

Análisis del eje transversal valores en el Currículo Básico Nacional

Beatriz del Carmen García Dávila

*Centro de Formación e Investigación "Padre Joaquín" Fe y Alegría.
beatriz_garciad@cantv.net y beatrizc_garciad@hotmail.com*

Resumen

Esta investigación analizó el contenido explícito del eje transversal valores en el Currículo Básico Nacional. Fue descriptiva, cualitativa y utilizó el análisis documental para el estudio, cuyo producto fue una descripción del eje transversal valores y una crítica evaluativa que determinó aciertos y deficiencias del mismo. Los aciertos destacan en la incorporación del eje en la concepción educativa, en algunos componentes curriculares, y en la explicación del proceso de enseñanza-aprendizaje de valores. Las deficiencias, en el escaso tratamiento de habilidades y procedimientos para el desarrollo moral, la dimensión espiritual del ser y elementos metodológicos de pedagogía de valores.

Palabras clave: Currículum, eje transversal valores, pedagogía de los valores, currículo de educación Básica

Analysis of the Transverse Axis for Values in the National Basic Education Curriculum

Abstract

This research analyzed the explicit content of the transverse axis for values in the national basic curriculum. The research was descriptive and qualitative; documentary analysis was used for the study, whose product was a description of the transverse axis for values and an evaluative critique that determined its successes and deficiencies. Successes include incorporation of the axis in the educational concept, in some curricular components and in the explanation of the values teaching-learning process. Deficiencies include the limited treatment of skills and procedures for moral development, the spiritual dimension of being and methodological elements for the pedagogy of values.

Keywords: Curriculum, transverse axis for values, pedagogy of values, basic education curriculum.

Introducción

En 1997 ocurre en el país el cambio curricular de la Primera y Segunda Etapa de la Escuela Básica como parte del Plan de Acción del Ministerio de Educación, luego de un amplio diagnóstico que señalaba las profundas deficiencias de la Escuela Básica en la formación de valores (M.E., 1995). Los vacíos en cuanto a la formación de valores, entre otros elementos, condujo a proponer un currículum que en su concepción teórica asumiera la educación en valores como elemento prioritario. Se propuso entonces el Currículo Básico Nacional (CBN) introduciendo la teoría de la transversalidad y los ejes transversales,

entre los que se encontraba el eje de valores.

Luego de varios años de implementación del actual currículo, es necesario analizar los aciertos y deficiencias presentes en la concepción curricular del eje transversal valores, esta información es pertinente para futuros diseños curriculares y para continuar mejorando los procesos de formación docente y las prácticas pedagógicas. De allí que el objetivo propuesto en esta investigación es: "Detectar aciertos y deficiencias reflejados en la concepción curricular del eje transversal valores correspondiente a la I Etapa de la Escuela Básica en el marco de las teorías sobre pedagogía de valores".

Es importante destacar que la presente investigación se suscribe a una línea de investigación titulada "Escuela Necesaria" que desarrolla el Centro de Formación e Investigación "Padre Joaquín" de Fe y Alegría desde hace aproximadamente diez años (Fe y Alegría, 2002 y 2004).

Ante la crisis de valores que vivimos en nuestra sociedad, y en general en el mundo, a la escuela se le impone el reto de asumir de manera más adecuada y pertinente la formación en valores; esta investigación es un aporte para la clarificación de esta ardua tarea.

Metodología

La investigación se orientó bajo el supuesto de que el eje transversal valores del Currículo Básico Nacional puede ser ampliado en su concepción teórica y en su propuesta didáctica de tal modo que permita orientar más acertadamente la práctica del docente. Bajo esta orientación se planteó una investigación documental por cuanto se analizó el eje transversal valores en el diseño del Currículo Básico Nacional, que conformó el documento objeto de estudio, para hacer una crítica valorativa del mismo.

La concepción curricular del eje transversal valores fue analizada en el marco teórico del CBN (1997), este marco teórico, referente para la Primera y Segunda Etapa de la Edu-

cación Básica, está constituido por la fundamentación que incluye las bases filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas y legales del diseño, así como los ejes transversales, el perfil de competencias del egresado y los objetivos de nivel y etapa. Estos diferentes aspectos del marco teórico se analizaron en función de teorías de desarrollo moral y pedagogía de los valores: Piaget (1975,1971), Kohlberg (1992), Puig (1994), Bolívar (1995), González (2001).

Para el análisis del eje de valores en el currículo de la I Etapa de la Escuela Básica se diseñó una lista de cotejo que permitió precisar la presencia o ausencia de los distintos elementos teórico-metodológicos de la educación en valores en la concepción del eje de valores planteada en el Currículo Básico Nacional. El instrumento permitió describir información resaltante que se observó en el diseño del eje de valores en relación a las propiedades indicadas en la lista de cotejo.

Las diversas teorías sobre desarrollo moral y pedagogía de los valores constituyeron las bases de los criterios que sirvieron de referente para la realización del análisis y se especifican en las propiedades que se observaron en cada categoría. La presencia o ausencia de estos elementos permitió determinar las debilidades y aciertos del eje de valores del Currículo Básico Nacional en su concepción.

