

Teorías de valor: modelos e implicaciones educativas

Theoretical approaches on axiological models: implications for values in education

Javier Páez Gallego

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

La concepción de los valores como constructos cognitivos ha marcado el interés de la investigación en este campo desde la psicología. Los modelos teóricos aportados por Maslow, Rokeach y Schwartz han sentado las bases para el desarrollo de programas de corte axiológico. El objetivo del presente estudio es revisar los componentes más importantes de los tres modelos y su aplicación en la educación en valores. Para ello se ha realizado una revisión minuciosa de la literatura científica disponible hasta el momento en las principales bases de datos (PsycINFO, Psycodoc, ERIC, EBSCO, Social Services Abstract y Web of Knowledge). El resultado es una comparación de los puntos de acuerdo y discrepancia de los tres modelos fruto de la revisión y síntesis de sus componentes. La importancia de dichos modelos teóricos queda reflejada en las estrategias educativas que se ofrecen para el diseño de actividades de educación en valores.

Palabras clave: Valores, sistemas de valores, desarrollo moral, educación moral, estrategias educativas.

Abstract

Values understood as cognitive make-up have tweaked the interest to research this area from a psychology viewpoint. The theoretical models provided by Maslow, Rokeach, and Schwartz have established the basis to develop value programs. The aim of this study is to review the main components of the three models and examine their application in education. A detailed review has been carried out based on scientific literature currently available in the main databases (PsycINFO, Psycodoc, ERIC, EBSCO, Social Services Abstract, and Web of Knowledge). The result is a comparison between similarities and discrepancies in the three models. The importance of these theoretical models is reflected in the educational strategies that are proposed to design value-added educational activities.

Keywords: Values, value systems, moral development, moral education, educative strategy.

Con frecuencia se emiten juicios de valor respecto a lo que es o no deseable. Dichos juicios son subjetivos y potencialmente diferentes de los emitidos por cualquier sujeto con el que se comparte una misma situación. En su conjunto, estos juicios son el resultado de apreciaciones basadas en unos valores que no son conocidos a no ser que el propio sujeto los verbalice. En este sentido, de un modo simple, los valores pueden ser entendidos como constructos psicológicos que tienen una influencia clara en las acciones de las personas y, por lo tanto, han de ser objeto de estudio de la psicología.

Las aproximaciones psicológicas de los valores hunden sus raíces en campo de la filosofía (Garcés, 1988). Por otro lado, es bien sabido que las reflexiones filosóficas acerca de los valores parten de Aristóteles y llegan a nuestros días mediante las conceptualizaciones de Brentano y Nietzsche (Valmaseda, 2012). Si bien, el transitar de las aproximaciones teóricas sobre los valores no resultó fácil durante los orígenes de la psicología; dado que la imposibilidad de la observación directa de los valores, junto con el temor a fallar al carácter científico al que aspiraba la disciplina hicieron que los axiomas no fueran objeto de estudio hasta bien avanzado el siglo XX. Las aportaciones posteriores desde este campo de estudio han supuesto una base sólida para la investigación de la

conducta y los hábitos desde la Psicología Social (Garcés, 1988).

En la actualidad, el estudio sobre los valores ha avanzado de un modo notable gracias a la aportación de diferentes teorías que han servido de estímulo para el desarrollo de múltiples investigaciones sobre la conceptualización de los axiomas, su taxonomía y evaluación. A su vez, la influencia de estos trabajos han tenido una gran repercusión en la escuela (Sanmartín, 1998). Con todo, en el presente trabajo se realiza un análisis basado en la revisión sistemática de los componentes aparecidos en las tres principales teorías psicológicas de valor –Maslow, Rokeach y Schwartz–. Igualmente, a la luz de estos modelos, se analizará su incidencia en la educación axiológica y se presentarán líneas de actuación para la intervención en valores desde la escuela.

Método

La revisión sistemática sobre el estado de la cuestión de las principales teorías de valor, se realizó atendiendo a la literatura científica más relevante. El procedimiento seguido permitió seleccionar más de 60 documentos resultantes de la búsqueda en las bases de datos: PsycINFO, Psycodoc, ERIC, EBSCO, Social Services Abstract y WoK (Web of Knowledge). Los tér-

minos de consulta para la búsqueda de documentos fueron: valores; teoría de valores de Schwartz; teoría de valores de Maslow; teoría de valores de Rokeach; programas educativos en valores; desarrollo evolutivo de la dimensión moral de Kohlberg. La búsqueda se realizó en español y en inglés. Los resultados de la búsqueda arrojaron más de doce mil registros. Para seleccionar los documentos consultados, el principal criterio empleado fue el número de citas recibidas. A continuación se presenta el resultado del análisis de las diferentes teorías axiológicas atendiendo a los componentes y taxonomías que establecieron cada uno de los autores para dar orden y sentido a los diferentes tipos de valor.

Componentes de la teoría de las necesidades básicas de Maslow

Los trabajos de Maslow (1943) han sido considerados la primera aproximación pura a este campo de estudio desde la psicología.

Este autor propone una base biológica a los valores, asimilando el concepto valor con el de necesidad innata al ser humano (Maslow, 1968). De tal modo, los valores surgen de la priorización de aquello que es deseable y necesario para satisfacer una necesidad, distinguiendo además entre necesidades básicas —aquellas de carácter uni-

versal y común a todo ser humano—, y necesidades idiosincrásicas —que marcan las diferencias entre individuos—.

Partiendo de esta distinción, Maslow pone el acento en el proceso de elección, entendiendo que aquellas personas psicológicamente sanas tendrán una capacidad innata para optar por aquello que les es bueno. Es lo que llamó el *Principio de buena elección* (Maslow, 1968). De estas elecciones surgen los valores que han de regir la conducta del ser humano. Dichos valores se originan en la sociedad, las instituciones y la cultura. Sin embargo, los nuevos miembros de un sistema social se han de culturizar y hacer suyos estos valores. Este proceso de adquisición de valores se da en la relación con el *yo*, con la cultura y con el mundo. Por tanto, se trata de un proceso doble de desarrollo innato de la capacidad de libre elección y de facilitación del desarrollo de esos valores universales.

