

La formación en valores: una reconceptualización imprescindible en la educación de postgrado

JENNIFER DELGADO SUÁREZ
Universidad de Cienfuegos, Cuba

Introducción

Las vertiginosas transformaciones científico-técnicas, la revolución informativa y los nuevos retos que se les plantean a los profesionales en los diferentes ámbitos laborales en los que se insertan hacen imprescindible el desarrollo de un proceso que garantice su superación permanente. El postgrado, tanto como superación profesional o formación académica, cobra nuevas fuerzas en aras de potenciar una redimensión del conocimiento que satisfaga las diferentes necesidades sociales a través de la solución de los problemas contextuales. Sin embargo, resulta curioso como el énfasis de la dinámica postgraduada se ubica en la redefinición cognitiva y en el desarrollo de nuevas habilidades y competencias, sobre todo aquellas relacionadas con la investigación, mientras el área axiológica se mantiene silenciada, quizás debido a que primero resulta imperioso reconceptualizar la propia frase: "formación de valores" construyendo una terminología más cercana a las peculiaridades de este proceso educativo.

La formación de valores constituye, en el mejor de los casos, una preocupación desplazada hacia el pregrado y aunque actualmente se han promovido nuevas miradas críticas hacia este fenómeno que condenan de manera severa la praxis de la pedagogía escolástica, subsiste una pregunta: ¿Existe una edad límite para la formación, desarrollo y potenciación de los valores? Una investigación realizada con docentes cursantes de diferentes modalidades de postgrados arrojó que el 41.34% de los mismos considera que los valores se forman en edades tempranas por lo que resulta inoperativo trabajarlos en la universidad, mientras que sólo un 9.61% refiere que la formación de valores es tarea que atañe a todos los profesores con independencia del campo disciplinar y la etapa evolutiva en la que se hallen sus estudiantes (véase González, V., 2000). Estas cifras ratifican la existencia operativa de concepciones erróneas en los profesores en relación con la formación de valores, hecho que conduce a la vigencia de modelos educativos coercitivos de la imprescindible flexibilización valórica.

Sin embargo, si se comprende que en el establecimiento de una relación interpersonal, en el intercambio de subjetividades, es imposible no comunicarnos como personalidad, entonces al proceso educativo, en cualquiera de los niveles en que tenga lugar, le es inherente la intercomunicabilidad de valores y la educación de postgrado no constituye una excepción de esta regularidad.

Por supuesto, el trabajo con los valores en la educación postgraduada adquiere matices diferentes que vienen dados en gran medida por las peculiaridades de la etapa evolutiva pero debe aclararse que en modo alguno el período ontogenético constituye un impedimento para la potenciación del valor sino que,

precisamente a partir los nuevos niveles de autoconciencia, pueden promoverse cambios psicológicos cualitativos.

No obstante, el cómo llevar a cabo la educación de valores es una cuestión polémica que se mueve desde el relativismo axiológico hasta la imposición acrítica. Ante esta diversidad de tendencias es necesario adoptar una posición cautelosa dinamizada por la convergencia creativa porque sin lugar a dudas, tanto el modelo de educación basado en el enfoque sociologista de Durkheim como la práctica de la clarificación de valores desde la hipersubjetivización de los mismos, presentan resultados prácticos innegables. Debido a esto, el análisis acerca de la utilidad de uno u otro modelo rebasa la simple comprensión del efecto final para moverse a implicaciones éticas mucho más profundas y de carácter procesual: ¿Hasta qué punto es viable dejar al libre albedrío la formación de los ciudadanos de una sociedad? Pero a su vez: ¿Cómo se respeta la autonomía y el activismo individual si la educación impone o inculca una serie de normas y valores inmutables? Evidentemente potenciar el desarrollo de valores no es tarea sencilla mas si imprescindible.