Cuadro 1
Categorías y propiedades de investigación

Objetivo	Unidad de análisis	Dimensión	Categoría	Propiedades
<p>Detectar aciertos y deficiencias reflejados en la concepción curricular del eje transversal valores correspondiente a la I Etapa de la Escuela Básica en el marco de las teorías sobre pedagogía de valores.</p>	<p>Currículo Básico Nacional</p>	<p>Eje transversal valores</p>	<p>Concepción curricular del eje transversal valores</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definición del eje transversal valores. 2. Definición de valores humanos que se desean promover 3. Integración del eje en la concepción de educación. 4. Incorporación del eje en los componentes del currículo: perfil de competencias, objetivos de nivel y etapa. 5. Incorporación del eje en los contenidos curriculares. 6. Incorporación del eje en la planificación 7. Incorporación del eje en la evaluación. 8. Explicación de teorías de desarrollo moral. 9. Explicación del proceso de aprendizaje de valores. 10. Explicación del proceso de enseñanza de valores. 11. Proposición de estrategias para la educación en valores.

Resultados de la investigación

A continuación se analiza cada una de las propiedades en la concepción curricular del eje de valores.

1. Definición del eje transversal valores

El CBN contiene en su marco teórico una definición y caracterización de los ejes transversales; se definen los ejes transversales como:

...temas recurrentes que emergen de la realidad social, entrelazados en cada una de las áreas que integran el currículo, lo que les asigna su carácter transversal... no pueden considerarse como contenidos paralelos a las áreas sino como medios que conducen a un aprendizaje que propicie la formación científica humanística y ético moral... (M.E.C.D., 1997, pag. 12).

La transversalidad se entiende como mecanismo que interrelaciona la realidad sociocultural, el contexto familiar y escolar y se señala que los ejes constituyen una dimensión educativa global interdisciplinaria. Esta definición está acompañada de una serie de características que describen la naturaleza de los ejes transversales:

- Integra los campos del ser, saber, hacer y convivir.
- Posibilitan el encuentro de las disciplinas y el establecimiento de relaciones entre diferentes contenidos.

- Favorecen la autonomía pedagógica
- Se deben traducir en actitudes y comportamientos concretos relacionados con la realidad.

También se explica que los ejes transversales se materializan en el currículo a través del Proyecto Pedagógico de Plantel, los reglamentos escolares y los contenidos curriculares.

En sí misma, la concepción de los ejes transversales se encuentra revestida de elementos relacionados con la educación en valores, pues tal y como se señala en la definición, los ejes conducen a la formación ético-moral; y como se señala en las características de los ejes: integran el ser y convivir y deben traducirse en actitudes específicas. En este sentido, la educación en valores forma parte de la esencia de la transversalidad.

Sin embargo, la definición de ejes transversales como "temas recurrentes que emergen de la realidad social" no concuerda con el tipo de ejes transversales propuestos en el CBN; dado que estos no son "temas" propiamente, se podrían comprender más bien como habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que pueden traducirse en competencias que el alumno debe desarrollar. Lo verdaderamente transversal son los aprendizajes básicos expresados en los ejes propuestos que se espera el alumno de-

sarrolle y que todo el centro educativo debe asumir.

En el contenido descrito en la justificación, propósitos, conceptos básicos, principios y orientaciones para el aprendizaje, dimensiones, alcances e indicadores se aprecia una definición del eje transversal valores implícita en su razón de ser y propósito central: se orienta hacia la promoción de cambios que conduzcan a la formación de un ciudadano capaz de desenvolverse en una sociedad pluralista en la que pueda vivir ejercitando los valores humanos y se justifica por la crisis de valores que vive la sociedad (M.E.C.D., 1997). Sin embargo, aunque se señalan estos elementos sobre el eje transversal valores, no se precisa una definición específica del mismo.

2. Definición de valores humanos que se desean promover

En la presentación de la justificación, alcances, dimensiones e indicadores del eje transversal valores se enuncian una serie de valores específicos que se desean promover en la educación. Tales valores están identificados como “dimensiones” del eje; éstos son: respeto por la vida, libertad, solidaridad, convivencia, honestidad, identidad nacional y perseverancia. Cada uno de ellos se desglosa en una serie de alcances e indicadores que expresan

conductas deseables, que llevan implícitas la valoración de otros principios morales adicionales. Cada dimensión contempla entonces una serie de valores específicos: perseverancia, solidaridad, honestidad, libertad, entre otros; lo cual denota amplitud en los valores que se desea promover. Sin embargo, a pesar de que una diversidad de valores se enuncian, no se observan definiciones de los mismos. Esto puede generar, desde el punto de vista teórico, una diversidad de interpretaciones, que incluso pueden llegar a ser contrapuestas. ¿Qué significa valorar la belleza y tener sensibilidad hacia ella?, por ejemplo. Probablemente haya variedad de respuestas no necesariamente consensuadas.

Tampoco se aprecia con claridad cuáles son los valores centrales en los que se espera formar al educando porque, aunque se presentan las dimensiones, alcances e indicadores, el enunciado de valores se aprecia sin ponderaciones definidas en diferentes puntos del texto explicativo del marco teórico del eje. Por otra parte, la organización de los valores en “dimensiones, alcances e indicadores” resulta poco esclarecedora por cuanto no corresponde a una tipología de valores que proporcione una estructura que ubique cada uno de ellos en relación a los otros. Como se puede apreciar se enuncian valores, pero no se definen y no se establece una tipología que los ubique.

