

Revista Calidad en la Educación Superior
Programa de Autoevaluación Académica
Universidad Estatal a Distancia
ISSN 1659-4703
Costa Rica
revistacalidad@uned.ac.cr

**EDUCAR EN VALORES EN EL SIGLO XXI: UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA
MÁS ALLÁ DE LA IMPOSICIÓN Y LA COSTUMBRE**

**EDUCATION WITH VALUE IN THE TWENTY-FIRST CENTURY: AN
EDUCATIONAL REFLECTION BEYOND THE IMPOSITION AND CUSTOM**

Juan Pablo Escobar Galo*
Universidad Rafael Landívar

*Hablen con los niños y no simplemente a los niños.
Escuchen lo que tienen que decir.
Respeten sus derechos de ser escuchados.
Ayúdenlos a ser ellos mismos.*
Carlos Díaz

Volumen 4, número 2
Noviembre 2013
pp. 169 - 183

Recibido: agosto 2013
Aprobado: octubre 2013

* Doctorando de la IX promoción del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Magíster en Filosofía de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Tiene un Postgrado en Especialización del Aprendizaje y Docencia Universitaria de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala y es Licenciado en Administración Educativa de la Universidad Francisco Marroquín de Guatemala. Correo electrónico: Jescobar@url.edu.gt

Resumen

Reflexionar sobre los valores y la formación de los mismos en el siglo XXI es uno de los retos más importantes que debe asumir la pedagogía contemporánea, comprendiendo en un primer momento lo que esto significa y generando propuestas concretas para el desarrollo de la formación en valores. Este ensayo se apoya en la reflexión de pensadores contemporáneos que deciden afrontar el análisis de los valores y la formación de los mismos desde una visión diferente a la acostumbrada, sobre todo en la modernidad y desde la educación tradicional.

Palabras claves: valores, formación en valores, autonomía, conciencia moral, siglo XXI, educación.

Abstract

Reflect on the values and their teaching in the XXI century is one of the most important challenges that contemporary education must assume, realizing at first what this means and generating concrete proposals for the development of values education. This essay is based on the reflection of contemporary thinkers who decide to face the analysis of the values and their formation from a different view to the "usual", especially in modern and / or from traditional education.

Keywords: Values, Education Values, Autonomy, Moral Awareness, XXI Century, Education.

Introducción

Vivimos en un mundo donde el cambio es una realidad permanente, la globalización y la Era Informática invaden a la humanidad y exigen que la misma se ajuste al constante devenir; es, por tanto, necesario reformular la comprensión de *ser en el mundo* y reflexionar sobre lo que esto implica desde los valores y la realidad planetaria, ya que, aunque estemos más cercanos en términos de comunicación, nos alejamos en términos de igualdad, comprensión y desarrollo. El presente trabajo tiene como objetivo ser un espacio de reflexión en el que se describan los elementos característicos de la formación en valores en el siglo XXI, desde un pensar humano contemporáneo, intentando dar alguna respuesta pedagógica al mundo actual.

Este ensayo se desarrolla en cuatro momentos: el primero responde a la interrogante ¿qué son los valores?, el segundo se guía por las implicaciones actuales de la formación en valores, el tercero plantea una reflexión sobre la formación de valores en el siglo XXI, para terminar con las conclusiones en un cuarto momento.

¿Qué son los valores?

Para poder hablar de educación en valores es necesario tener claridad sobre qué son, qué los caracteriza y constituye y cómo se vinculan con las personas; de modo que al definir los valores se puedan incorporar a los procesos educativos de mejor forma.

De acuerdo con Gallo (2006), un valor es “una energía, una fuerza que acompaña los acontecimientos de la vida (...) es una *calidad* que se encuentra en las dimensiones de la vida” (p. 12) de cada sujeto; lo cual implica que “el valor es esa calidad particular e inconfundible que produce en nosotros la apreciación, porque se percibe como este sentido único que es el sentimiento de valor” (p. 12).

Los valores son en las personas y cobran vida a través de ellas, esto conlleva la posibilidad de que “el valor se puede percibir, pero también se puede realizar” (p. 12) y apreciar a través de la experiencia. Las personas viven entre valores todo el tiempo, juzgando y asignando cualidades de valor; es a través de la conciencia que nos percatamos de la presencia de ellos, pero es por medio de la experiencia que los llevamos a la práctica y los asumimos como nuestros.