Más allá de una reformulación semántica necesaria

La educación es esencialmente un proceso que permite la inclusión del sujeto en el sistema cultural; sin embargo, existen múltiples maneras de comprender esta realidad. Desde la arista sociológica la educación se convierte en un concepto que conduce a una comprensión macrocontextual y de cierta manera parcializada de una realidad mucho más rica. Esta visión ha servido de base para el desarrollo de términos como: "educación de valores" que, en su generalidad, sustentan modelos formativos con patrones rígidos de valores que deben ser interiorizados en un proceso manipulativo donde se pierde la individualidad. Por otra parte, cuando se comprende la educación como un proceso contextualizado, que sólo puede tener lugar en un sujeto en particular a partir de la internalización de los contenidos culturales en un sistema de actividad y comunicación determinado, este concepto se acerca más al plano psicológico sustentando la frase "educación en valores" que implica un carácter más activo tanto del estudiante como del profesor. En esta tipología de educación el profesor debe desempeñar un papel protagónico en el contexto universitario siendo promotor de cambios valóricos no sólo en el aula sino también en la propia cultura universitaria de manera que el estudiante se desarrolle en un espacio pleno de valores; mientras que el estudiante a partir de un proceso decisional debe configurar su sistema de valores en correspondencia con los diferentes medios en los que se inserta y a la vez contribuir, desde una posición comprometida, con la expresión y la cultura valórica de la universidad. De esta manera, estudiante y profesor son entes activos no sólo en la resignificación de sus valores más personales sino también en la construcción de los espacios valóricos en los que se insertan desde un nivel cualitativamente diferente de concientización.

Aún así, debe destacarse que existen autores que no conciben esta diferenciación terminológica en cuanto a la educación en valores comprendiendo una redundancia en ambas frases: Ortega (1996, p. 9) afirma: "(...) cuando hablamos de educación necesariamente nos referimos a los valores, a algo valioso que queremos que se produzca en los educandos. De otro modo, no habría un acto educativo...". Sin embargo, independientemente de las disquisiciones lingüísticas, es importante comprender que la educación no debe renunciar a la transmisión de aquellos valores deseados socialmente desde su universalidad pero a la vez debe permitir que el estudiante, desde un proceso decisional consciente, estructure sus valores de manera

flexible. Es decir, desde esta óptica la educación también debe contribuir a la formación de sujetos autodeterminados con base en un mayor autoconocimiento, hecho que implica alejarse de la búsqueda del "momento de interiorización" propuesto por la teoría de la actividad, hacia la comprensión de los valores como un continuo que puede estructurarse en diferentes niveles psicológicos desde donde ejercen influencias diversas en la regulación comportamental. En esta concepción es importante educar en un contexto pleno de valores pero a la vez desarrollar un pensamiento crítico y divergente, que acepte la contradicción y la ambigüedad.

La educación de postgrado precisamente, se presenta como un espacio de reestructuración, discernimiento y flexibilización ya que debe caracterizarse por la concurrencia de procesos de alto grado de creatividad y autonomía propiciados por la variación de los roles tradicionales estudiante-profesor: el educador desempeña el papel de facilitador mientras la responsabilidad mayor sobre el aprendizaje recae en el estudiante. "El proceso de enseñanza en el postgrado es un proceso formativo y de desarrollo en un contexto histórico cultural concreto. La enseñanza tiene como objeto el aprendizaje, en una concepción donde todos aprenden y enseñan. La heterogeneidad cultural de los que en él participan propicia el constante cambio de roles" (Bernaza & Lee, 2005). Estas peculiaridades se sustentan en un currículo flexible y de mayor alcance donde la interdisciplinariedad constituye un trasfondo vital para la redimensión del conocimiento.

Actualmente, aunque son innegables los resultados alcanzados en la flexibilización y contextualización de la concepción del postgrado, el proceso de formación de valores se sucede como un añadido, un resultado colateral de la enseñanza. Debe destacarse que este discurso no se hace partícipe de centrar la clase en la formación axiológica sino de crear un espacio de reflexión y discernimiento donde el currículum formal desempeñe un papel más protagónico que el currículum oculto; se intenta que el educador adquiera una conciencia de hasta dónde puede incidirse en los valores en este tipo de educación y a través de qué vías o métodos.

Esta idea exige una comprensión de las peculiaridades evolutivas que caracterizan a los estudiantes que acceden a la educación postgraduada con el objetivo último de individualizar las acciones educativas pertinentes:

La persona adulta, en relación con las etapas anteriores, presenta un nivel cualitativamente diferente de autoconciencia caracterizado por la autodeterminación. Es decir, el sujeto posee objetivos a largo plazo y en consecuencia regula su actividad desarrollando un proyecto de vida coherente basado en un sistema jerárquico de motivos sólidamente establecidos. Generalmente en esta etapa existen intereses bien delimitados y normas de comportamiento estructuradas en los valores personalizados que regulan activamente la conducta.