3. Integración de la educación en valores en la concepción de educación

En el CBN se integra la educación en valores en la concepción de educación, pues, esta última, se asume como proceso integral humanístico que supera la función de transmisión del saber, como se infiere de las finalidades del nivel de Educación Básica.

La educación en valores se presenta implícita en la propia definición de las finalidades y funciones educativas, esto se observa cuando se señala en diferentes puntos del marco teórico las siguientes afirmaciones:

- La formación es integral en cuanto aborda todos los aspectos del individuo: lo afectivo, cognitivo y lo biosocial (M. E.C.D., 1997, p. 4)
- La formación debe ser para la vida, para el ejercicio de la democracia, el fomento de un ciudadano que participe en la transformación social, el desarrollo de una conciencia ciudadana, la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente constituyen finalidades de la educación que se ofrece. (M. E.C.D., 1997, p. 4.)
- La escuela es centro de aprendizaje ético (M. E.C.D., 1997, p. 11).
- La dimensión del ser y convivir forman parte de la transversalidad (M. E.C.D., 1997, p.12)

- La reconstrucción de la cultura es función de la escuela (M. E.C.D., 1997,p.12).
- La socialización, adaptación, integración personal, endoculturación y transformación cultural son parte de las funciones de la escuela (M. E.C.D., 1997, p.32).
- La educación debe atender exigencias de la vida social cambiante (M. E.C.D., 1997, p. 39).

Todos estos elementos permiten afirmar que la educación en valores está implícita en la propia concepción de educación presentada en el CBN, dado que la asume como finalidad esencial, como parte de los aprendizajes básicos que se debe promover y como parte de las funciones de la educación.

4. Incorporación de la educación en valores en los componentes del currículo: perfil de competencias, objetivos de nivel y etapa

En el CBN se plantea un perfil de competencias en función de los cuatro aprendizajes básicos: Conocer, Ser, Convivir y Hacer. Se señalan también objetivos de nivel y etapa; en todos ellos se incorpora la educación en valores de manera explícita e implícita.

En el perfil de competencias se señala en el Aprender a Ser y Convivir elementos relacionados con el

desarrollo personal, la convivencia con los demás y el entorno social y natural. En cuanto a lo personal se especifica la formación de un individuo: feliz, culto, reflexivo, honrado, sensible, creativo, curioso, imaginativo, autónomo, autosuficiente, con espíritu de investigación, que aprende por sí mismo, abierto al cambio, emocionalmente seguro, analítico, crítico, comprometido, que valora la salud física, mental y social, el lenguaje, la lectura y escritura, el esfuerzo y estudio como avance personal y social. En cuanto a la convivencia con los demás: generoso, espontáneo, libre, que valora la familia, trabaja en grupo y mantiene relaciones interpersonales abiertas y positivas, responsable, sincero, justo, solidario, participativo, tolerante. En cuanto a la convivencia con el entorno social y natural: participa en acciones comunitarias, en actividades culturales, científicas y deportivas, comprende el funcionamiento social y equilibrio natural, se asume como elemento transformador del ambiente natural y social, siente empatía con otras culturas, respeta deberes y derechos propios y ajenos, con conciencia ecológica y aprecio por el patrimonio natural y cultural.

También en los objetivos del nivel de Educación Básica se incorporan elementos vinculados a la educación en valores por cuanto en ellos se explicita la intención de formar a la persona de manera inte-

gral, en su dimensión ético-moral y afectiva. Esto puede apreciarse en afirmaciones precisadas en los seis objetivos del nivel que a continuación se presentan en su contenido esencial:

Primer objetivo: logro de una formación integral y desarrollo de una dimensión ético-moral inspirada en los valores básicos para la vida y para la convivencia, fomento de una actitud democrática, responsable, tolerante que favorezca la participación activa y solidaria en la sociedad, a objeto de propiciar niveles cada vez más altos de libertad, igualdad y justicia social.

Segundo objetivo: desarrollo de capacidades cognitivo-afectivas ... la valoración del trabajo... a fin de formar un individuo autónomo.

Tercer objetivo: conocimiento, comprensión y aprecio de las distintas manifestaciones, hechos y fenómenos del entorno natural, cultural y social.

Cuarto objetivo: desarrollo de juicios críticos propios ante los problemas y conflictos sociales y personales a objeto de adoptar frente a ellos actitudes y comportamientos basados en el análisis, en la reflexión y sustentados en valores racionales y libremente asumidos.

Quinto objetivo: participación de manera activa, solidaria y consciente en los procesos de transformación social... valoración de la identidad nacional, la responsabilidad, el amor, la justicia, la liber-

tad... desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación ambiental, la paz entre los pueblos...

Sexto objetivo: desarrollo de la capacidad humanística y artística que le permita tener una visión integral de la vida.

En los objetivos de etapa también se incorporan contenidos de la educación en valores. A continuación se presentan las frases donde se aprecian elementos relacionados con la educación en valores en algunos de los ocho objetivos de etapa:

Primer objetivo: Adquiere actitudes y valores necesarios para analizar, interpretar y reflexionar acerca de su entorno y realidad social.