El listado de valores que Maslow propuso en su modelo se vincula a una jerarquización. De tal modo, el acceso a un valor de orden superior sólo se puede dar tras haber logrado la satisfacción de las necesidades del escalón inmediatamente anterior. Por este motivo, Maslow planteó cinco valores o necesidades jerarquizados en forma de pirámide.

El nivel inferior —de las necesidades fisiológicas— responde a la necesi-

dad de cubrir todas aquellas demandas de alimentación y sueño que son básicas para la supervivencia de cualquier ser humano. Una vez satisfechas, se pasa al segundo nivel –de seguridad–, entendido como la necesidad de sentir protección frente los riesgos del entorno con recursos básicos como un hogar, educación o salud. Sólo superados estos dos niveles se accede al tercer nivel –de afecto y afiliación–, en el que el sujeto ha de tener cubiertas sus necesidades de pertenencia a un grupo social y establecer vínculos de apego con otros sujetos sociales. Las muestras de afecto e inclusión social permiten el paso al cuarto nivel –de reconocimiento– en el que el sujeto ha de buscar el respeto de los demás y el éxito y logro en sus objetivos. Con estos cuatro niveles superados, el quinto nivel –de autorrealización– es entendido como la tendencia natural en el ser humano de buscar el crecimiento en una dirección, creciendo y mejorando en aspectos tales como la expresivi-

dad, la espontaneidad, la contemplación de la verdad, la creatividad, honestidad, etc. para acabar llegando a la autorrealización. Este último nivel es alcanzado por un limitado número de sujetos.

Por otro lado, Maslow (1968, 1990), en su sistema de valores, estableció la distinción entre valores medios y valores finales. Los últimos serían aquellas necesidades que son sentidas por las personas durante un periodo de tiempo y cuya satisfacción ocupa y domina la conducta de la persona. A su vez, esta misma necesidad es un valor medio, ya que es la vía para el logro de la necesidad o valor último de auto-realización, considerado este el valor final por antonomasia.

La sistematización del estudio de los valores desde el ámbito de la Psicología hecha por Maslow es una contribución incuestionable. Sin embargo, este primer modelo completo de valores abunda en la conceptualización y clasificación de los valores

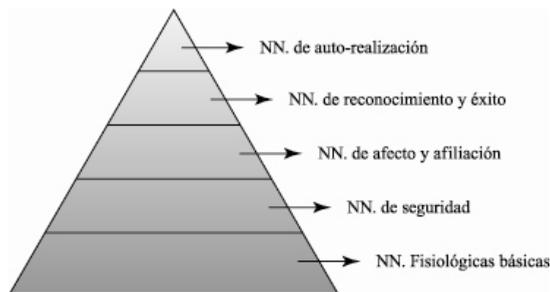


Figura 1. Pirámide de necesidades de Maslow. Fuente: Maslow, 1943.

sin entrar en un instrumento que permita la medición de los mismos. No obstante, Maslow establece como condiciones para la evaluación e investigación de los valores que esta se haga con sujetos exitosos y desarrollados, es decir, aquellos que alcanzaron el nivel superior de satisfacción de sus necesidades de autorrealización.

Componentes de la teoría de valores de Rokeach

Para Rokeach (1973) el estudio de los valores debía tener un enfoque amplio, que abarcase todas las dimensiones que rodean al ser humano. Desde esta perspectiva, estableció tres tipos de creencias: *descriptiva o existencial; evaluativa; y prescriptiva o exhortatoria*. Según este modelo los valores entrarían únicamente dentro de la categoría prescriptiva o exhortativa, conceptualizándolos como creencias ordenadas y determinantes más o menos permanentes que derivan en conductas personal y socialmente deseables (Lindeman y Verkasalo, 2005). Además, los valores se caracterizan por cinco consideraciones: 1) las personas tienen un número pequeño y limitado de valores; 2) todas las personas poseen los mismos valores aunque en grados diferentes; 3) los valores de una persona se pueden organizar en un sistema axiológico; 4) el sustrato de los valores individuales

está en la cultura, la sociedad y la personalidad; y 5) las manifestaciones de los valores y las consecuencias de los juicios realizados a través de dichos valores se manifiestan en multitud de fenómenos objeto de investigación por las ciencias sociales.

Un elemento importante en el modelo axiológico de Rokeach es la conexión inter-valores que determina el grado de importancia de los valores. Cuantas más conexiones tenga un valor con otros, más importancia tendrá, más central será y, por lo tanto, más resistente al cambio; por el contrario, los valores con menos conexiones serán menos importantes y su resistencia al cambio será menor. La conexión e importancia de un valor se establece según tres principios: 1) los valores más relacionados con la propia identidad son los más importantes y resistentes; 2) existen muchos valores dentro del sistema individual que representan áreas triviales y menos importantes de la persona; 3) ocurren un conjunto de creencias que se adquieren por aprendizaje a través de sujetos socializadores y no por contacto con el objeto de creencia.

Por lo tanto, como resultado de las conexiones que se producen entre los valores, se puede establecer una ordenación por parejas de contrarios. Cada pareja vendría determinada por la preferencia por un valor que supondría el rechazo del opuesto.

Esta ordenación axiológica, por su grado de prioridad, da como resultado un sistema de valores de los individuos que se define como una organización permanente y estable en el tiempo que, a su vez, sirve a la persona como criterio para resolver conflictos y guiar la toma de decisiones en aquellas situaciones en las que se implica más de un valor. La estabilidad temporal de esta estructura es una de las condiciones fundamentales para hablar de un sistema axiológico. Sin embargo, investigaciones posteriores han encontrado mayor estabilidad temporal en los valores finales que en los valores instrumentales (Feather, 1975; Schneider, 1977).

