsalvo, Eugenio. (2008). El valor de la responsabilidad en los niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento prosocial. Revista Iberoamericana de Educación. Valladolid, España. p. 01-09.

6.2 Cibergráficos

Animaker. (2019). Creador de caricaturas. Estados Unidos. Recuperado de <https://www.animaker.es/cartoon-maker>

Calameo. (2019). Publique. Personalice. Preséntese. París, Francia. Recuperado de <https://es.calameo.com/>

Fraithray. (2009). Responsabilidad en la adolescencia. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=K0oOIKv6Xv4>

Hacer Familia. (2015). La responsabilidad en la adolescencia. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=L1_wdFnBuQ0

Gerza. (2012). La mesa redonda. Recuperado de https://www.gerza.com/tecnicas_grupo/todas_tecnicas/mesa_redonda.html

Google Drive. (2019). Todos tus archivos estés donde estés. Recuperado de https://www.google.com/intl/es_ALL/drive/

OneDrive. (2019). Guarda tus archivos y fotografías en OneDrive para que estén a tu disposición en cualquier dispositivo y lugar. Recuperado de <https://onedrive.live.com/about/es-419/>

Pastrana, Jesús. (2015). Reflexiones – responsabilidad y disciplina. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=wP_wEkX2vIU

PDFSimpli. (2019). Conversión de PDF. Rrecuperado de <https://pdfsimpli.com/es/lp/merge-split-compress-pdf>

Portal Académico CCH-UNAM. (2015). Ensayo, guía para su elaboración. México. Recuperado de <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/docs/ensayo.pdf>

Renderforest. (2013 - 2019). Video en línea, animación, creador de logotipos y sitios web. Recuperado de <https://www.renderforest.com/es/>

Universidad del Rosario. (s. f). ¿Cómo escribir ensayos?. Colombia. Recuperado de <https://www.urosario.edu.co/cienciashumanas/Documentos/Nuevas-guias-academicas/Como-escribir-ensayos.pdf>

SECUENCIA DIDÁCTICA NÚMERO CUATRO

Asignatura: Educación Ética y Valores Humanos

Tema: Los valores

Subtema: El valor de la JUSTICIA.

Competencia: Genérica para la vida social y personal.¹⁹

El estudiante en el marco del desarrollo y finalización de la secuencia didáctica estará en capacidad de *abordar las diferentes concepciones de la justicia a partir de sus dinámicas y representaciones en los múltiples contextos donde se desarrolla a partir de juicios, argumentos y posturas críticas.*

Tiempo estimado para su ejecución: Un (1) periodo académico de 9 a 10 semanas de trabajo.

Línea de secuencia de actividades para el aprendizaje:

1. Actividad de apertura:

1.1 Previo a la sesión: En principio, el docente creará y compartirá con los estudiantes una carpeta en una nube a la que todos ellos tendrán acceso, en dicha carpeta encontrarán otras carpetas discriminadas por los grupos que posteriormente se realizarán en la primera sesión, en la actividad de apertura. La finalidad de esto, es la de tener un repositorio académico digital donde se consignen todos los trabajos realizados a lo largo de las actividades de la secuencia, asimismo esto hará parte de las evidencias del aprendizaje. A continuación se relacionan algunas nubes de almacenamiento digital que pueden resultar útiles:

-Google Drive: https://www.google.com/intl/es_ALL/drive/

-OneDrive: <https://onedrive.live.com/about/es-419/>

1.2 Se propone que los estudiantes formen grupos de cuatro integrantes, con el fin de fortalecer el trabajo cooperativo y generar integración entre la clase. Posteriormente, el docente programará una clase en la cual se visualice la película “La Liga de la Justicia 1”. Aunque existen diversos sitios web para verse, se relaciona a continuación el link:

-Cuevana - La Liga de la Justicia 1: <https://cuevana3.io/3969/justice-league-sr34>

1.3 Previamente al desarrollo de la película, el educador facilitará la siguiente guía de trabajo en la cual cada uno de los grupos irá completando según corresponda:

¿Cuál es la finalidad de los superhéroes?	
¿De qué manera los villanos afectan el ejercicio de la justicia?	
¿Con qué otros valores se asocia el valor de la justicia?	
¿Por qué esta película tiene este particular nombre?	
¿Qué eventos de la película podrían ocurrir en el mundo en el que vivimos?	