Cuarto objetivo: Desarrolla experiencias afectivas y sociales que contribuyan a su desarrollo integral, autónomo y la capacidad comunicativa a fin de transferir lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana.

Quinto objetivo: Fortalece su identidad nacional y regional a través del desarrollo de actitudes y valores para la sociedad democrática, moderna y pluralista, respetando creencias de otras personas y grupos sociales.

Sexto objetivo: Consolidación futura de un ciudadano crítico, participativo, cooperativo, solidario; como una manera de lograr una actitud positiva hacia: la preservación y conservación del patrimonio histórico y del medio ambiente, consciente de las propias actitudes habituales en el equilibrio del entorno.

Séptimo objetivo: desarrollo de actitudes y valores que hagan posible que los individuos contribuyan hacia las buenas relaciones humanas en la familia, escuela y comunidad.

Octavo objetivo: realiza actividades de conservación en el ambiente y valora la salud.

Claramente refieren tanto los objetivos de nivel, como de etapa la integración del eje transversal valores, asumiendo el desarrollo afectivo y la autonomía como aspecto esencial en el proceso educativo.

Los objetivos hacen referencia a variados aprendizajes esperados en relación a actitudes y valores relacionados con el entorno socio-cultural y las relaciones interpersonales en los ámbitos sociales en que el educando se desenvuelve. En cuanto a las actitudes y valores sobre el entorno sociocultural, refiere el fomento de la participación activa en la sociedad y su transformación, valoración de la democracia y el trabajo, valoración de la cultura e identidad nacional, actitud crítica ante los problemas sociales y desarrollo de una conciencia para la conservación ambiental. En cuanto a las actitudes y valores para el desarrollo de interrelaciones adecuadas: desarrollo de la capacidad comunicativa, desarrollo de buenas relaciones en la familia, escuela y comunidad, valoración de la salud.

Existen valores específicos relacionados con el aspecto sociocultu-

ral y de relaciones interpersonales anteriormente referidos nombrados en los objetivos: convivencia, democracia, responsabilidad, tolerancia, participación, trabajo, identidad, libertad, justicia, cooperación, solidaridad, criticidad, paz, igualdad, entre otros.

Aunque se observa en los objetivos el fomento de esta variedad de actitudes y valores, se aprecia debilidad en cuanto a que no se visualizan propósitos relacionados con la identidad personal en cuanto al sexo y género, la autovaloración y la espiritualidad; también se aprecia debilidad en cuanto al fomento de habilidades para el desarrollo de la autonomía como lo son: el autoconocimiento, la autoestima, y la autorregulación; todos ellos aprendizajes que deben fomentarse desde temprana edad.

Asumimos que el ser humano no es solo un ser biológico, psicológico y social, es también un ser espiritual por cuanto necesita creer, buscar respuestas a preguntas fundamentales que lo han acompañado a lo largo de la historia, como lo son: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy?, ¿qué es la vida?, ¿qué es la muerte?, ¿qué existe después de la vida?, ¿existe Dios?, entre muchas otras. La escuela puede ser un lugar donde se ayuda a buscar caminos para encontrar respuestas no sólo sobre los animales, el cuerpo humano, la familia... sino también sobre Dios, la felicidad y el amor. Por otra

parte, la religión forma parte de la historia de la humanidad y, por tanto, de la vida concreta de las personas, por lo que es un aspecto de la vida del ser humano necesario de estudiar y de educar.

5. Incorporación de la educación en valores en los componentes del currículo: contenidos curriculares

En el CBN se plantea la integración del eje transversal valores con los contenidos. Se proponen los contenidos conceptuales (conocimiento de las cosas, hechos, conceptos, principios y leyes), procedimentales (habilidades intelectuales y motrices) y actitudinales (valores, normas, creencias y actitudes). Estos contenidos no deben asumirse como separados por cuanto todos se implican mutuamente.

Por otra parte, el CBN señala que las actitudes tienen componentes conceptuales, afectivos y comportamentales; es decir, que no se relacionan solo con la acción del individuo, sino también con sus concepciones y sentimientos. Sin embargo, este aspecto no es suficientemente explicado porque no se especifican las implicaciones de estos componentes de las actitudes para el tratamiento del eje y su vinculación con los tipos de contenidos que propone el currículo.

En efecto, el eje de valores no se limita en términos de contenidos a los contenidos actitudinales, sino que también se vincula con los contenidos conceptuales y procedimentales. En consecuencia, enseñar y aprender valores supone aprender conceptos, procedimientos y comportamientos en un ambiente donde se promueve la afectividad. Al respecto, Puig (1994) señala que existen tres tipos de aprendizajes que se deben desarrollar en los alumnos en un currículo de formación ética: los procedimientos o habilidades (habilidades dialógicas, juicio moral, autoconocimiento, etc.); el aprendizaje de los hechos, conceptos y teorías relacionados con los valores; y el aprendizaje de valores, actitudes y normas deseables universalmente. Alcanzar la valoración de un hecho, persona, situación, principio ético o normas, necesariamente pasa por un proceso de conocimiento de aquello se espera sea valorado, por el aprendizaje de habilidades para alcanzar la autonomía moral, es decir, para asumir criterios propios de juicio y valoración de principios deseables, y por el desarrollo de acciones específicas coherentes.