Por otro lado, existe un acuerdo común entre los grandes teóricos de los valores en que la familia, las instituciones, los iguales o los medios de comunicación son componentes de las culturas con un claro papel en la formación de los valores (Hollander, 1971; Reich y Adcock, 1976). Desde edades tempranas, el contacto del niño con elementos socializadores significativos y su continuación durante la juventud y hasta la adultez, resulta fundamental para su desarrollo moral. Sin embargo, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los valores se da por separado. Cada valor se transmite independientemente del resto y es este carácter absoluto el que permite que un valor pueda cambiar sin alterarse el

resto (Rokeach, 1973).

Según la dicotomía funcional de los valores –como modos de conducta o estados últimos de existencia– descrita por Rokeach (1979), se establece el criterio para el sistema clasificatorio, organizado por categorías y subcategorías. Establece dos categorías principales de valores que actúan como sistemas independientes aunque con funciones coordinadas, a saber: 1) *Valores instrumentales* que incluyen aquellas creencias que priorizan modos de conducta deseables para la persona. Se trata de valores que empujan a actuar de un modo concreto y que conducen a un fin; 2) *Valores finales o terminales* que recogen aquellas creencias que hacen referencia a estados finales de existencia. Estos valores tienen una función de refuerzo ya que la consecución de un fin propuesto y alcanzado por el cumplimiento de los valores instrumentales se ve recompensado por el logro de los valores finales.

A su vez, cada una de las categorías se divide en dos subcategorías según se priorice un criterio social o personal. Así pues, dentro de los valores instrumentales se encuentran: a) *valores morales*, que hacen referencia a la manera de comportarse del individuo y a los modos de conducta valorados y deseables en la relación social con los otros individuos; y b) *valores de competencia*, referidos a estados últi-

mos de existencia y engloban valores de carácter personal o individual.

Por otro lado, dentro de los valores finales o terminales existe: a) *foco interpersonal* que pone el acento en el aspecto social de la persona; y b) *foco intrapersonal* que sitúa la atención en la dimensión personal del individuo.

Cruzando las dos subcategorías de la taxonomía propuesta por Rokeach, se observa que los valores morales se relacionan con los valores interpersonales al referirse ambos al plano más

social del individuo. Por el contrario, los valores de competencia y los que sitúan el foco en lo intrapersonal mantienen en común la prioridad por la dimensión personal del ser humano.

Esta taxonomía ha tenido una amplia aceptación entre teóricos e investigadores de los valores de diversos campos como la Filosofía, la Antropología o la Psicología (Garcés, 1988), siendo empleada en las investigaciones que se realizaban en este campo hasta la aparición del modelo

Valores instrumentales:	Valores finales:
- Felicidad	- Valiente
- Autorrespeto	- Educado
- Tiempo libre	- Intelectual
- Salvación	- Honrado
- Seguridad familiar	- Obediente
- Satisfacción con la tarea realizada	- Lógico
- Vida confortable	- Imaginativo
- Amistad verdadera	- Capaz
- Armonía interna	- Alegre
- Madurez	- Autocontrolado
- Mundo en paz	- Capaz de perdonar
- Igualdad	- Capaz de amar
- Reconocimiento social	- Responsable
- Amor maduro	- Independiente
- Seguridad nacional	- Limpio
- Mundo de belleza	- Ambicioso
- Libertad	- Liberal
- Vida excitante	- Servicial

Figura 2. Valores del modelo de Rokeach. Fuente: Elaboración propia.

teórico de Schwartz.

Atendiendo a la taxonomía que acabamos de revisar, Rokeach propone una serie de valores que poseen todas las personas de modo universal aunque en diferentes grados (Figura 2).

Una de las principales aportaciones del modelo de Rokeach es la elaboración de uno de los primeros instrumentos más utilizados en la medición

axiológica. Con anterioridad, otros autores aportaron instrumentos con la intención de evaluar y medir los valores (Allport y Odbert, 1936; Anderson, 1968; entre otros). Sin embargo, la potencia estadística de estas herramientas en cuestiones de fiabilidad y validez resultó ser excesivamente baja. A su vez, en la mayoría de los casos, los valores eran tomados dentro del conjunto de rasgos de personalidad y no

como constructos cognitivos independientes.

No obstante, Rokeach se decantó por ordenar el listado de valores propuesto como vía de evaluación de valores, creando así un instrumento compuesto por un doble listado de 18 valores instrumentales y 18 valores finales. Para la toma de decisión de los valores a incluir en cada uno de estos listados, Rokeach (1968) se establecieron tres criterios: 1) inclusión de valores culturales universales y sociales idiosincrásicos; 2) eliminación de aquellos valores relacionados o con significados parecidos; y 3) inclusión de valores con un alto potencial discriminativo por variables psicosociales.

El instrumento creado por Rokeach presentó limitaciones metodológicas como el efecto del orden de presentación de los ítems en los listados o el efecto de deseabilidad social de las respuestas de los sujetos (Garcés, 1988).

Componentes de la teoría de los valores universales de Schwartz

Tomando como punto de partida la teoría de valores de Rokeach, Schwartz (1992) planteó las necesidades universales como eje de la formación del sistema de valores. De tal modo, los valores se entienden como creencias vinculadas a las emociones que actúan

como guía de las acciones y juicios, las cuales pueden ser ordenadas por orden de importancia o prioridad, conformando el sistema de valores propio de cada individuo.