A criterio de Gallo (2006), el origen y centro de los valores es el *yo*, siendo este el que “quiere, el que capta el valor; el que conoce, el que determina libremente y, la experiencia, el momento actual, en este espacio y en este tiempo, es lo que recoge esta unidad en un mundo existente y trascendente” (p. 3). Los valores se adhieren a la persona humana, los mismos cobran vida en cuanto se

experimentan, lo cual coincide con lo expuesto por Piaget (1984) en el enunciado II, al relatar como los niños significan las normas del juego de canicas desde su experiencia.

Según Gallo (2006), los valores son “entidades adheridas a las cosas, se perciben como vivencias” (p. 10), no son entes aislados de las cosas o del ser, por lo cual “no poseen propiamente esencias. Los valores se dan como vivencias (...) todo valor se da como particular” (p. 10); la vivencia de los valores nos permite el desarrollo de procesos axiológicos, pero la acción humana es la que da vida y sentido al valor. Sobre esto Gallo (2012) afirmaba que “los valores nacen en la realidad natural, pero el motivarse con ellos es tarea del espíritu, del ‘yo’ personal” (p. 3). Los valores cobran vigencia y *vida* a través de las personas, por lo cual es posible aprender valores por medio de la experiencia (vivencia de los mismos) y del modelaje de otro que desde su forma de ser nos manifiesta la vivencia del valor.

De acuerdo con Bernardini (2010), describiendo las perspectivas axiológicas de Max Scheler, los valores “poseen intencionalidad emocional y están sometidos a leyes que no son ni inferiores ni superiores a las lógicas, sino sencillamente distintas” (p. 13), que se establecen como cualidades del valor, al ser realidades puras (a priori) y materiales (reales); son realizados y llevados a la práctica por medio de las personas, lo cual permite la materialidad del valor.

A los valores se les atribuyen una serie de características, pero es Bernardini (2010) quien logró aglutinar el pensamiento de diversos filósofos, principalmente guiada por las propuestas de Ortega y Gasset y Max Scheler, describiendo los rasgos constitutivos de los mismos.

Los valores se caracterizan por *el valer*, no tienen *ser*, sino *valer*, y dicho valer no depende de un tiempo o un espacio, o de si son enseñados, aplicados o no, el valor por sí mismo vale. La *objetividad* es otra característica del valor, ya que no

depende de las preferencias individuales, pero eso no implica que los valores sean entidades trascendentes, la objetividad del valor solo significa su autonomía respecto a toda estimación subjetiva o arbitraria. Los valores no son independientes ontológicamente, sino que necesariamente se adhieren a las cosas, cobrando vida por medio del ser que se manifiesta en el yo. La *polaridad* del valor hace referencia a que los mismos siempre existen desde su afirmación positiva o negativa, a lo cual se le puede llamar *disvalor* o *contra-valor*. Otro rasgo de los valores es que no pueden medirse en términos de cantidad, lo cual implica que son una *cualidad*. Finalmente, los valores tienen jerarquía en cuanto a que se relacionan con la vida humana, y es desde la misma que pueden ser priorizados o jerarquizados en valores de lo agradable, valores vitales, valores espirituales (estéticos, jurídicos e intelectuales) y valores religiosos.

Bernardini (2010) indicó que Ortega y Gasset realizó una clasificación de las características del valor: valores de lo útil, de lo vital, de lo espiritual y de lo religioso. La descripción de estas características permite pensar en cómo se puede formar en valores y qué procesos se deben favorecer para la educación de los mismos, quedando claro desde ya que la experiencia y el modelaje son quizás la mejores formas de favorecer su enseñanza.

A criterio de Gallo (2006), “los valores configuran al ser humano de un modo positivo, haciéndolo capaz de convivir, perfeccionarse y comunicarse”, (p.13) viviendo los valores a nivel personal y social. Ante el mundo globalizado en el cual vivimos, lo peor que le puede ocurrir a una persona es dejarse llevar por una corriente anónima y a veces irracional frente a la vida cotidiana, por lo que se debe apostar a la enseñanza de los valores.