¹⁹ Diaz, (2006) sostiene que se le asignó a la educación básica la responsabilidad de iniciar la formación en dos tipos de competencias genéricas: genéricas para la vida social y personal, y genéricas académicas. En cuanto a las competencias genéricas para la vida social y personal son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano. Por su parte, las competencias genéricas académicas consisten en aquellas competencias centrales que se deben formar en la educación básica como un instrumento que permita el acceso general a la cultura en relación con la lectura y la escritura, y las nociones matemáticas (p. 22).

A parte de los ataques efectuados por los villanos ¿qué otros aspectos dificultaron las finalidades de la liga de la justicia?	
A partir de la trama de la película ¿de qué manera se vincula la paz con el valor de la justicia?	
¿Qué se entiende por justicia? Escriba las características discutidas en clase	(Este espacio se alimentará de las intervenciones y las aclaraciones hechas por el docente y los equipos de trabajo)

1.5 Una vez finalizada la película, cada grupo expondrá lo realizado en el cuadro anterior a sus compañeros de clase, donde el docente orientará las intervenciones con el fin de aclarar las dudas que hayan y profundizar sobre el valor de la justicia y su ejercicio. Por último, se llegarán a acuerdos frente a lo que se percibe por el concepto de justicia y se diligenciarán en la última fila.

1.6 Posteriormente, cada uno de los grupos consultará el concepto de justicia desde 3 fuentes bibliográficas diferentes donde relacionen los encuentros y desencuentros entre lo acordado en la clase y las fuentes, rescatando así elementos significativos del valor de la justicia desde distintas dimensiones. Dicha información se organizara haciendo uso de la siguiente herramienta en línea para el diseño de presentaciones:

-Visme: <https://www.visme.co/es/presentaciones-creativas/>

Nota: En dicha presentación se deberá incluir la guía de trabajo del punto 1.3. Cabe recordar que todo trabajo realizado se deberá subir a la nube de almacenamiento compartida por el docente. Esta actividad de apertura cierra con la muestra de las presentaciones hechas en Visme, ya que en éstas se condensa lo hasta ahora construido.

2. Actividad de desarrollo:

2.2 Teniendo en cuenta el acercamiento anterior frente a las múltiples características que reviste el valor de la justicia, se sugiere la lectura de dos textos que enriquecen su problematización y sirven de insumo para la actividad siguiente (dicha lectura puede estar acompañada del docente):

-Melo, Lieana. (2004). Algunos Aportes al Concepto de Justicia. CIVILIZAR: Ciencias Humanas y Sociales No. 7. Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia. p. 01-20. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/268/CienciasSocialesyHumanas472.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

-Colman, Edward. (2000). La Justicia. Revista de Estudiantes de Derecho de la Universidad Monteávila. Caracas, Venezuela. p. 319-322. http://www.ulpiano.org.ve/revistas/bases/artic/texto/DERYSO/1/deryso_2000_1_319-326.pdf

2.2 Una vez leídos los textos anteriores, cada grupo organizará los planteamientos de cada uno de los filósofos mencionados en una infografía, donde se evidencien las diferentes concepciones frente al valor de justicia de manera entendible y creativa. Se sugiere la siguiente página para su realización:

-Befunky: <https://www.befunky.com/es/opciones/creador-de-infografia/>

Nota: Dicha infografía será expuesta por cada grupo, seguidamente se llevara a cabo la actividad 2.3.

2.3 Cada grupo de trabajo consultará en la web 3 videos en los cuales se evidencie el valor de la justicia afectado por un determinado aspecto y lo presentará ante los demás grupos. La dinámica de trabajo una vez visto cada video será reflexionar entorno a las siguientes ejes de discusión:

- Describa el contexto del video.
- ¿De qué manera se evidencia la injusticia?
- ¿Quiénes son los afectados y por qué?
- ¿A qué o a quiénes se les puede atribuir dichas injusticias?
- ¿Qué otros contextos pueden verse afectados que no se muestran en el video?
- ¿De qué manera estas injusticias pueden afectarnos?
- ¿De que forma podríamos intervenir para mitigar dichas injusticias?

Nota: Cabe aclarar que las reflexiones en torno a estos ejes de discusión se llevarán a cabo con la orientación permanente del docente y la participación activa de los estudiantes. Se sugiere al educador delegar un monitor de registro que se encargue de recoger de forma escrita las intervenciones que resulten significativas.