El CBN propone los tres tipos de contenidos, pero, para que los valores sean aprendidos, es necesario vincularlos con lo conceptual, lo procedimental y no solo con lo actitudinal. Valorar la familia, que es un contenido actitudinal del CBN,

implica conocer qué es la familia, sus funciones, sus miembros, los tipos de familia que pueden presentarse en la realidad social (contenido conceptual); implica también el desarrollo del autoconocimiento y el diálogo como habilidades para la autonomía (contenido procedimental): la historia familiar, cómo es mi familia, cómo convivir en la familia, la comunicación en la familia; en este proceso de aprendizaje debe abordarse la afectividad (cómo me siento, por quiénes siento amor, respeto o rabia, desagrado). De manera que importa mucho cómo es el tratamiento de los contenidos conceptuales y procedimentales, así como el afecto, porque todo ello conducirá a la valoración.

Aunque se abordan los tres tipos de contenido, se presenta poca claridad en cuanto a que el proceso de valoración se desarrolla con el tratamiento de lo conceptual, procedimental y actitudinal y no sólo con esto último.

6. Consideración de la educación de valores en la propuesta de planificación

El CBN propone la elaboración de los proyectos pedagógicos de plantel y proyectos pedagógicos de aula como estrategias de planificación escolar, en ellos se considera de manera implícita la educación en valores en cuanto se pretende que estas

estrategias creen condiciones necesarias para un ambiente promotor de valores y actitudes deseables.

El proyecto pedagógico de plantel constituye el conjunto de acciones planificadas en colectivo orientadas a resolver los problemas pedagógicos de la institución escolar; es el procedimiento de gestión escolar que asume el Ministerio de Educación para fomentar las acciones colectivas, el trabajo de grupos y la interacción, que hace posible la conformación de la institución escolar en una comunidad en aras de alcanzar su autonomía.

El PPP implica la creación de un ambiente democrático para la toma de decisiones y la aceptación de la diversidad de sujetos que conforman la comunidad educativa, condiciones indispensables para la educación en valores.

El proyecto pedagógico de aula constituye el instrumento de planificación de la enseñanza, tiene un enfoque global que implica la organización y ejecución de acciones para la atención de los problemas pedagógicos particulares, partiendo de las necesidades e intereses de la escuela y los educandos. El PPA se caracteriza por permitir la integración de los aprendizajes y el aprendizaje significativo, contextualizar y adaptar los ejes transversales a la realidad de los educandos y plantel, aspectos que guardan estrecha relación con la educación en valores y su pedagogía.

Tanto el proyecto pedagógico de plantel como el de aula son propuestas de planificación que toman en cuenta la formación integral de la persona donde la educación en valores se incorpora como un aspecto esencial. Ambas estrategias promueven la vivencia de valores en el proceso mismo de planificación en cuanto constituyen un ejercicio de democracia y participación en la toma de decisiones.

Por otra parte, permiten contextualizar los aprendizajes tomando en consideración la realidad del educando y su comunidad para, a partir de allí, planificar el proceso educativo, esto hace posible el aprendizaje significativo y los procesos de reflexión-acción que el educando debe aprender como parte de su desarrollo personal.

7. Consideración de la educación de valores en la propuesta de evaluación

El CBN dedica un capítulo al tema de la evaluación y allí plantea su aspecto teórico-metodológico. La evaluación es concebida como proceso democrático, respondiente, negociado, iluminativo e integrado a los procesos de enseñanza aprendizaje, su enfoque es cualitativo-etnográfico-naturalístico y la metodología es comprensiva, global, descriptiva. La evaluación es integral, integrada, continua y cooperativa. Pretende valorar los progresos

de los alumnos tomando en cuenta los objetivos de aprendizaje y de enseñanza y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Abre posibilidades de participación a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. También propone estrategias de evaluación acordes con cada tipo de contenido.

En las finalidades de la evaluación se precisan algunas estrechamente relacionadas con la educación en valores, a continuación se enuncian en su contenido esencial:

- Determina el avance del aprendizaje de los tres tipos de contenidos.
- Contribuye a desarrollar las capacidades del saber, saber hacer y ser.
- Detecta intereses, actitudes en el alumno.
- Identifica limitaciones del educando para orientar su aprendizaje.
- Brinda posibilidades para el aprendizaje desde el error.

En esta concepción de evaluación se integra la educación en valores que se pretende promover, por cuanto el proceso de valoración del aprendizaje del alumno toma en consideración sus actitudes y valores y lo involucra en la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, con metodologías apropiadas para la valoración de estos aspectos.

Además, propone una variedad de estrategias de evaluación acordes

con la concepción cualitativa del proceso y específicamente señala procedimientos e instrumentos adecuados para la evaluación de actitudes. Entre ellos se encuentran procedimientos e instrumentos observacionales: escala de estimación, lista de cotejo, registro anecdótico, diario de clases; no observacionales: diálogos, entrevistas, debates; y de análisis del discurso: producciones orales, escritas, plásticas y musicales, portafolios. La información que se brinda al educador es muy completa y proporciona elementos para evaluar el aspecto actitudinal generalmente no considerado.