Implicaciones de la formación en valores

En el desarrollo de procesos educativos no basta con plantearse qué es el valor, es también necesario establecer algunos criterios y líneas de acción sobre lo que

implica formar en valores. Piaget (1984) realizó un estudio con el objetivo de comprender cómo se desarrolla el juicio moral en los niños, más allá del análisis de conductas y sentimientos de carácter moral, en el cual proporciona elementos teóricos que pueden orientar la formación en valores. Por medio del juego los niños manifiestan y representan los roles sociales que desempeñan en la vida cotidiana, estableciendo relaciones con otro(s) y con las normas que regulan estas relaciones. Analizando el juego de canicas con niños entre 2 y 13 años Piaget estableció diferentes estadios que desarrollan los sujetos en relación al juego y las normas.

En el estudio mencionado Piaget (1984) afirmaba que “desde el punto de vista de la práctica de las reglas (del juego de canicas), se pueden distinguir cuatro estadios sucesivos” (pp.20-22). El primer estadio es de carácter “*motor e individual*, durante el cual el niño (menor de 2 años) manipula las canicas en función de sus propios deseos y de sus costumbres motrices”, (p.24) una etapa en la que no es posible establecer y hablar de reglas colectivas, porque el niño fija su juego desde la realidad individual, respondiendo a su motricidad.

El segundo estadio puede llamarse *egocéntrico*, el cual se manifiesta entre los 2 y los 5 años, “el niño juega bien solo, sin preocuparse de encontrar compañero de juego, bien con otros, pero sin intentar dominar sobre ellos”, (p.26) por tanto, aunque los niños estén jugando en grupo, no implica que precisamente estén normados por una visión colectiva del juego, cada uno lleva su ritmo y sus normas desde su visión egocéntrica e interactúa con los otros sin ánimo de ganar y sin miedo de perder.

Entre los 7 y los 8 años surge un nuevo estadio denominado *de la cooperación naciente*, en el que “cada jugador intenta, a partir de aquel momento, dominar a sus vecinos, y por ello aparece la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas”, (p.26), modificando las reglas de acuerdo al acomodamiento que se logre en el grupo y no manteniendo con gran rigurosidad

las mismas, de modo que sean aceptadas en el grupo por una actitud de cooperación mutua que permite establecer relaciones sociales de forma organizada.

El último estadio surge entre los 11 y los 12 años, llamado *el de la codificación de la regla*, en el que el juego queda regulado “minuciosamente en los más mínimos detalles de procedimiento, sino que el código de las reglas a seguir es conocido por la sociedad entera”; (p.58) es por ello que la “autonomía adquirida durante este estadio conduce a un respeto por la norma (...) es el sentido realmente político y democrático” (p. 58) de esta edad.

Para fines de formación en valores se puede comprender que ante los estadios planteados por Piaget (1984) para el niño de la primera etapa “la regla no es coercitiva” (p.22); para el segundo estadio la regla “se considera sagrada e intangible” (ibídem), se origina en el adulto y tiene eterna permanencia, y al intentar transgredirla el niño será sancionado. En el tercer estadio la regla colectiva resulta ser “algo exterior al individuo y por consiguiente algo sagrado, después se interioriza poco a poco” (ibídem) generando la *conciencia autónoma* que guía al cuarto estadio. El desarrollo de estas etapas ilustra que la formación en valores debe ser encaminada desde una relación con el adulto, que poco a poco se convierte en una construcción democrática y cooperativa del valor para llegar a que la persona sea autónoma frente a la norma, siendo la autonomía moral lo que debe privilegiarse en la vida juvenil.

En otro orden de ideas, Piaget (1984) describió el realismo moral en los niños entendiéndolo como “la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con ellos, como subsistentes en sí mismos, independientemente de la conciencia y como obligatoriamente impuestos” (pp.92-93). Este realismo moral desarrolla tres características: “el deber es esencialmente heterónimo” (p.165), es decir, la norma no es elaborada por la conciencia; “la regla debe ser observada al pie de la letra y no en espíritu”; (p.165) y la asignación “objetiva de la

responsabilidad” (p.165). Este realismo moral se manifiesta en la forma como los niños comprenden la torpeza, el robo y la mentira; pero es necesario que la formación en valores acompañe a los niños, y en muchos casos a los jóvenes, a alcanzar la autonomía moral, la cual exige reciprocidad en las relaciones grupales, y la “conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior” (p.165); esto posibilita plantear una conciencia planetaria que será desarrollada en el numeral siguiente.