Igualmente, basa la estructura del sistema de valores en intereses y motivaciones, destacando la importancia que el contenido motivacional tiene en la formación de dichos valores (Schwartz y Knafo, 2003). Según esta teoría, los valores humanos surgen de tres exigencias universales, como son: la función de la humanidad como ente en el mundo social y de la naturaleza; las relaciones que se establecen entre individuo y grupo, pujando por mantener el equilibrio entre el grado de autonomía y la dependencia grupal; y la conducta social responsable –las maneras de fomentar en los individuos el respeto del bienestar de los demás y la coordinación entre ellos.

De estas tres necesidades básicas surge un espectro de diez valores universales comunes a todas las culturas que se ordenan en un continuo circular, situándose próximos entre sí aquellos cuya consecución y logro se relacionan y son congruentes (Figura 3). Por el contrario, se representan enfrentados con aquellos valores cuya consecución simultánea es incompatible. En consecuencia, se considera que es un sistema dinámico. Este carácter aparece reflejado en el modelo gráfico que representa dicha teoría. (Linde-

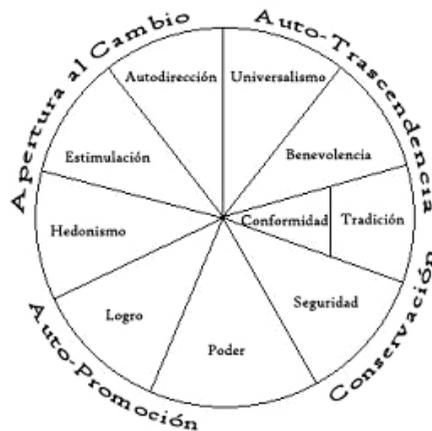


Figura 3. Modelo de ordenación axiológica de Schwartz. Fuente: Lindeman y Verkasalo, 2005.

man y Verkasalo, 2005).

Este sistema circular de valores se organiza a su vez en cuatro valores de orden superior contrapuestos entre sí – dos a dos– (Schwartz, 1992; Musitu, 2000):

- Apertura al cambio vs. Conservación: Por un lado, estas dimensiones agrupan valores de estimulación y auto-dirección y, por otro lado, valores de seguridad, conformidad y tradición. Se trata de tipos de valores que clasifican los impulsos de las personas a seguir sus propios intereses emocionales e intelectuales.
- Auto-beneficio vs. Auto-otrascendencia: Estas dimensiones agrupan los valores de poder y logro, confrontándolos a los de universalismo y benevolencia. Este eje clasifica a las personas según el grado en que

favorecen sus propios intereses, en contraposición con la motivación a trascender las posiciones egoístas y a promover el bienestar de los demás.

Para Musitu (2000), los axiomas que incluyen los valores de orden superior y el contenido motivacional de cada uno de ellos arroja la siguiente estructura:

- Apertura al cambio:
 - Autodirección: Necesidad personal de control del medio y de interacción autónoma e independiente.
 - Estimulación: Estimulación para mantener un nivel óptimo de activación.
 - Hedonismo: Necesidades orgánicas y placer asociado a su satisfacción.
- Conservación:

- Seguridad: Exigencias básicas de supervivencia individual y grupal.
- Conformidad: Inhibición de inclinaciones individuales potencialmente disruptivas para el funcionamiento armónico del grupo.
- Tradición: Expresión de la solidaridad y la singularidad grupal.
- Auto-beneficio:
 - Logro: Competencia para obtener recursos y aprobación social.
 - Poder: Necesidad individual de dominio y control.
- Auto-trascendencia:
 - Benevolencia: Necesidad de interacción positiva para promover el bien del grupo. Relacionado con la necesidad de afiliación.
 - Universalismo: Necesidad de supervivencia de sujetos y grupos cuando los recursos de los que depende la vida son escasos y compartidos.

Con todo, los valores instrumentales están incluidos dentro de los valores finales y todos ellos responden a un principio primordial de motivación personal. Por este motivo resulta importante conocer el contenido motivacional que integran cada uno de ellos (Schwartz y Knafo, 2003). Este cambio supone una evolución importante de la propuesta taxonómica de Rokeach y tiene una repercusión directa en la implicación que tienen los

valores en la conducta de las personas.

Con el fin de corroborar empíricamente la estructura de los diez tipos de valores propuestos en su modelo y evaluar los valores de las personas, Schwartz elaboró el –Schwartz Values Survey– (SVS). De tal modo, en un primer estudio, Schwartz recoge muestras de más de 40 países, encontrando en los resultados, mediante técnicas de escalamiento multidimensional y análisis factorial confirmatorio, apoyo empírico al modelo teórico.

Posteriores revisiones (Ros y Grad, 1991; Feather, 1995; Gouveia, Clemente y Vidal, 1998; Schwartz y Boehnke, 2004; Castro y Nader, 2006), algunas de ellas con muestras españolas (Balaguer, Castillo, García-Merita, Guallar y Pons, 2006), han ido adaptando tanto el número de ítems como la formulación y el formato de respuesta, mejorando así las características psicométricas.

La medición de la estructura de valores de los sujetos ha tenido en el modelo de Schwartz el máximo referente teórico y empírico de los últimos veinte años (Lindeman y Verkasalo, 2005). Desechando modelos como el de Rokeach; que, sin embargo, han sido la base de la conceptualización de los valores universales de Schwartz.