8. Explicación de teorías de desarrollo moral

En la fundamentación del CBN, en su base psicológica, se enuncia la teoría de desarrollo cognitivo de Piaget como parte de un proceso interrelacionado con el desarrollo del lenguaje y el desarrollo socio-afectivo y moral. Para Piaget las estructuras cognitivas se desarrollan a partir de una interrelación entre factores denominados: afectivo, acción del sujeto, maduración, transmisión e interacción social y equilibración (M.E.C.D, 1997. p. 33). Aunque se enuncia esta relación entre el desarrollo cognitivo y el socioafectivo y moral, sin embargo, esta relación no se explica.

También se plantea una relación entre el desarrollo lingüístico

comunicativo y el desarrollo afectivo. Se señala que el lenguaje favorece la apropiación de valores culturales, sociales y morales. Se concibe el lenguaje en todas sus formas de expresión (oral, escrito y gestual) y su construcción debe realizarse en función de una vertiente evolutiva y otra histórico-cultural cuyo propósito es incluir al alumno en su mundo cultural, de valores y saber vivir gracias a la creación de nuevas herramientas culturales, de conocimiento y comunicación (M.E.C.D. 1997, p. 35). Desde el punto de vista pedagógico se señala que el docente debe tener apertura a la diversidad lingüística para evitar la exclusión.

Se presentan teorías relativas al desarrollo socioafectivo y moral de la persona; específicamente se enuncia la teoría de Piaget y Kohlberg sobre juicio o razonamiento moral. Se afirma que el conocimiento social y el juicio moral son representaciones que el alumno construye en un proceso interactivo con el mundo social. En el marco del conocimiento social se explica que el ser humano es individuo social que nace con disposiciones para establecer vínculos con los otros y que ella es la base para el proceso de socialización, desde donde se produce la transmisión de valores, normas, convenciones, roles, lenguaje, entre otros aspectos de la cultura (M.E.C.D. 1997. p. 36).

La transmisión de normas conforma uno de los primeros aprendizajes en el que se coloca especial cuidado en la sociedad. Las normas están relacionadas con los valores sociales y orientan hacia lo que es deseable o no. Las normas convencionales y morales son las que el niño debe construir en el proceso de desarrollo moral. Se hace referencia a la teoría de Piaget sobre los tipos de comportamiento moral y sus características: moral heterónoma y moral autónoma y a los procesos de descentración (entender la perspectiva del otro) y cooperación (reciprocidad para actuar conforme a las reglas) para lograr el desarrollo moral (M.E.C.D. 1997. p. 38).

Como se puede apreciar, se enuncian y dan explicaciones sobre teorías de desarrollo socioafectivo y moral y se presenta la relación entre desarrollo cognitivo y comunicacional con lo socio afectivo y moral, explicaciones básicas para la comprensión del eje; sin embargo, se pasa por alto elementos aportados por Kohlberg sobre los estadios de desarrollo moral que son necesarios conocer en su esencia.

9. Explicación del proceso de aprendizaje de valores

En la explicación del eje transversal valores se señalan elementos relacionados con el proceso de aprendizaje de valores. Estos ele-

mentos son expuestos en reglas (M.E.C.D. 1997, pag. 20):

- Regla 1: Los valores se internalizan, es decir se adquieren por la experiencia.
- Regla 2: Los valores se concientizan, es decir, parten de la consideración del "yo" para llegar al "nosotros".
- Regla 3: Debe lograrse una identificación del "yo" con el mundo exterior, es decir, desarrollar respuestas ante interrogantes que le van presentando a la persona sus experiencias.
- Regla 4: Debe promover la búsqueda del aprecio de los valores positivos ante los negativos.
- Regla 5: Debe promover la reflexión sobre la importancia de los valores en la vida personal.

Además de estas reglas que explican cómo se aprenden los valores, en la definición de las bases psicológicas del CBN se hace referencia al constructivismo como proceso de adquisición de aprendizaje afectivo y cognitivo. El constructivismo señala que la persona construye el conocimiento partiendo de su experiencia previa, mediante procesos de asimilación de elementos del medio externo y acomodación de las estructuras cognitivas. Estos procesos se desarrollan a través del avance de la zona de desarrollo real (la experiencia y aprendizaje adquirido) a la zona de desarrollo próximo potencial (aprendizajes que pueden alcanzarse en la interacción

con otros de mayor experiencia) (M.E.C.D., 1998, p. 32).

La construcción de aprendizaje mediante la asimilación y acomodación no sólo es válida para el aprendizaje cognitivo, sino también para el aprendizaje afectivo pues "mediante interacciones constructivas con objetos de su medio, pero sobre todo con otras personas, el alumno se va desarrollando como un ser autónomo, moral, social e intelectual" (M.E.C.D. 1998, p. 32) Es decir, el alumno también construye su dimensión afectiva a partir de la interacción con los otros.

Por otra parte, el documento señala que si uno de los objetivos es educar para la vida, los ambientes de aprendizaje deben presentar semejanzas con la vida, creando conexiones con el entorno social. Para ello, es imprescindible que la familia y comunidad interactúen con la institución escolar. Como puede apreciarse la explicación sobre cómo se aprenden valores es considerada en el CBN.