Esta situación "aparentemente ideal" también se encuentra acompañada de otras características no tan deseadas como puede ser la impronta semiautomática que adquieren ciertos contenidos psicológicos, entre los que pueden mencionarse precisamente los valores. Aún cuando la rigidez o la flexibilidad con la que se manifieste el valor depende en gran medida de las características psicológicas y de la manera en que se haya estructurado en un primer momento, generalmente el afianzamiento de ciertas actitudes conduce a manifestaciones comportamentales rígidas basadas en una valoración previa de situaciones o hechos de los cuales se ha realizado una fijación funcional. Es decir, usualmente la persona adulta cuando

enfrenta determinados acontecimientos moviliza una serie de contenidos psicológicos: estereotipos, creencias, actitudes, estilos cognoscitivos que ha adquirido a partir de su experiencia con situaciones similares; lo psicológico, caracteriza, dinamiza y determina en extraordinaria medida el proceso de toma de decisiones y la consecuente regulación comportamental. Así, esta etapa es vital para la reestructuración, la flexibilización y el enriquecimiento del sistema valorativo del sujeto.

¿Cómo educar en valores?

Como se expresó anteriormente, la educación en valores no debe enfocarse a la “enseñanza de virtudes morales y la adquisición de hábitos virtuosos” porque: “El hábito es un componente automatizado de la actuación consciente del hombre, que se elabora dentro del proceso de su ejecución” (Rubinstein, 608, 1969). Es decir, no se pretende en ningún momento que el ser humano actúe como un autómatas virtuoso sino que, en correspondencia con las situaciones a las que se enfrente, la valoración que realice de las mismas y en relación con su sistema de valores, tome una decisión fundamentada conscientemente que exalte su condición humana. Esto no representa una lucha acérrima contra la formación de determinados hábitos que son de gran utilidad para poder liberar otros recursos cognoscitivos y emocionales imprescindibles para realizar la valoración de la situación, sino que constituye una alerta hacia la potenciación y el desarrollo de comportamientos mecánicos, actuaciones semiconscientes e incluso la pérdida de sentido del propio acto. No se trata de que el sujeto ante cualquier decisión valorativa deba ubicarse nuevamente en un conflicto de valor y redefinirse, hecho que sin duda alguna conduciría a un desgaste individual considerable e innecesario; sino de que la persona conozca sus valores, la jerarquización de los mismos y actúe en consecuencia con un rango suficientemente amplio de flexibilidad valorativa. El valor *per se*, regulando rígidamente el comportamiento, enclaustra y cristaliza la potenciación personal; cerrando nuevas vías para la imprescindible resignificación de los contenidos psicológicos que conducen a niveles cualitativamente diferentes de desarrollo personal.

Así, para educar en valores en el postgrado debe comenzarse incluso desde el momento en que se concibe el currículo formal: ¿Cómo puede educarse en el respeto a la individualidad del otro si los valores definidos en el currículo son propuestos por el grupo de profesores sin tener en cuenta la experiencia y la unicidad de cada estudiante y las respectivas instituciones de procedencia? ¿Por qué se consensan algunos de los contenidos de índole predominantemente cognoscitivo y los valores vienen predeterminados propiciando una intromisión imperdonable en los derechos individuales?

Tener en cuenta las peculiaridades personales conduce necesariamente a la implementación de un diagnóstico inicial que no resulte en la etiquetación sino que contemple la situación social de desarrollo y la zona de desarrollo próximo de los estudiantes. Es decir, este proceso debe adquirir un carácter procesual, flexible y genético; perfilándose la vivencia como una unidad de análisis donde sea inseparable la influencia del medio, lo que el sujeto experimenta de esta influencia y a la vez los recursos personales que matizan esta experiencia (véase Bozhovich, 1976).

Asumir realmente esta categoría conduce a un análisis crítico del medio socio-histórico en que se desenvuelve el sujeto, hecho usualmente olvidado que provoca agudos antagonismos entre el sistema de valores que se desea potenciar en los estudiantes y el resto de los grupos sociales en los cuales se inserta,

incluyéndose en éstos la universidad como institución portadora y transmisora de una cultura valórica. Sin embargo, este análisis adquiere un carácter descriptivo rebasado sólo cuando se comprende cómo este medio incide en la personalidad del sujeto.