3. Actividad de cierre:

3.1 En cuanto al cierre, se invita al educador reservar un auditorio o algún aula múltiple donde se pueda llevar a cabo un panel de discusión en torno al valor de la justicia. A continuación se suministra información relacionada a qué es un panel de discusión y cómo hacerlo:

-10 características de un panel de discusión: <https://www.caracteristicas.co/panel-de-discusion/>

-¿Cómo se organiza y desarrolla un panel de discusión?:
<http://www.cise.espol.edu.ec/sites/cise.espol.edu.ec/files/pagina-basica/Nota%20te%CC%81cnica%20n.%C2%BA%2017%20-%20C2%BFCo%CC%81mo%20se%20organiza%20y%20desarrolla%20un%20panel%3F.pdf>

En este panel de discusión se deben tener en cuenta dos aspectos: la problematización del valor de la justicia y la experiencia de los estudiantes en su vida cotidiana. Para ello, se sugieren los siguientes ejes orientadores que podrán ser constantemente alimentados a lo largo de la sesión:

¿En qué consiste la justicia?	¿En qué situaciones es posible experimentar el valor de la justicia?	¿Es posible alcanzar la justicia en sí misma?	¿Qué nos impide alcanzar la justicia?	¿Por qué la justicia es un valor?
¿Es posible evidenciar el valor de la justicia en los espacios donde nos desenvolvemos diariamente?	¿En qué aportarían ser justos con quiénes me rodean?	¿Existen diferencias entre la justicia, la igualdad y la equidad?	¿De que otros valores se vale la justicia?	¿Qué se entiende por ‘hacer justicia’?

-
Línea de evidencias de evaluación de aprendizaje:

4. Evidencias de aprendizaje: Se llevará a cabo en dos momentos:

4.2 En principio, todos y cada uno de los documentos y trabajos realizados por los grupos, deberán estar debidamente organizados en las carpetas individuales correspondientes para cada grupo, teniendo en cuenta: el número del grupo, los integrantes y el tema a trabajar.

- Finalmente, los grupos construirán un ensayo en el cual recojan todo lo abordado durante las diferentes sesiones, complejizando la práctica del valor en situaciones cotidianas en microcontextos como también las implicaciones del mismo en macrocontextos. En este trabajo se espera que los grupos reflexionen críticamente sobre éste valor y expongan argumentos que hayan sido tejidos a lo largo de las sesiones. A continuación se relacionan dos documentos frente lo que es un ensayo y cómo se construye:

-Ensayo, guía para su elaboración: <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/docs/ensayo.pdf>

-¿Cómo escribir ensayos?:

<https://www.urosario.edu.co/cienciashumanas/Documentos/Nuevas-guias-academicas/Como-escribir-ensayos.pdf>

Nota: Éste último trabajo se realizará de forma digital y se entregará impreso al docente en las fechas correspondientes. A su vez, el documento se cargará a la nube de almacenamiento. La retroalimentación de los ensayos una vez leídos por el educador, se deberá realizar en la última clase, aclarando a su vez aspectos relacionados con el valor en estudio y la realización del ensayo mismo.

5. Rúbrica de evaluación

Marcar con una X según corresponda.

VALOR: JUSTICIA				
CRITERIO	MUY ALTO	ALTO	MEDIO	BAJO
1. Describe acontecimientos y situaciones que acercan el significado de la justicia con la realidad social citando a su vez, ejemplos presentes en el contexto escolar.				
2. Enumera las características e interpretaciones del valor haciendo referencia a la problemática y los significados que tiene el mismo respecto a los diferentes contextos.				
3. Señala nociones e ideas fundamentales de las lecturas sugeridas, a partir de charlas y debates entre sus compañeros de clase.				
4. Refiere aspectos de los recursos tecnológicos teniendo en cuenta el contexto educativo y que pueden ser útiles para el abordaje de temáticas de cualquier campo de acción.				
5. Menciona características del desarrollo de la actividad en clase y hace entrega de un material concreto haciendo énfasis en la importancia que reviste el mismo.				
6. Escucha y respeta las diversas posturas de sus compañeros aun cuando éstas son diferentes a las de él y así mismo cumple con las indicaciones dadas para llevar a cabo espacios de discusión como los tiempos, la organización, etc.				
7. Establece una estructura clara y argumentativa tanto en la redacción de textos escritos				

	como también en la exposición de ideas, coherente con las temáticas a trabajar y los parámetros establecidos.				
--	---	--	--	--	--

6. Recursos:

6.1 Bibliográficos

Colman, Edward. (2000). La Justicia. Revista de Estudiantes de Derecho de la Universidad Monteávila. Caracas, Venezuela. p. 319-322.