Numerosas investigaciones han tomado la teoría de valores como el andamio en el que asentar sus trabajos. Algunas se han centrado en

estudiar el carácter individualista o colectivista del modelo postulado por Schwartz. Así, Páez, Fernández, Ulillos y Zubieta (2003) encontraron que no existía una tendencia individualista o colectivista que subyaciera al modelo en su conjunto, sino que son las agrupaciones de orden superior y los tipos de valores que los componen los que determinan esa naturaleza comunal o individual. De tal modo, los valores benevolencia, tradición y conformidad refuerzan la lealtad y la dependencia, siendo considerados abiertamente colectivistas; por el contrario, el individualismo está asociado a los valores de *poder*, *logro*, *hedonismo*, *estimulación* y *autodirección*. Otras investigaciones han empleado el SVS en el estudio de la estructura de valores poblacionales basándose en sus diferencias individuales –edad, sexo, estado civil, etc.–, obteniéndose así adaptaciones de la escala original para la medición axiológica de adolescentes, población militar, etc. (Musitu y Molpeceres, 1992; López-Zafra, 2000; Oliva, Parra y Sanchez, 2002; Balaguer et al., 2006; Castro y Nader, 2006; Martínez y García, 2007; Solomon y Knafo, 2007).

Comparación de las principales teorías de valor

Los tres modelos expuestos tienen puntos de encuentro y notables difer-

encias como consecuencia de la mejora en la investigación psicológica de los valores. El siguiente cuadro resume los aspectos más relevantes de cada modelo.

Con independencia de las diferencias conceptuales que cada autor da al término valor, el amplio desarrollo teórico de los valores ofrece una idea de la importancia que tiene para la psicología. Sin embargo, todas las teorías revisadas coinciden en entender los valores como un constructo cognitivo que actúa como criterio en los juicios y valoraciones de las personas. Es decir, tienen una relación directa con la conducta del ser humano a través de la cadena valor-conducta-actitud. No obstante, los tres modelos otorgan un origen distinto a la elaboración de este constructo, difiriendo en poner su origen en las necesidades, en las creencias firmes o, en último lugar, en las representaciones según los tres principales modelos de valor. Esta diferencia es importante, ya que supone una evolución necesaria del término desde la concepción de Maslow como necesidad, con ciertos aspectos anexados a las pulsiones primarias del psicoanálisis (Maslow, 1943), hasta la representación cognitiva de las tres necesidades básicas de Schwartz y Knafo (2003).

El punto de mayor acuerdo de los tres modelos y en el que abundan las numerosas investigaciones citadas que

	Maslow	Rokeach	Schwartz
Origen de modelo	Filosofía, Sociología y Psicología humanista	Módelos axiológicos previos desde la Psicología social	Modelo de valores de Rokeach
Concepto	Necesidad	Creencia firme	Representación cognitiva
Comunalidad de los valores	Existen valores comunes a toda la humanidad (saludable) y otros no comunes	Existen axiomas comunes a toda la humanidad	Existen valores comunes a toda la humanidad
Modo de adquisición	En relación con el Yo, la Cultura y el Mundo	Aprendizaje temprano en contacto con determinantes	No lo desarrolla en su modelo
Carácter de la taxonomía	Jerárquica. La persona ha de cubrir un grupo de necesidades antes de alcanzar otro nivel de necesidades	No jerárquica. La persona posee los diversos valores del modelo en diferentes grados	No jerárquica. La persona posee los diversos valores del modelo en diferentes grados. La valores fluctúan entre los pares de opuestos del modelo circular
Taxonomía de los axiomas	<ul style="list-style-type: none"> - Valores medios - Valores finales 	<ul style="list-style-type: none"> - V. instrumentales: <ul style="list-style-type: none"> • Morales • De competencia - V. terminales finales • Interpersonales • Intrapersonales 	<ul style="list-style-type: none"> - Apertura al cambio - Conservación - Auto-beneficio - Auto-trascendencia
Listado de valores	<ul style="list-style-type: none"> -Autorrealización -Reconocimiento -Afecto y afiliación -Seguridad -Necesidades fisiológicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Felicidad - Autorrespeto - Tiempo libre - Salvación - Seguridad familiar - Satisfacción con la tarea realizada - Vida confortable - Amistad verdadera - Armonía interna - Madurez - Mundo en paz - Igualdad - Reconocimiento social - Amor maduro - Seguridad nacional - Mundo de belleza - Libertad - Vida excitante 	<ul style="list-style-type: none"> - Valiente - Educado - Intellectual - Honrado - Obediente - Lógico - Imaginativo - Capaz - Alegre - Autocontrolado - Capaz de perdonar - Capaz de amar - Responsable - Independiente - Limpio - Ambicioso - Liberal - Servicial
Instrumento de evaluación de los valores	No propone método de evaluación	Propone la evaluación de los valores mediante un doble listado de valores instrumentales (18) y finales (18) que se han de ordenar prioritariamente.	Propone medición de los valores mediante la Schwartz Values Survey (SVS). Escala tipo Likert.
Sistema de valores	Ordenación jerárquica de valores universales comunes a toda la humanidad	Organización estable que sirve como criterio en la toma de decisiones	Organización dinámica de valores que se ordenan en un continuo circular, agrupándose aquellos cuyo y logro se relaciona.

Figura 4. Comparación de las teorías de valor. Fuente: Elaboración propia.

han refutado a cada uno de ellos, es la existencia de unos valores universales comunes a todos los seres humanos.

Esta afirmación ha recibido apoyo empírico en las investigaciones que han llevado a cabo dichos autores con

la aplicación de instrumentos diseñados *ad hoc* en diferentes países.

No obstante, si se atiende a los valores que cada modelo propone como universales se pueden encontrar diferencias que, en muchos casos, son fruto de las taxonomías de cada modelo. La más importante es la propuesta por Maslow, que integra cinco grupos axiológicos –necesidades primarias, seguridad, afecto y afiliación, reconocimiento y autorrealización.

Por su lado, la propuesta de 36 valores de Rokeach coincide en un alto grado con los ítems empleados por Schwartz en su Escala de Valores. En este caso, la diferencia resulta de la eliminación que hace Schwartz de las categorías final e instrumental.

Entre el modelo de Maslow y de Schwartz se encuentran coincidencias entre valores como *reconocimiento* y *hedonismo*, *logro* o *poder*. Por lo que las diferencias pueden atribuirse más a la manera de nombrar que a oposiciones reales entre ellos.