Más allá del estudio de Piaget, que orienta sobre cómo comprender y acompañar a los niños en sus procesos de maduración y formación en el criterio moral, es también importante reflexionar sobre lo que implica formar en valores.

El formar en valores, según la visión de Cortina (1999), implica “educar a los niños para la autonomía, de modo que sean capaces de pensar, juzgar y decidir por sí mismos” (pp.72-73); dicho de otro modo, que logren asumir los valores desde su propia existencia. La educación y sus instituciones (escuela, familia, iglesia, medios de comunicación social, entre otras) deben propiciar espacios en los que se favorezca el ejercicio de la autonomía, siendo la reflexión pedagógica la que genere procesos reales y concretos para dicho desarrollo.

Respecto a las implicaciones de la formación en valores, Cortina (1999) aconsejaba que el primer paso sea conocer la realidad, ya que de lo contrario la educación moral sería un acto suicida y homicida. En cuantas ocasiones los programas de educación sistemática han “formado” en valores descuidando el tema de la realidad, obteniendo por tanto pocos resultados.

Otro elemento que se debe tener presente para la formación en valores es el tema del contexto, que se “trata de ampliar lo real desde lo que ya se es” (p.87), preguntándonos qué hacer “desde el contexto de la humanidad en su conjunto” (p. 87), ya sea desde una pequeña comunidad o desde el mundo globalizado; “por tanto, el punto de partida de la moralidad no es nunca un individuo cualquiera, sino

este individuo en este grupo social, en esta época y en este lugar” (p. 87). Más adelante se verá cómo esta postura coincide con la propuesta de Morin (1999).

Formación en valores en el siglo XXI

Morin (1999) propuso que es preciso y necesario formar en el siglo XXI desde siete saberes *fundantes* que deben insertarse en los procesos educativos: las cegueras del conocimiento; el error y la ilusión; los principios de un conocimiento pertinente; la enseñanza de la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrentar las incertidumbres; y enseñar la comprensión y la ética del género humano.

De acuerdo con Morin (1999) “la educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y la ilusión” (p.5), lo que implica la necesidad de educar desde el pensamiento crítico y no desde una actitud dogmática que desarrolle el memorismo. Los conocimientos se ven afectados por el error, sea de percepción, de procesos intelectuales o por sistemas de ideas, ya que no nos podemos fiar que son verdades absolutas. La mejor forma de “combatir” el error y la ilusión, a criterio de Morin, es a través de la “racionalidad”, que debe entenderse como una continua capacidad para dialogar con los otros, la naturaleza y la realidad, permitiendo argumentar “ideas y no la propiedad de un sistema de ideas” (p.7) que presenta el saber en forma totalitaria, provocando que la racionalidad se convierta en racionalización. En definitiva, es necesario educar el pensar para que sea reflexivo y dialogante, de lo contrario no es posible pensar; siendo el conocimiento complejo lo que permite esta acción humana.

Frente a este tema, Morin (1999) afirmaba que “un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad y la vida es irracional. La racionalidad debe reconocer el lado del afecto, del amor, del arrepentimiento” (p.7) que rescata y valora a los sujetos que integran un sistema. Lo que implica que “la verdadera

racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanismo; sabe que la mente humana no podría ser omnisciente, que la realidad comporta misterio; ella negocia con lo irracionalizado, lo oscuro, lo irracionalizable; no sólo es crítica sino autocrítica” (p.7); estos procesos deben fomentarse en las instituciones educativas en búsqueda de la autonomía.

Cuando se logre educar bajo esta perspectiva se estarán formando sujetos capaces de interpretar la realidad y generar procesos de resignificación de la estructura del pensamiento, propiciando la apropiación de su realidad y, por tanto, de su vida; la educación en valores es un medio de realización y liberación de la vida humana.

Ante estas reflexiones, Morin (1999) señalaba que “es un deber de la educación, armar a cada uno en el combate vital para la lucidez” (p.13), pero el educar desde la lucidez implica desarrollar valores como la valentía, la humildad, el reconocimiento del otro, el respeto a las culturas y la constante redefinición de la vida humana; con esto se inicia el camino para formar en valores, posibilitando una “reforma del pensamiento [que sea] paradigmática y no pragmática (...) ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento” (p.14); la concepción del valor pasa por esa concepción estructural de la mente.