Díaz, Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México.

Melo, Lieana. (2004). Algunos Aportes al Concepto de Justicia. CIVILIZAR: Ciencias Humanas y Sociales No. 7. Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia. p. 01-20.

6.2 Cibergráficos

Befunky. (2019). Crea Modelos Únicos con el Creador de Infografía. Recuperado de <https://www.befunky.com/es/opciones/creador-de-infografia/>

Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, ESPOL. (2017). ¿Cómo se organiza y desarrolla un panel?. Recuperado de <http://www.cise.espol.edu.ec/sites/cise.espol.edu.ec/files/pagina-basica/Nota%20te%CC%81cnica%20n.%C2%BA%2017%20-%20%C2%BFCo%CC%81mo%20se%20organiza%20y%20desarrolla%20un%20panel%3F.pdf>

Cuevana 3. (2017). La Liga de la Justicia. Recuperado de <https://cuevana3.io/3969/justice-league-sr34>

Google Drive. (2019). Todos tus archivos estén donde estés. Recuperado de https://www.google.com/intl/es_ALL/drive/

OneDrive. (2019). Guarda tus archivos y fotografías en OneDrive para que estén a tu disposición en cualquier dispositivo y lugar. Recuperado de: <https://onedrive.live.com/about/es-419/>

Portal Académico CCH-UNAM. (2015). Ensayo, guía para su elaboración. México. Recuperado de <http://tutorial.cch.unam.mx/bloque2/docs/ensayo.pdf>

Universidad del Rosario. (s. f). ¿Cómo escribir ensayos?. Colombia. Recuperado de <https://www.urosario.edu.co/cienciashumanas/Documentos/Nuevas-guias-academicas/Como-escribir-ensayos.pdf>

Uriarte, Julia. (2018). 10 característica de un Panel de Discusión. Recuperado de <https://www.caracteristicas.co/panel-de-discusion/>

Visme. (2018). Diseña presentaciones creativas en minutos. Estados Unidos. Recuperado de <https://www.visme.co/es/presentaciones-creativas/>

8. Discusiones

En la actualidad uno de los temas que con frecuencia se discute en las instituciones educativas se enmarca en la categoría “valor”; ya que el debate que se centra en torno a éstos, sobre todo en las sociedades judeocristianas que tienen tan arraigados algunos principios y valores, produce diversos puntos de vista a partir del contexto y que genera a su vez, luchas de fuerza en la forma de considerar dicha categoría.

En la compleja tarea de formar en valores, la pedagogía está llamada a implementar una ética a partir de la gratificación más que del deber. En ese sentido, en la actualidad este campo de estudio exige un profundo análisis y reflexión que desarrolle a su vez, criterios adaptados a las nuevas dinámicas de la sociedad y sus características que permita el consenso de la vivencia de ciertos valores y no a la imposición.

Aunado a lo anterior, es preciso resaltar que los valores dependen de cada contexto generando diferentes perspectivas de ver la categoría “valor”, producto de ello son las discusiones, los debates e incluso conflictos, que no sólo se presenta en las instituciones que predominantemente se declaran formadoras en valores, sino que también se reflejan en otros contextos en los cuales transitan, visible e invisiblemente, determinados valores.

Actualmente las instituciones educativas están llamadas a enfrentar los distintos conflictos que generan las sociedades globalizadas, especialmente, en los referentes a la relativización de los valores, de manera que le permita llegar a acuerdos sobre lo que conviene al bienestar de una sociedad democrática, diversa e intercultural, como principios fundamentales de la justicia social.

9. Recomendaciones

En el marco de los hallazgos, fruto de éste estudio, a continuación, se presentan algunas recomendaciones generales que, eventualmente, pueden fortalecer los procesos que se desarrollan en la formación en valores en las instituciones educativas, sin importar su confesión, creencias, o ideologías determinadas.