Aunque existen diferencias en las categorías propuestas según el modelo, todos ellos coinciden en afirmar que existe una tipología o categorización. Sin embargo, la taxonomía que muestra más diferencias con el resto es la de Schwartz, ya que rompe con las categorías de valores finales y instrumentales de Rokeach y con la clasificación de valores medios y finales de Maslow. Schwartz propone

una taxonomía de cuatro categorías en función del carácter individualista o colectivista de los valores que engloba.

Por su parte, la taxonomía de Rokeach plantea que la función de refuerzo de los valores finales se relaciona con el logro del nivel superior de la pirámide de Maslow –auto-realización, ya que la tendencia natural en el ser humano ha de ser de crecimiento en una dirección para alcanzar experiencias cumbre que den sentido a la existencia. El mero hecho de alcanzar los valores finales de Rokeach o de vivir experiencias cumbre propias de la auto-realización es un refuerzo del camino seguido para llegar hasta ahí.

A pesar de la existencia de unos valores universales, la priorización que cada persona hace de los axiomas propuestos conforma el sistema de valores idiosincrásico individual. El carácter jerarquizado y organizado de los valores es un punto en común que las tres teorías exponen en las características de los sistemas de valores. Sin embargo existen diferencias acerca de si esa jerarquía es universal y común a toda la humanidad, tal y como afirma Maslow (1968) o si, por el contrario, los sujetos difieren en la prioridad concedida a cada axioma. Esta última idea apoya los resultados hallados por Schwartz (1992) según los cuales las personas puntúan en todas las dimensiones del modelo aunque en diferente

grado.

Desde el comienzo de la investigación sobre valores, uno de los focos de interés ha sido conocer cuál es la fuente de adquisición de los valores. Las primeras investigaciones de Maslow difieren del modelo explicativo de Rokeach. El primero otorga un carácter innato a los valores, afirmando que el medio ambiente no infunde los valores, si no que promueven y facilitan que estos se hagan realidad (Maslow, 1943). Sin embargo, hoy en día, existe un mayor acuerdo en afirmar que el aprendizaje y adquisición de los valores tiene un alto componente educativo y social, por lo que, como propone Rokeach (1973) sólo a través del contacto con determinantes culturales desde una edad temprana se van adquiriendo los valores y estableciéndose la jerarquización de los mismos.

La medición y evaluación de los valores de los sujetos ha sido un tema clásico de controversia; la limitación de la observación directa del objeto de estudio ha sido un criterio frecuente de crítica al estudio de los valores desde foros científicos. Independientemente de la conceptualización que se haga de los valores, desde el punto de vista de la Psicología, estos son constructos cognitivos creados por el ser humano y por lo tanto la evaluación es inviable a simple vista. Es necesario recurrir a un enfoque fenomenológico que per-

mita medir cualquier aspecto observable de los valores individuales de cada sujeto. Métodos tales como la explicitación de valores mediante construcción de escalas *ad hoc*, la inferencia a través de las conductas observables o la evaluación a través del planteamiento de dilemas se ha venido empleando desde el comienzo de la investigación de valores (Feather, 2002; San Martín, 2010). Los tres modelos axiológicos clásicos expuestos en el presente trabajo no han sido ajenos a esta problemática planteada. Por este motivo, la superación de esta traba y la dotación de calidad y potencia científica a los instrumentos de evaluación axiológica han sido temas fundamentales para los autores que se han adentrado en esta área, aportando Rokeach y Schwartz instrumentos psicométricamente competentes.

Teorías de valor y su proyección educativa

Parece evidente que existe un reconocimiento formal y retórico sobre la necesidad de la transmisión de valores desde la escuela. Este reconocimiento se ha visto agudizado en los últimos años, tal y como señalan autores de disciplinas diversas al debatir sobre la existencia de una crisis de valores o un cambio del sistema de valores que definen la sociedad desde un prisma globalizador (Marín, 1993,

Camps, 1994; Sanmartin, 1998; Elzo, Megías, Navarro, y Rodríguez, 2000; Rodríguez, Castro y Ávila, 2013; Molina, Pérez Pellín, Suárez, y Rodríguez, 2013). Independientemente de la respuesta a este debate, los valores han tomado en las dos últimas décadas un fuerte protagonismo en contextos educativos formales y no formales (Ortega, Minguez y Gil, 1996; Mugarra Romero, Pérez Rodríguez, y Bujardón Mendoza, 2011).

Esta importancia se ha visto directamente reflejada en la legislación educativa española, que desde la promulgación de la LOGSE en 1990, posteriormente en los decretos 105, 106 y 107 del 9 de junio de 1992 y en los decretos 126 del 7 de septiembre de 1994 ha ido incorporando progresivamente la educación en valores como un contenido transversal en el diseño curricular. Así, por ejemplo, la LOE incorpora la asignatura *Educación para la ciudadanía*, con fuerte contenido axiológico que es sustituida finalmente en la LOMCE por la asignatura *Educación en valores*, aunque de carácter optativo.

Sin embargo, ante el reto de tener que incorporar los valores al contenido curricular de la escuela, los educadores se encuentran con la dificultad de conceptualizar qué y cuáles son los valores a inculcar. Con tal propósito, tradicionalmente, las primeras aproximaciones a los valores desde la es-

cuela han partido de la filosofía de la educación. Si bien, los primeros acercamientos desde la educación a los valores desde el ámbito psicológico toman como referencia la conceptualización aportada por Rokeach, que define los valores como una creencia duradera o modo de conducta que es deseable frente al resto de creencias o modos finales de existencia (Sanmartin, 1998). Las aportaciones posteriores de Schwartz y el amplio consenso del poder predictivo del modelo de valores universales han servido como herramienta eficaz para dotar de contenido a los programas de educación en valores que se han desarrollado en la escuela y otros ámbitos educativos.