El pensar, en este caso vinculado a la formación en valores, debe comprenderse desde una perspectiva global e individual que vincule el todo con las partes y viceversa, además de reconocer la multidimensionalidad de la realidad, favoreciendo el desarrollo de un conocimiento pertinente y complejo. Frente a esto Morin (1999) enfatizaba que “la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad” (p.16), lo que provoca que la formación en valores sea integradora, pero multidimensional para ser efectiva y significativa, sin que se convierta en una acción mecánica y en un medio de objetivación de las personas. Definitivamente, no se puede formar en valores desde la violencia cognitiva y la dogmatización.

Es necesario, a criterio de Morin (1999), que el pensamiento se encamine a “afrontar la incertidumbre” (p.46). Todo aquello que implica oportunidad implica riesgo, y el pensamiento debe diferenciar las oportunidades de los riesgos, así como los riesgos de las oportunidades; porque el ser humano es un ser de posibilidades y es por medio de la apropiación de la realidad y sus posibilidades que se hace cargo de su existencia, pero ¿quién educa para eso?

Como parte de los saberes necesarios para la educación del siglo XXI, Morin (1999) planteaba la necesidad de conocer la *condición humana* y formar desde la misma, siendo enfático en que “no hay cultura sin cerebro humano (...) y no hay mente (*mind*), es decir capacidad de conciencia y pensamiento sin cultura” (p. 24); una condición humana que es física-biológica, espiritual, emocional, cultural, histórica y realista, lo cual implica que los itinerarios educativos deben favorecer el conocimiento de sí mismo (el yo) en sus diferentes dimensiones y el desarrollo del ser humano como ser integral, lo cual exige una reforma educativa.

Los procesos educativos, a criterio de Morin (1999), deben formar personas en su ser “racional y delirante, trabajador y lúdico, empírico e imaginador, económico y dilapidador y prosaico y poético” (p. 27), porque el “hombre de la racionalidad es también el de la afectividad, del mito y del delirio (*demens*)” (p. 27). En muchas ocasiones, influenciados por la fuerza del racionalismo y el positivismo, se ha convertido a la educación en un proceso absurdo que aniquila el sentir, la creatividad y el goce del aprendizaje y de la vida; por tanto, la “educación debería mostrar e ilusionar el destino como las múltiples facetas del humano” (ibídem), en las que el ser humano es plenamente humano.

La educación en valores pasa por la generación de la identidad terrenal, la cual es propia de la condición humana, siendo conscientes de que “el tesoro de la humanidad está en su diversidad creadora, pero la fuente de la creatividad está en su unidad generadora” (Morin, 1999, p. 30). El ser humano debe estar consciente de que “es necesario aprender a <<estar ahí>> en el planeta” (p. 36) para poder

despertar una conciencia antropológica que se vincule con la “conciencia cívica terrenal” (p. 36) como condición humana.

La principal enseñanza que debe propiciar la formación en valores es el aprecio y respeto por la vida, en todas sus expresiones (humana y no humana), lo cual se asocia a la búsqueda de una vida digna a nivel individual y colectiva, siendo la comprensión una de las mejores vías para fomentar el diálogo y el respeto por la vida. Para que sea posible la comprensión es necesario erradicar, a criterio de Morin (1999), el egocentrismo, el etnocentrismo, el sociocentrismo y el espíritu reductor, ya que estas facetas de la vida humana son piedras de tropiezo en la comprensión y el desarrollo de la vida y no favorecen el desarrollo de la conciencia cívica terrenal.

De acuerdo con Morin (1999), “la ética de la comprensión nos pide comprender la incompreensión (...) la comprensión no excusa ni acusa” (p. 50); para lo cual es necesario educar en “el bien pensar” y en “la introspección” (p. 51), generando procesos de aceptación, autonomía, diálogo, tolerancia y reconocimiento.

Para el desarrollo de una educación en valores, orientados por los siete saberes de Morin, Díaz (2004) advertía que debemos “enseñar valores, no imponer valores” (p.57); el educador debe evitar acciones como el desoír al otro, instrumentalizar la forma de ser de cada uno, chantajear la conducta del aprendiz, imponer autoritariamente los valores y conductas esperadas, coaccionar desde el grito, el poder y la culpa, comparar frente y con otros, sermonear continuamente, criticar destructivamente e ignorar, entre otras muchas acciones que no favorecen una pedagogía de los valores.