- Es importante que las instituciones educativas comprendan que los valores se transforman y que, por lo tanto, es necesario crear escenarios de diálogo que permitan construir consensos que devengan en acuerdos concertados sobre determinados valores que se cree benefician el bien común por encima del bien particular e incorporarlos al Proyecto Educativo Institucional.
- Es fundamental que los estudiantes sean valorados, escuchados y tenidos en cuenta a la hora de establecer criterios institucionales, esto con el fin de no atropellar los valores y las creencias que traen de sus entornos familiares y sociales.
- Es de vital importancia que todos los espacios relacionales de formación se generen ambientes de dialogo y escucha en un ambiente democrático y participativo que permita fortalecer determinados valores.
- Sigue siendo significativa la implementación de talleres, conversatorios y encuentros en marcados en el tema de los valores con los padres de familia, profesores, directivas y estudiantes con el fin de estudiar académicamente y desde la experiencia el abordaje y los conflictos que comporta. En este sentido, si se trabaja con dilema éticos, eventualmente, puede ofrecer un camino de reflexión y asertividad.
- Se sugiere integrar en el currículo - entendido como todos los procesos de enseñanza aprendizaje, planes de estudio y de formación integral que se desarrollan en la institución educativa – la discusión y los acuerdos de la categoría “valor” como eje transversal que

contribuya a mejorar la convivencia, el manejo del conflicto y la optimización del ejercicio académico.

- Es importante continuar apostándole a valores de convivencia y pedagogías para la paz y justicia social en un país como Colombia, que atraviesa por grandes problemas de orden social, políticos cultural y económico que han originado una serie de conflictos que parece no terminar y en donde la escuela tiene un papel fundamental.
- Finalmente, una tarea irrenunciable de las instituciones educativas es reducir la brecha entre el Proyecto Educativo Institucional con las prácticas cotidianas para evitar frecuentes contradicciones que invalidan la labor educativa.

10. Referencias

- Abbagnano, N. (1986). *Diccionario de Filosofía*. 2da Edición. Ciudad de México, México D.F.: Fondo de cultura económica. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/263530719/Abbagnano-Diccionario-de-Filosofia-2a-Ed>
- Acebo, L. y Leiva, Y. (marzo de 2010). La educación en valores. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 2(13), Universidad de Málaga. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/13/aplb.htm>
- Aguilar, J. y Betancourt, J. (2000). Construcción de cultura democrática. En instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá. Colombia. Editorial IDEP.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Nueva Visión, Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/m3/althusser.pdf>
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós SAICF. Recuperado de <https://clea.edu.mx/biblioteca/Arendt%20Hanna%20-%20La%20Condicion%20Humana.pdf>
- Arias, J.; Peralta, F. y Sánchez M. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la Educación Secundaria. *Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4(9), pp. 171-200. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122821003.pdf>
- Bastidas, J.; Chaves, E.; Collazos, L.; Enríquez, A.; Enríquez, J.; Fajardo, J.; Guaranguay, S.; Hidalgo, M.; Palacios, C.; Paladines, J.; Pantoja, M.; Sánchez, J.; Torres, Y. y Viveros, O. (2015). El mundo de valores en la escuela. (Trabajo de maestría, universidad de Nariño). San Juan de Pasto, Colombia.

- Bauman, Z. y May, T. (2001). *Pensando Sociológicamente*. Traducción: Ricardo Figueira. Buenos Aires, Argentina. Ed. Nueva visión. Recuperado de <https://www.academia.edu/34717976/Pensando-Sociologicamente-Zygmunt-Bauman.pdf>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu Editores. Recuperado de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Boff, L. (1986). *Teología desde el lugar del pobre*. Colección Presencia Teológica N° 26. Santander, España. Ed. Sal Terrae. Recuperado de <https://centroafrobogota.com/attachments/article/11/TEOLOG%20C3%8DA%20DESDE%20EL%20LUGAR%20DEL%20POBRE,%20Leonardo%20Boff.pdf>
- Burgos, J. (2011). Hablar y escuchar en la construcción de convivencia democrática: una mirada desde la educación emocional. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 5(1), pp. 15-41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058724001.pdf>
- Casas, F.; Buxarrais, M.; Figuer, C.; González, M.; Tey, A.; Noguera, E. y Rodríguez, J. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Revista cuatrimestral de psicología*, 22 (1), Pp. 03-23. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/38/40>
- Casco, F. y Oliva, A. (2005). Valores y expectativas sobre la adolescencia: discrepancias entre padres, profesores, mayores y adolescentes Fundación Infancia y Aprendizaje. Universidad de Sevilla. España. U.N.E.D. Centro asociado de Huelva. pp. 209-220. Recuperado de <http://personales.us.es/oliva/valores%20adolescencia.pdf>