Por lo tanto, el diagnóstico inicial debe adquirir un carácter comprensivo que integre tanto el sistema de valores socialmente compartido y el grado o modo en que los mismos satisfacen las necesidades individuales como los valores instaurados personalológicamente y su consecuente jerarquización, de manera que puedan comprenderse las vivencias que estos generan y el sentido que poseen para el sujeto. Sólo a partir de la unión de estas peculiaridades puede comprenderse el valor e incidir en el mismo a través de su potenciación o resignificación. Una de las características indispensables de este diagnóstico es que, precisamente por su carácter integral donde se analiza lo genético y lo prospectivo (véase Vygotski, 1987, p. 113), permite el diseño de un sistema de acciones de carácter individual y grupal para la potenciación del valor; aunque debe resaltarse que al respecto sólo se pretenden compartir lineamientos generales que faciliten una orientación para el desarrollo posterior de este sistema de acciones, de lo contrario, se estaría generalizando de manera errónea, una vez más, este complejo proceso.

En este sentido debe destacarse que el campo de la educación ha sido burdamente tecnificado, se le confiere un papel preponderante a las vías y procedimientos del plan de estudios desarrollándose un proceso de estandarización de la enseñanza: "Se absolutiza la actividad, su organización y estructura, como criterio para garantizar el éxito de la docencia, no teniéndose en cuenta los aspectos de los sujetos que interactúan en este proceso (...) Se pierde al alumno como individualidad actuante" (González, 1996, p. 106). La mayoría de los cambios educativos para contribuir a la formación de valores que se han propuesto en nuestro contexto se basan en la teoría de la actividad, desarrollada por Leontiev y enriquecida por Galperin que, aunque puede ser válida para el desarrollo de otras formaciones psicológicas, es evidente su insuficiencia teórica para el trabajo con los valores. La puesta en práctica de esta teoría ha adoptado predominantemente dos tendencias: aquella que se enfoca al cambio primario de los aspectos cognoscitivos y/o informativos acerca del valor, incluyéndose en paradigmas cognitivistas de comprensión del ser humano y, una tendencia de impronta neoconductista donde el cambio comportamental inicial debe propiciar posteriormente el cambio en las formaciones psicológicas. Ambas posiciones han presentado resultados educativos limitados haciéndose imprescindible tomar distancia de los fetichismos verbales y promover un cambio teórico-metodológico que reestructure este proceso tomando como plataforma la heurística del enfoque histórico-cultural y como base del cambio: la redefinición inicial del aspecto actitudinal y emocional del valor.

La actitud es una disposición personalológica hacia determinadas situaciones, objetos y/o sujetos de la realidad que provoca predisposiciones que pueden fungir como inhibidoras o aceleradoras del proceso de formación del valor. Aunque mayoritariamente a la actitud se le ha conferido una impronta rígida y fosilizada, la misma puede transformarse en la relación del sujeto con el medio en la medida en que el objeto de la misma satisfaga las necesidades individuales, en la contradicción entre las formas diferentes con la que se presenta el objeto y los patrones ya establecidos con anterioridad. Sin embargo, la actitud negativa generalmente provoca una expectativa perceptual que impide la resignificación del valor aún cuando sea evidente una marcada disonancia cognitiva. Debido a esto, en vez de provocar la contradicción a través del aumento cuantitativo de información (mecanismo propuesto por Ponce, 1981) podrían facilitarse situaciones que condujesen a una secuencia de cambios predominantemente afectivos a través de un proceso de sensibilización.

¿Qué características deben presentar estas situaciones?: En este proceso, las circunstancias presentadas deben ser expresión explícita del valor que se desea resignificar, siendo relativamente congruentes con el sistema valorativo, actitudinal y motivacional del sujeto de manera que se facilite la identificación o sensibilización con los hechos que se presentan desarrollándose la necesidad de reflexionar críticamente para "iniciar" en este instante el proceso de resignificación. Esto implica que las situaciones no pueden ser una expresión radicalmente diferente de las propias actitudes y los valores que posee el sujeto, de lo contrario, generalmente la reacción primera será la negación de las mismas y el desarrollo de una actitud marcadamente negativa hacia las posteriores situaciones o el resto del proceso educativo. O sea, el factor de cambio que contenga cada situación debe promoverse en un proceso gradual donde se utilicen elementos profundamente arraigados en el sujeto que faciliten la aceptación de los nuevos contenidos.

Sin embargo, la existencia de una actitud positiva hacia el valor no puede confundirse con su personalización o resignificación porque este hecho debe poseer un componente gnoseológico. En el proceso de formación en valores no pueden desconocerse ni la esfera afectiva ni la cognoscitiva de manera que coexistan en una unidad que constituya una base sólida para la incorporación del valor en el sistema personalológico. Cuando el valor se construye sobre una base predominantemente emocional regula el comportamiento de manera cuasi-instantánea y menos flexible; cuando las emociones se supeditan al proceso reflexivo, la regulación comportamental adquiere mayor flexibilidad pero el valor se muestra más expuesto a su reestructuración y reversibilidad.