Tomando de nuevo como referencia los paradigmas teóricos del modelo de Rokeach, las instituciones educativas no han permanecido ajenas a la importancia que tienen los determinantes sociales en el proceso de adquisición de los valores. En este sentido, el contexto escolar ejerce una influencia capital en ese desarrollo axiológico.

El modelo de hitos del desarrollo evolutivo de Piaget pone el germen para el estudio de las diferentes dimensiones cognitivas del ser humano. Las posteriores concreciones que realiza en torno al desarrollo moral (1935, 1975) vincula la adquisición del razonamiento con la adquisición de la dimensión axiológica, por lo que es imprescindible conocer las fases de

desarrollo de esta última para ejercer una función educativa en valores eficaz.

Kohlberg (1992), partiendo de los preceptos propuestos por Piaget, establece un modelo de tres niveles y seis estadios para explicar el desarrollo moral. Así, se pueden distinguir el nivel pre-convencional que comprende el estadio de *Moralidad heterónoma*, en el que el cumplimiento de las normas se da por miedo al castigo, y el de *Individualismo* que contempla fines instrumentales y de intercambio, así como un cumplimiento de normas egoísta. Un nivel convencional que requiere de dos estadios. Por un lado el de *Expectativas interpersonales mutuas*, que conlleva acatar las normas para cumplir con las expectativas de los demás. Por otro lado, el *Sistema social y conciencia* en el que se han de cumplir las normas adquiridas para contribuir a la sociedad. Y por último el nivel pos-convencional o de principios que concluye con otros dos estadios. El primero, el *Contrato social* que requiere la aceptación de la diversidad de valores, así como el respeto por aquellos que se acuerdan socialmente. El segundo, los *Principios éticos universales* que se corresponde con un nivel superior en el que la guía son principios éticos auto exigidos.

Ambos modelos siguen teniendo actualmente vigencia en el campo de la educación en valores (Moya,

Amezcuca, Mendoza y García, 2013)

Tal y como se sistematiza curricularmente la educación en valores en la escuela, se puede afirmar que se trata de un contenido trasversal que afecta tanto al aspecto conductual de educadores y educandos como actividades concretas de corte axiológico. Según autores como Sanmartin (1998), Alonso (2004), Fragozo y Gonzalez (2013) o Correa, del Valle, González, y Vega (2013) la programación de estas actividades sigue la misma lógica que el resto de áreas del currículo –análisis previo de la situación e identificación de los valores a transmitir, diseño curricular ajustado al análisis de realidad, establecimiento de objetivos pautados, evaluación sistemática tanto del proceso como de los resultados y empleo de los resultados en las siguientes actividades. Sin embargo, Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla (1995) y Ortega *et al.* (1996) proponen un listado de cinco estrategias que favorecen el desarrollo de valores en contextos educativos:

- Estrategias de autoconocimiento y expresión. A través de estas se pretende hacer consciente a los educandos de cuales son los valores que estructuran su sistema axiológico. Herramientas como la Escala de Valores Universales de Schwartz facilitan esta tarea, aportando además una representación gráfica que evidencia más fácilmente el con-

tenido abstracto del modelo. Además, otras actividades en la que los educandos puedan expresar, compartir y poner en común opiniones empapadas de sus valores son una buena vía para esta estrategia.

- Estrategias para el desarrollo del juicio moral. El modelo de Rokeach propone la evaluación de los valores a través de dilemas de corte axiológico ante los que las personas han de posicionarse. Esta misma herramienta es presentada en esta estrategia como la vía para el desarrollo del juicio moral. Partiendo de las situaciones presentadas en los dilemas, la puesta en común, el debate y la reflexión de las alternativas de solución a los dilemas crea la situación ideal para la estimulación de la dimensión moral y desarrollo de los valores al generar conflictos sociocognitivos ante los que los alumnos han de responder generando respuestas aceptables y coherentes con sus valores.
- Estrategias orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras. Basándose en el concepto de autocontrol como el proceso de aprendizaje y desarrollo en el que la persona se hace máxima responsable de su conducta y las consecuencias de la misma, el tipo de actividades que caben dentro de esta propuesta buscan poner en práctica los propios

valores en beneficio del autocontrol y de la asunción de las consecuencias. El autoestablecimiento de objetivos de modificación conductual, la autoobservación y el autorrefuerzo son claves en este proceso.

- Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y la empatía. La comprensión y aceptación de la dimensión moral del otro es fundamental en una cultura predominantemente social. Si tomamos en consideración los paradigmas de los modelos de Maslow y Rokeach, es en contacto con el contexto social donde se desarrollan los valores. Por este motivo, actividades de rol-playing exponen a los alumnos a situaciones en las que han de poner en práctica directa valores tales como tolerancia, respeto, colaboración, etc.
- Estrategias para el análisis de temas moralmente relevantes. Explicitar y aceptar los propios valores es una tarea compleja si no se cuenta con herramientas apropiadas o si dicha aceptación supone un conflicto intrapersonal fuerte. Para facilitar la educación en valores en ese tipo de situación, la exposición a los educandos de experiencias recogidas en medios de comunicación y la reflexión y debate de las mismas es una buena estrategia para desbloquear cualquier tipo de resistencia.

Conclusiones

En definitiva, los tres modelos analizados aportan, con sus listados de valores y sus paradigmas, la base imprescindible en la que asentar cualquier

actividad destinada a la educación en valores, facilitando la dotación de contenido y el establecimiento de estrategias de las acciones dirigidas a estimular el desarrollo moral de los educandos.