10. Explicación del proceso de enseñanza de valores

En el CBN se proponen algunos procedimientos sobre cómo educar en valores en el aula y en el centro educativo; estas propuestas permiten tener clara una política general para el tratamiento del eje orientando así los procesos de planificación

y desarrollo de la práctica educativa. Los procedimientos referidos son:

- Realizar un estudio del contexto socio-cultural en el que se ubica la escuela que permita señalar los valores que se abordarán en los proyectos.
- Racionalizar y jerarquizar los valores sobre los cuales se puedan relacionar las diferentes áreas
- Consolidar progresivamente el aprendizaje de los valores. Primero los valores personales, luego los sociales y por último los de identidad nacional.
- La escuela debe garantizar un ambiente donde el educando pueda tener sosiego para aprender y una colectividad escolar que de ejemplo de valores.
- Fomentar experiencias vinculadas con la realidad social y cultural.
- Fomentar un ambiente de valores compartidos donde el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, la ayuda permitan el desarrollo de competencias para la vida en comunidad.
- La inducción, el razonamiento, la interacción, la cooperación de los alumnos y docentes son medios para el desarrollo de la autonomía moral y la participación.

Los elementos anteriormente señalados se concentran en la creación de un ambiente escolar propicio para educar en valores; algunos

también sugieren modos de proceder para el logro de la autonomía moral. Sin embargo, no se proponen métodos específicos que enmarquen y amplíen los procedimientos generales expuestos, que brinden explicaciones más completas sobre cómo educar en valores especialmente en la práctica de aula.

11. Proposición de estrategias para la educación en valores

En el CBN, cuando describe el desarrollo socio-afectivo y moral como base teórica del currículo, plantea la necesaria creación de situaciones de aprendizaje donde los alumnos analicen problemas y conflictos sociales porque esto les permitirá tener elementos para la toma de decisiones. En este sentido, propone el uso de dilemas morales para estimular el desarrollo del juicio moral. También refiere el uso del juego simbólico y el juego de reglas; estos juegos permiten la producción de representaciones de situaciones diversas donde se ejercen papeles sociales diferentes y se genera el debate grupal en la resolución de conflictos cognitivos y socio-afectivos.

Ciertamente las estrategias señaladas son apropiadas para el desarrollo moral; sin embargo, existe una gama de posibilidades de estrategias didácticas que no se exponen en el CBN y en consecuencia, no se proporciona suficiente información

Cuadro 2
 Resumen de aciertos y deficiencias del eje transversal valores en el marco teórico del CBN

Propiedades	Aciertos	Deficiencias
1. Definición del eje	Explica ampliamente cómo se concibe el eje en los diferentes componentes del currículo.	La inadecuación del concepto de eje transversal a la naturaleza de los ejes propuestos en la reforma venezolana. No se precisa una definición del eje transversal valores.
2. Definición de valores humanos que se desea promover	Se enuncian valores específicos que se desea promover.	Faltan definiciones de los valores deseables que se espera promover.
3. Integración del eje en la concepción de educación	Incorpora el eje a la concepción de educación, sus fines y función social.	-
4. Incorporación del eje en los componentes del currículo: Competencias y objetivos	Señala competencias, objetivos de nivel y etapa que recogen aprendizajes básicos propios del eje, especialmente en el ámbito de interrelaciones personales, socio-cultural y de desarrollo moral.	Falta de referencia en las competencias, objetivos de nivel y etapa a la identidad personal en cuanto a sexo y género, la autovaloración, espiritualidad, autoestima y autorregulación como conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo moral e integral. En el caso de la autoestima y autovaloración, aunque se hace referencia a estos aspectos en los alcances del eje transversal valores, no se aprecian reflejados en las competencias, ni objetivos.
5. Incorporación del eje en los componentes del currículo: Contenidos	Se integra el eje en la concepción de contenidos que se propone.	Falta de claridad en cuanto a la vinculación del eje a los tres tipos de contenidos propuestos en la reforma: conceptual, procedimental y actitudinal; no queda explicado que los aprendizajes del eje deben ser abordados en sus tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Cuadro 2
(Continuación)

Propiedades	Aciertos	Deficiencias
6. Incorporación del eje en los componentes del currículo: Planificación	Se incorpora el eje en la concepción de planificación.	-
7. Incorporación del eje en los componentes del currículo: Evaluación	Se incorpora el eje en la concepción de evaluación.	-
8. Explicación de teorías de desarrollo moral	Se refieren teorías de desarrollo moral y socio-afectivo.	Ausencia de aportes de Kohlberg en cuanto a los estadios de desarrollo moral.
9. Explicación del proceso de aprendizaje de valores	Se señalan elementos básicos sobre el proceso de aprendizaje de valores.	-
10. Explicación del proceso de enseñanza de valores	Se proponen orientaciones metodológicas para la enseñanza de valores.	No se proponen métodos para el proceso de aprendizaje de valores.
11. Proposición de estrategias	Se proponen algunas estrategias para el proceso de aprendizaje de valores.	Falta amplitud en la proposición de estrategias para el tratamiento del eje de valores en el aula.

al educador sobre estrategias a través de las cuales puede desarrollar los diferentes contenidos del eje de valores en el aula.

Como puede apreciarse, en el marco teórico del CBN en cuanto al tratamiento del eje transversal valores se detecta una gran cantidad de aciertos y se detallan también algunas deficiencias; todas ellas se resumen en el Cuadro 2.