En contraposición con las acciones descritas anteriormente, la educación en valores debe apostar por el desarrollo de un diálogo permanente consigo misma, con los demás y con el planeta; explotar la valoración individual, favoreciendo el respeto ante la diversidad; ofrecer y modelar los valores, generando experiencias

educativas que permitan el encuentro con ellos; favorecer el desarrollo de un aula democrática que forme la conciencia crítica y que permita la vivencia de la libertad, la cual será traducida en el ejercicio de una autonomía moral.

Conclusiones

Con el anhelo de responder al objetivo planteado al inicio de este ensayo, además de relacionar las ideas desarrolladas en los diferentes enunciados, se presenta en este espacio una reflexión final a modo de conclusión.

Para educar en valores se deben propiciar experiencias que faciliten la vivencia y el encuentro con los valores, de modo que los mismos puedan ser registrados y significados desde la vida de cada sujeto, no únicamente desde lo cognitivo o predicativo del mismo. Sobre este tema, indicaba Gallo (2006) que “una experiencia que no tenga valor, se olvida; la que vale se graba” (p.10). Educar en valores debe ser una experiencia que graba el valor en todas las expresiones y realidades del ser.

Cuando un niño o joven no tiene experiencias de la libertad (por ejemplo) difícilmente realizará acciones libres, ya que para él la libertad no tiene valor, por tanto seguirá actuando desde la homogeneidad; de hecho Piaget (1984) indicaba que “las relaciones de presión, en que lo propio es imponer al individuo, desde el exterior, un sistema de reglas de contenido obligatorio (...) dan lugar a las relaciones de presión” (p.333), en las que el autoritarismo y la imposición son la forma de “educar”, pero de nada sirve dicha presión porque al no estar se pierde el aprecio por el valor.

Cuando desde los procesos educativos se favorecen, según Piaget (1984), “relaciones de cooperación definidas por la igualdad y el respeto mutuo” (p. 333), manteniendo un límite equilibrado de la norma y no un sistema impositivo, radical y estático, se favorece el desarrollo de la *racionalidad autónoma*, logrando la

interiorización de los valores y, por tanto, la vivencia de los mismos; los procesos educativos, en especial la formación en valores, deben orientarse a la formación de la autonomía y no desde un espíritu de control que genere dependencia en el educador por parte del educando.

En el siglo XXI es inaudito proponer que la formación en valores se desarrolle desde modelos, instituciones y estructuras totalitarias, ya que la imposición no favorece la experiencia y la comprensión. Tampoco se puede orientar la formación en valores desde la costumbre, argumentando que es lo que se ha hecho siempre, ya que los valores son cualidades que se adhieren a las personas, las cuales se desarrollan en contextos y realidades cambiantes y diversas; es la pedagogía contemporánea la que debe generar nuevos procesos en pro de la formación en valores de forma pertinente.

Finalmente, no se puede negar que la humanidad cambia y se transforma día a día; en la actualidad nos encontramos con la urgencia de afrontar la realidad planetaria, para lo cual es indispensable comprender la condición humana del siglo XXI, pero por medio de la formación en valores se puede vislumbrar un camino que nos conduzca a ser plenamente humanos.

Referencias bibliográficas

- Bernardini, A. (2010). La educación en valores hoy en día: entre conciencia crítica y respuestas constructivas. *Revista electrónica Innovaciones Educativas*, 17, Año XII, 11-22. Recuperado de:
http://www.uned.ac.cr/ece/images/revista/numero%2012%202010/02art_innova_edu03_2011.pdf
- Cortina, A. (1999). *El quehacer ético. Aula XXI*. España: Santillana
- Díaz, C. (2004). *Educación en valores. Guía para padres y maestros*. México: Ediciones Trillas.
- Gallo, A. (2006). *Introducción a los valores*. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Gallo, A. (2011). *Ver los valores*. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Gallo, A. (2012). *Mis valores adultos*. Guatemala: Editorial Cara Parens.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Francia.

Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño* (5ª ed.). España: Ediciones Martínez Roca.