- Chomsky, N. (2016). *La (des)educación*. Traductor: Gonzalo G. Djembé. Barcelona, España: Ed. crítica.
- Contursi, M. y Ferro, F. (2000). *La Narración. Uso y teorías*. Bogotá, Colombia. Grupo Ed. Norma. Recuperado de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1J1ZTZWC5-1T2NK8W-1XR>
- Córdoba, A. y Córdoba, G. (2001). Descripción y significación de los imaginarios que los jóvenes construyen en la interacción familiar y escolar con respecto a los valores, en el colegio nocturno Julián Bucheli grado 8-2 de la ciudad de Pasto. (Tesis de grado: Maestría en pedagogías activas y desarrollo humano). Universidad de Manizales, Colombia.
- Cortina, A. (1997). *El mundo de los valores. Ética y Educación*. Bogotá, Colombia. Ed. El Búho. Recuperado de https://kupdf.net/download/adela-cortina-el-mundo-de-los-valores_58d9d24edc0d60e624c346a3_pdf
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid, España. Ed. Tecnos, S.A., Recuperado de https://tallersurzaragoza.files.wordpress.com/2012/11/cortina_adela-etica_minima.pdf
- Csikszentmihalyi, M. (2011). *Fluir. Una psicología de la Felicidad*. Barcelona, España: Ed. Kairos.
- De Mendoza, R.; Domínguez, R. y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe. Psicothema*, 15(4), pp. 589-594. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/1112.pdf>

- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Editorial Antropos.
- De Zubiría, J. (2014). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, D.C: Cooperativa Ed. Magisterio.
- Díaz, Á. (2016). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México, D.F.: Comunidad de conocimiento UNAM. Recuperado de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Dussel, E. (1994). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Chile: Sexta edición, Ed. S.A. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/ontologia%20del%20lenguaje%20echeverria%20pdf.pdf>
- Echeverría, R. (2011). *La empresa emergente, la confianza y los desafíos de la transformación*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Granica. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/trabajo/alonzo/TRABAJO%20ALONZO/LA%20EMPRESA%20EMERGENTE,%20LA%20CONFIANZA%20Y%20LOS%20DESAF%C3%80S%20DE%20LA%20TRANSFORMACION%20-%20ECHEVERRIA.pdf>
- Elías, N. (2011). *El Proceso de Civilización: Investigaciones Socio genéticas y Psicogenéticas*. Madrid, España: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Elster, J. (2010). *El Cemento de La Sociedad*. México: Ed. Gedisa.

- Elster, J. Tuercas y Tornillos (2010). *Una introducción a los conceptos básicos de las Ciencias Sociales*. Editorial Gedisa. Barcelona, España. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/100757545/Tuercas-y-Tornillos-pdf-Libro>
- Elzo, J. (2004). La educación del futuro y los valores. *Debates de Educación*. Universitat Oberta de Catalunya, España. pp 1-21. Recuperado de <http://www.solache.com/laeducaciondelfuturoylosvalores.pdf>
- Expósito, C.; Marsollier, R. y Difabio de Anglat, H. (2017). Los valores en educación para una educación sin valores. *Revista Dilemas contemporáneos. Educación, política y valores*. 38(2), pp. 1-27. Recuperado de <http://files.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/200003736-7c0f57cec2/18.1.38%20Los%20valores%20en%20educaci%C3%B3n%20para%20una%20educaci%C3%B3n%20sin%20valores.pdf>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Madrid, España. Segunda edición. Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España. Gedisa editorial. Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf>
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. España. Editores, Morata. Recuperado de https://convivenciaajt.weebly.com/uploads/2/6/7/3/26732425/gimeno_sacristan_2010.capitulo9.curriculum_en_la_sociedad_de_informacion_y_comunicacion.pdf

- Gómez, J. (2000). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-político*. Centro de investigaciones y desarrollo científico. Bogotá, Colombia. Editorial Universidad distrital Francisco José de Caldas.
- Gubbins, V. (1997). *¿Incorporación o participación de las familias? Un desafío más de la reforma educativa*. CIDE, Documento de Trabajo N° 15. Santiago, Chile. Recuperado de <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8333/8209.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid, España. Taurus humanidades.
- Hamui-Sutton, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Revista ELSEVIERU, Universidad Nacional Autónoma de México*, 2(1), pp. 55-60. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF
- Harris, M. (2001). *Antropología Cultural*. Madrid, España. Alianza Editorial. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/harris-marvin-antropologia-cultural.pdf>
- Heller, Á. (1967). *Sociología de la vida cotidiana*. Colección Socialismo y Libertad. Budapest. Hungría. Recuperado de https://www.academia.edu/33330245/SOCIOLOG%C3%8DA_DE_LA_VIDA_COTIDIANA
- Herrera, M. (2007). Los valores de los adolescentes de un centro español de Educación Secundaria en el extranjero. *Revista Iberoamericana de Educación*. 42 (3), pp. 1-16. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/1628Herrera.pdf>