Referencias

- Allport, G. y Odbert, P. (1936). *Trait-names: a psycholexical study*. *Psychological Monographs*, 47(1).
- Alonso, J. M. (2004). *La educación en valores en la institución escolar: planeación-programación*. Madrid: Plaza y Valdes.
- Anderson, N. (1968). Likableness rating of 555 personality-trait words. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 272-279.
- Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., Guallar, A. y Pons, D. (2006). Análisis de la Estructura de Valores en los Adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(3), 345-357.
- Buxarrais, M., Martínez, M., Puig, J. y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Zaragoza: Edelvives.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.
- Castro, A. y Nader, M. (2006). La Evaluación de los Valores Humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 23(2), 155-174.
- Correa, E. S., del Valle, L. D., González, M. O., y Vega, C. N. (2013). La planificación de los objetivos fundamentales transversales integrados a los sectores de aprendizaje: uno de los desafíos epocales de la educación en valores. *Educación*, 9(18), 191-215.
- Elzo, J., Megías, I., Navarro, J. y Rodríguez, E. (2000). *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas* (Vol. 2). Barcelona: Fundación la Caixa.
- Feather, N. T. (1975). *Values in education and Society*. New York: Free Press.
- Feather, N. T. (1995). Values, valances and choice: The influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1135-1151.
- Feather, N. T. (2002). Values and values dilemmas in relation to judg-

- ments concerning outcomes of an industrial conflict. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 446-459.
- Fragoso, J. L. P., y Gonzalez, P. P. (2013). Didáctica de la educación en valores en la ESO. Una propuesta utilizando las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. *Revista de Medios y Educación*, 42, 195-208.
- Garcés, J. (1988). *Valores humanos, principales concepciones teóricas*. Valencia: Nau llibres.
- Gouveia, V. V., Clemente, M. y Vidal, M. A. (1998). El cuestionario de valores de Schwartz (CVS): propuesta de adaptación en el formato de respuesta. *Revista de Psicología Social*, 13(3), 463-469.
- Hollander, C. (1971). *Principles and methods of social psychology*. New York: Oxford University Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lindeman, M. y Verkasalo, M. (2005). Measuring Values With the Short Schwartz's Value Survey. *Journal of Personality Assessment*, 85(2), 170-178.
- López-Zafra, E., (2000). Individualismo y valores desde el enfoque de los niveles de análisis. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(2), 241-257.
- Marín, R. (1993). Prólogo. En D. Marín y J. A. Benavent (eds.), *Los valores al inicio de la adolescencia*. Valencia: Ajuntament de Pujol.
- Martínez, I. y García, J. F. (2007). Impact of Parenting Styles on Adolescents' Self-Esteem and Internalization of Values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338-348.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Maslow, A. H. (1968). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairos.
- Maslow, A. H. (1990). *La personalidad creadora* (4ª ed.). Barcelona: Kairos.
- Molina, L., Pérez Pellín, S., Suárez, A., y Rodríguez, W. A. (2013). La importancia de formar en valores en la educación superior. *Acta Odontológica Venezolana*, 46(1), 1-14.
- Moya, E. A., Amezcua, C. K. L., Mendoza, R. L., y García, Á. M. H. (2013). Los valores en alumnos de nivel primaria en escuelas pública y privada. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 197.
- Mugarra Romero, C. G., Pérez Rodríguez, H. y Bujardón Mendoza,

- A. (2011). Consideraciones sobre la educación en valores a través de los medios de enseñanza-aprendizaje. *Humanidades Médicas*, 11(3), 538-558.
- Musitu, G. y Molpeceres, M. A. (1992). Estilos de Socialización, Facilismo y Valores. *Infancia y Sociedad: Revista de Estudios*, 16, 67-101.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: Un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31(2), 15-32.
- Oliva, A., Parra, A. y Sanchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20(2), 225-242.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Páez, D., Fernández, I., Ulillos, S. y Zubieta, E. (2003). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Prentice Hall.
- Piaget, J. (1935). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1975). *El criterio moral en el niño*. Madrid: Morata.
- Reich, B. y Adcock, C. (1976). *Valores, actitudes y cambio de conducta*. Continental: México.
- Rodríguez, C. G. J. B., Castro, C. R. M., y Ávila, C. M. L. (2013). Valores en la educación de posgrado: más allá de la honestidad científica. *Congreso Universidad*, 2(1), 8.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: Free Press.
- Ros, M. y Grad, H. M. (1991). El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. *Revista de Psicología Social*, 6, 181-208.
- Sanmartín, M. G. (1998). Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. *Apuntes: Educación física y deportes*, 51, 100-108.
- San Martín, C. (2010). Construcción del cuestionario de Concepciones sobre inclusión educativa con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual (CIE-DI). *Psicología y Educación*, 5, 69-94.
- Schneider, M. (1977). *Ein empirischer Beitrag zur Werttheorie von Rokeach in Bereich politischer Einstellungen undpolitischen*

- verhalteurs*. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Press.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. *Advances in Experimental Social Psychology*. San Diego: Academic Press.
- Schwartz, S. H. y Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychology structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H. y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 28, 230-255.
- Schwartz, S. H. y Knafo, A. (2003). Parenting and Adolescent's Accuracy in Perceiving Parental Values. *Child Development*, 74 (2), 595-611.
- Solomon, S. y Knafo, A. (2007). Value similarity in Adolescent Friendship. En T. C. Rhodes (ed.), *Focus on Adolescent Behavior Research* (pp. 133-155). Jerusalem: Nova Science Publishers.
- Valmaseda, J. (s. f.). *La dimensión axiológica del hombre. Los valores*. Recuperado de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/valmaseda_valmaseda_jorge/la_dimension_axiologica.htm

Javier Páez Gallego. Doctorando en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Psicólogo y Trabajador Social por la Universidad Pontificia Comillas (Madrid). Actualmente centra su interés en el estudio de la dimensión axiológica del ser humano y la educación en valores.

Correspondencia. Javier Páez Gallego. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), C/ Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid, España. Email: javier.paez.gallego@gmail.com