Por esto, una vez que el sujeto se ha sensibilizado con el valor es necesario que le confiera un contenido; es decir, que compare sus significados con la significación grupal elaborando un sentido contextualizado que incida activamente en la regulación comportamental (véase Ojalvo y Viña, 2006). El sujeto debe conocer qué contenidos posee el valor desde el punto de vista social para adecuar los mismos a sus objetivos y necesidades, desarrollando sentidos particulares como reguladores activos del comportamiento que formen parte de su proyecto de vida. A partir de estos argumentos se deduce que la educación en valores se enfoca más allá de la categoría valor para extenderse a conceptos como la personalidad y la regulación comportamental.

En relación con la regulación del comportamiento debe tenerse en cuenta que: "la forma de asimilar los conocimientos, va definiendo formas definidas de operar con estos contenidos en la regulación de la conducta, así como la forma en que se enseña al niño a operar en la regulación del comportamiento, también influye activamente en su estilo general hacia la asimilación del conocimiento" (González, F. , 1986). Si el educador adquiere el papel de transmisor de información, de valores y de habilidades inamovibles está potenciando la rigidez y la intolerancia; debe tenerse en cuenta que los estudiantes no sólo aprenden de su profesor, sino que aprenden a su profesor (Freire, 1993 en Colectivo de Autores, 1998). Esto hace referencia a la implicación imprescindible pensamiento-valores concebida con anterioridad por Fabelo (1996 en Romero, 2000): "Debe evitarse en nuestro sistema de enseñanza una transmisión fría y esquemática de valores. Más que enseñar valores fijos, debemos enseñar a nuestros jóvenes a valorar por sí mismos". La puesta en práctica del valor como proceso decisional demanda de reflexiones y juicios críticos que no pueden desplegarse si la persona no ha desarrollado un pensamiento postformal que acepte la ambigüedad y sea eminentemente metacognoscitivo. La problematización debe convertirse en un acto cotidiano de cuestionamiento de la realidad a través de la concientización y el compromiso individual; debe tenerse en cuenta que el objetivo en la formación de valores no es el cambio de un valor por otro o el simple enriquecimiento del mismo sino un proceso que abra un espacio al cambio permanente, al perfecciona-

miento axiológico autodeterminado, a la autoconciencia. La educación en valores no puede ser la sola transmisión de los contenidos valóricos sino la enseñanza continua de una manera de enfrentar la vida y reconstruirse a sí mismo a través de *awareness* (véase al respecto Pascual, 1988, en González, J. , 1992) en un proceso de crecimiento personal donde el objetivo no es desarrollar una crisis existencial en el sujeto sino fortalecerlo a partir de sus recursos personales.

¿Dónde se desarrolla la resignificación del valor?: La formación y desarrollo de los valores tiene un carácter necesariamente compartido; la educación como proceso social no es privativa de la institución escolar de la misma forma que no existe un momento específico en el que se puedan centrar los esfuerzos para desarrollar valores. El valor tiene lugar y se forma en lo cotidiano y sólo comprendiendo esta idea se puede lograr un acercamiento al proceso. El valor que se desee formar debe ser asequible, palpable en la cotidianidad; se retoma nuevamente la importancia de la concientización: "Uno de los rasgos básicos de la experiencia en la cotidianidad es exactamente que en ella nos movemos de manera general, dándonos cuenta de los hechos, pero sin que necesariamente alcancemos de ellos un conocimiento cabal" (Freire, 1986, en Colectivo de Autores, 1998). Es decir, la cotidianidad es un contexto pleno de valores que no se explota adecuadamente porque parece serle intrínseco un actuar semiconsciente por lo cual es necesaria una mirada diferente a lo cotidiano a través de un permanente análisis crítico de manera que puedan descubrirse esos pequeños "actos heroicos" pero también los comportamientos que se van automatizando y no responden a aquellos valores que caracterizan al sujeto.