- Herrera, M.; Infante, R.; Pinilla, A. y Díaz, C. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá, Colombia. Ed. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hevia, J. (2005). *Tratado sobre la analogía de los nombres, tratado sobre el concepto de los entes*. Introducción del traductor a la edición en español de Cayetano (1469). Oviedo, España. Biblioteca Filosofía en español. <https://www.lifeder.com/angel-diaz-barriga/>
- Huntington, S. (1996). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo*. Buenos Aires, Argentina. Primera edición, Katz Editores.
- Ianfrancesco, G. (2010). *Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora*. Recuperado de: <http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/9696>
- Inglehart, R. y Foa, R. (2005). La religión y los valores en la era globalizada. *Sondeo Mundial sobre Valores*. Universidad de Harvard. Estados Unidos, pp 245-255. Recuperado de <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2010/02/BBVA-OpenMind-Religion-y-valores-en-la-era-globalizada-Ronald-Inglehart-y-Roberto-Foa.pdf.pdf>
- Kornblit, A.; Mendes, A.; Di Leo, P. y Camarotti, A. (2007). Entre la teoría y la práctica: algunas reflexiones en torno al sujeto en el campo de la promoción de la salud. *Revista Argentina de Sociología*. Buenos Aires, Argentina. 5(8), pp. 9-25. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos/adolmodin/adolmodin.shtml>
- Lara, G. y García, J. (2014). Educación en valores en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Reidocrea*. Universidad de Granada. 3(34), pp 285-308. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32878/ReiDoCrea-Vol.3-Art.34-Lara-Garcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Libânio, J. (2009). *Formación de la Conciencia Crítica Hoy*. Colombia: Ed. Perspectica Clar. Vol. 9.

Lila, M.; Musitu, G. y Buelga, S. (2000). Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. *Revista latinoamericana de psicología*.32(2), pp. 301-309. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80532203.pdf>

Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales: Lineamientos para una teoría general*. Rubi, España: Editorial Antrhopos.

Madrazo, M. (2005) Algunas consideraciones en torno al significado de la tradición. *Contribuciones desde Coatepec*. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. N° 9, pp 115-132. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/281/28150907.pdf>

Magendzo, A. (2010). Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*. Chile., 52, pp 321-328. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r25572.pdf>

Matalinares, M.; Sotelo, L.; Sotelo, N.; Arenas, C.; Díaz, G.; Dioses, A.; Yaringaño, J.; Muratta, R. y Pareja, C. (2009). Juicio moral y valores interpersonales en estudiantes de secundaria de las ciudades Lima y Jauja. *Revista De Investigación En Psicología*. Lima, Perú. 12(2), pp. 115 – 132. Recuperado de [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-JuicioMoralYValoresInterpersonalesEnEstudiantesDeS-3268397%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-JuicioMoralYValoresInterpersonalesEnEstudiantesDeS-3268397%20(1).pdf)

Maturana, H. (2003). *Amor y Juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano Desde el Patriarcado a la Democracia*. Santiago de Chile, Chile: Lom Ediciones Ltda. Recuperado de

https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/amor_yjuego-humberto_maturana_romesin.pdf

Maturana, H. (2005). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen Ediciones.

Mèlich, J. (1997). *Del extraño al cómplice*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
Recuperado de <https://es.scribd.com/document/147887881/Del-extrano-al-complice-Joan-Carles-Melich>

Moisi, D. (2010). *La Geopolítica de las Emociones: Como las Culturas del Miedo, la Humillación y la Esperanza Están Reconfirmando el Mundo*. Bogotá, Colombia. Grupo Editorial Norma.

Moleiro, M. (2001). *Relatos para Educar en Valores*. Caracas-Venezuela: Editorial San Pablo.

Morín, E. (2011). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
Recuperado de http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_a_l_pensamiento_complejo.pdf

Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, Barcelona. España. 31(2), pp. 15-32- Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61542/88397>

Nietzsche, F. (1986). *Humano, demasiado humano*. –El origen del culto religioso-. Traducción de Jaime Gonzáles. México: Editores Mexicanos Unidos. Recuperado de <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2013/08/te1-nietzsche-humano.pdf>

Nietzsche, F. (1996). *La genealogía de la moral -Un escrito polémico-*. Madrid, España. Alianza Editorial.