Conclusiones y recomendaciones

El tratamiento del eje transversal valores en el Currículo Básico Nacional tiene grandes aciertos que se detectan en la amplia incorporación del eje en la explicación de los fines y funciones de la educación; en la explicación de los componentes del currículo, pues aborda competencias, objetivos y contenidos vinculados con el desarrollo moral y las dimensiones del ser y convivir, la concepción propuesta en el componente de planificación y evaluación y la explicación del proceso de aprendizaje de valores. También presenta debilidades que se ubican, desde el punto de vista teórico, en la definición del eje, la ausencia de la dimensión espiritual del ser humano y el escaso tratamiento del aspecto conceptual, procedimental y actitudinal del aprendizaje de valores; desde el punto de vista metodológico, las debilidades se observan en la escasa propuesta de métodos y es-

trategias para el desarrollo del eje en la práctica de aula y en la ausencia de algunos contenidos procedimentales básicos.

Los aciertos y deficiencias detectados permiten confirmar que el Currículo Básico Nacional está orientado hacia la educación de valores de la persona y puede ser ampliado en su concepción y metodología para mejorar los procesos de orientación de la práctica educativa del docente. En el proceso de elaboración de futuros diseños curriculares que pretendan asumir contundentemente la educación en valores, es necesario tomar en cuenta los aciertos y deficiencias descritos en el tratamiento del eje transversal valores del Currículo Básico Nacional vigente; de manera que se puedan seguir dando pasos hacia el fortalecimiento de la formación integral de los educandos de Educación Básica, sin desconocer los avances alcanzados en relación a currículos anteriores y atendiendo las debilidades planteadas.

Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR, Antonio (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid. Colección hacer Reforma, Alauda, Anaya.
- CAMPS, Victoria (1994). *Los valores de la educación*. Madrid. Hacer reforma. Alauda Anaya.
- COLL, C. (1988). *El Marco Curricular en una escuela renovada*. Madrid. Ed Popular S.A.

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela
- DELLORS, J. y otros (1996). **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid. Santillana, Ediciones UNESCO.
- DIAZ BARRIGA, Angel (1997). **Ensayos sobre la problemática curricular**. México. Trillas.
- FE Y ALEGRÍA (2002). **La Escuela Necesaria: proyecto para la acción en Fe y Alegría**. Caracas, Venezuela.
- FE Y ALEGRÍA (2004a). **Evaluación de Aprendizajes. Informe de Resultados 2003**. Fe y Alegría
- FE Y ALEGRÍA (2004b). **Proceso de evaluación de Centros Educativos**. Fe y Alegría.
- FLÓREZ, Rafael (1994). **Hacia una pedagogía del conocimiento**. Bogotá, McGrawHill.
- GARCÍA, Beatriz (2001). **Educación en valores: alcances y desafíos**. Fe y Alegría. Movimiento Pedagógico N°. 25. Caracas.
- GONZÁLEZ LUCINI, Fernando (2001). **La educación como tarea humanizadora. De la teoría pedagógica a la práctica educativa**. Madrid. Grupo Anaya.
- KEMMIS, S. (1998). **El currículo: más allá de la teoría de la reproducción**. Tercera Ed. Morata. Madrid.
- KOHLBERG, L. (1992). **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- LIENDO, Zoleida (2006). **Propuesta para el desarrollo del Eje Transversal valores en la Educación Básica**. Tesis Doctoral. Doctorado de Ciencias Humanas. Tutor: Petra Lúquez. Universidad del Zulia
- LÚQUEZ, Petra (1992). **Reforzamiento de valores ético-morales**. Investigación libre. Universidad del Zulia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (1995). **Plan de Acción**.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (1997). **Currículo Básico Nacional**. Programas de estudio de la Escuela Básica.
- PAYÁ, M. (1997). **Educación y valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual**. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- PIAGET, Jean (1971). **El criterio Moral en el niño**. Barcelona. Fontanella.
- PIAGET, Jean (1975). **Psicología y Pedagogía**. De Ariel, España.
- PÉREZ ESCLARÍN, Antonio (2004.). **Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad**. Caracas. Distribuidora Estudios y Fe y Alegría.
- PUIIG ROVIRA, Joseph (1994). **La educación moral en la enseñanza obligatoria**. Barcelona. Cuadernos de educación. Ice-Hosori.
- RAMOS, María Guadalupe (2004). **Valores y autoestima. Conociéndose a sí mismo en un mundo con otros**. 2da. Edición. Universidad de Carabobo.
- RODRÍGUEZ, Nacarid (1988). **Criterios para el análisis del diseño**

- curricular.** Cuadernos de Educación. Caracas.
- SANSEVERO, I., LUQUEZ, P., FERNANDEZ, O. *et al.* Inserción legal y curricular de la dimensión identidad nacional en la educación básica. **ED.** [online]. abr. 2005, vol. 12, n°1 [citado 08 Febrero 2007], p. 83-101. Disponible en la World Wide Web: http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-40792005004000006&lng=es&nrm=iso
- TADEU DA SILVA, Tomás (2001). **Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum.** Barcelona. Octaedro.
- TORRES, Jurjo (1994). **Globalización e interdisciplinariedad. El Currículum integrado.** Madrid. Edic. Morata.
- VÍLCHEZ, Nerio G. (1.991). **Diseño y Evaluación del currículo.** LUZ Fondo Editorial Esther María Osses. Maracaibo.