- Nietzsche, F. (2006). *La voluntad de poder*. Prólogo de Dolores Castrillo Mirat. Madrid, España: Editorial Biblioteca EDAF S.A. Recuperado de <https://ferrusca.files.wordpress.com/2013/08/voluntad-de-poder.pdf>
- Parra, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Revista Tendencias Pedagógicas* 8(82), Universidad Complutense de Madrid, España., pp. 69-66. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1830/1938>
- Pérez, T. (2001). *Ética para la convivencia: de la teleología a la autotelia*. Documento de circulación interna. Bogotá, Colombia: Ed. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, T. (2011). *Educar para convivir en comunidad*. Paradigmas y estrategias para construir cultura democrática desde la escuela. Colecciones Mesa redonda. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio. Recuperado de https://www.academia.edu/5696267/EDUCAR_PARA_CONVIVIR_EN_COMUNIDAD
- Pérez, T. (2014). *El poder transformador de los educadores*. Colecciones Mesa redonda. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Pestaña de Martínez, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2(2). Madrid. España., pp 67-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120206>
- Porta, L. (2004). Educación, valores y ciudadanía: los jóvenes frente al mundo actual. Praxis Educativa. *Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam*. La Pampa, Argentina. N° 8, pp. 42-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153126089006.pdf>

- Pulido, O. (2016). La transformación en la convivencia Humberto Maturana R. Santiago de Chile, Chile: Dolmen Ediciones S.A. Recuperado de https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AmmKORlByP4J:https://fundacionconvivencia.org/apc-aa-files/3f88e0c1cf723b0359e2e1758938465b/art-6_6.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Argentina: Ed. Fondo de cultura económica. 1ra edición.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas en espejo: Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Revista Cuicuilco. Escuela Nacional de Antropología e Historia*. Distrito Federal, México. 18(52), pp. 39-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Rodríguez, D. (s.f). Ángel Díaz Barriga: biografía y obras (Página web). Recuperado de <https://www.lifeder.com/angel-diaz-barriga/>
- Ruiz, C. (2004). El papel de la familia en la transmisión sociocultural y de la salud mental. *Revista Nómadas*. Universidad Complutense de Madrid. España. N° 9, pp. 1-8. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/181/18100924.pdf>
- Sancho, C.; Jornet, J. y Perales M. (2014). Valor social subjetivo de la educación: docencia y resultados escolares. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Universidad de Valencia. 7(2), pp 197-207. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ValorSocialSubjetivoDeLaEducacion-5127514.pdf>

- Sandoval, M. (2014). Valores morales desde la visión de estudiantes universitarios. *Revista Redhecs*, Universidad privada Rafael Beloso Chacín. México. Edición N°17., pp 06-19. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ValoresMoralesDesdeLaVisionDeEstudiantesUniversita-4830953.pdf>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, España: II edición. Editorial Ariel, S. A. Recuperado de <https://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>
- Scheler, M. (1998). *El Resentimiento en la Moral*. Buenos Aires, Argentina: Editora Espasa – Calpe. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/296781224/Scheler-Max-El-Resentimiento-en-La-Moral>
- Scheler, M. (2001). *Ética, nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Traducción de Hilario Rodríguez Sáenz. Madrid, España: 3ra edición revisada. Caparrós editores. Recuperado de <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2019/01/c389tica-nuevoensayodefundamentacic3b3ndeunpersonalismoc3a9tico.pdf>
- Siegel, D. y Bryson, T. (2012). *El cerebro del niño. 12 estrategias revolucionarias para cultivar la mente en desarrollo de tu hijo*. Traducción de Isabel Ferrer Marrades. España. Alba Editores.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia. Ed. Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Torres, A. et al. (2006). *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*. Bogotá D.C. Fondo Editorial, Universidad Pedagógica Nacional.

- Touraine, A. (2012). *Crítica a la Modernidad*. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Revista Alteridades*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad. Iztapalapa, México, 4(8), pp. 47-53. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Vives, M. (2015). *Confianza. Propuesta de un modelo teórico sobre su génesis y consolidación*. Bogotá, D.C.: ED. Universidad de la Salle.
- Zamir, A. y Leguizamón, J. (2015). Interacciones sociales en el patio de recreo que tienen el potencial de apoyar el aprendizaje del concepto de probabilidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*. San Juan de Pasto, Colombia. 8(3), pp. 8-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2740/274041587002.pdf>