Una vez que se han desarrollado las acciones educativas encaminadas a la potenciación de los valores aparece otro punto neurálgico: ¿Cómo evaluar los valores que se intentan potenciar con este sistema? Precisamente el término evaluación en esta propuesta educativa es preferible utilizarlo solo al hacer referencia al análisis y la valoración de las propias acciones del educador y el perfeccionamiento de las mismas basándose en la realización de un diagnóstico continuo. Hacer alusión a evaluar valores conlleva a asumir posiciones dogmáticas y a una incapacidad para lidiar con la ambigüedad; sin embargo, esto no quiere decir que no se constate la formación o el enriquecimiento del valor en aras de perfeccionar las acciones educativas y encauzarlas individualmente. En este sentido, pueden delimitarse dos áreas de análisis: la regulación comportamental que es observable por el profesor pero que demanda del conocimiento de la motivación de base y, la instauración personalógica del valor que tiene un fuerte componente introspectivo. Para llegar a un conocimiento detallado del "mundo interno" del sujeto, el intercambio con el mismo es imprescindible, haciéndose necesario un nivel profundo de autoconocimiento y una relación profesor-alumno sumamente empática caracterizada por la aceptación constructiva y la confianza.

De esta manera, más que preguntarse acerca de la evaluación de valores es preferible cuestionarse: ¿Cómo estar seguros acerca de la instauración del valor? En primer lugar, el posicionamiento en opciones antagónicas que comprendan solamente la existencia o no del valor en el sistema personalógico y en la regulación comportamental conduce a miradas parcializadas que se centran más en el resultado que en el proceso perdiéndose la mayor parte de la complejidad y riqueza de la relación personalidad-comportamiento.

No puede aseverarse que el valor se encuentra formado si la persona no lo muestra en sus relaciones con el medio; los valores no son sólo "sentidos generales adoptados y concientizados por el hombre" (González, F., 1982), son también proyectos de existencia y opciones de comportamiento. De esta

forma, la comprobación comportamental brinda sin duda algunos importantes argumentos en pro o en contra de la formación del valor; sin embargo, esta constatación debe efectuarse en situaciones reales y cotidianas, lo que amerita tiempo y la comprensión de que el valor a desarrollar no es el único contenido personalológico sino que se integra en un sistema jerarquizado de valores por lo que su manifestación se haya matizada en una primera instancia por esta jerarquización y en un segundo momento por el sentido que para el sujeto posea la situación concreta. Precisamente estas variaciones individuales, lejos de dificultar el proceso, lo facilita descubriendo el lugar preciso del valor en la personalidad. Se trata simplemente de constatar el valor desde posiciones flexibles.

La coincidencia motivo-valor también constituye un indicador importante en el análisis de la manifestación del mismo en tanto la actividad se atribuye a la necesidad de expresar el valor en el comportamiento en relación con una situación determinada y no a causas externas que actúan como impulsores de la conducta.

Sin embargo, tan importante como el análisis comportamental es la comprensión de las vivencias que el sujeto haya experimentado en relación a la puesta en práctica del valor; vivencias que en tanto se perciban como gratificantes o no, van a contribuir en diferente medida a la consolidación del valor. Este punto conlleva a ampliar el carácter de la comprobación haciéndola procesual y sistemática, no restringida a un momento final ni a la mera presencia o ausencia del valor.

En este sentido pueden utilizarse indicadores funcionales que matizan el ejercicio del valor en su función reguladora (véase: González, F. , 1996, y González, D. J., 2000). Debe acotarse que estos indicadores deben ser establecidos en el diagnóstico inicial constituyendo a su vez ejes rectores para la comprobación sistemática del proceso educativo. Este hecho hace que tanto la fase diagnóstica, la etapa de diseño y aplicación del sistema de acciones educativas y la comprobación no sean mutuamente excluyentes sino que se contengan las unas a las otras propiciando informaciones valiosas que no pueden ser restringidas a fases estáticas.

Concluyendo

Siendo consecuentes con las ideas que se han venido proponiendo, la educación postgraduada debe reconceptualizar sus objetivos centrándose no sólo en el desarrollo de determinadas competencias cognoscitivas sino también en propiciar espacios para el discernimiento de los valores, su crítica, flexibilización y enriquecimiento de manera que la formación en valores también conduzca a la potenciación del pensamiento y de manera general al desarrollo personalológico.

Para esto se hace vital el conocimiento tanto de las peculiaridades evolutivas de los estudiantes como de sus características personalológicas con el fin de desarrollar una educación personalizada que exige la realización de un diagnóstico individual que integre lo histórico, lo genético y lo prospectivo de manera que permita diseñar un sistema de acciones coherente que contemple las formaciones psicológicas ya estructuradas en el sujeto y el medio social en que se desenvuelve. El sistema evaluativo en esta concepción se convierte en un proceso de comprobación que permite el rediseño de las actividades educativas y favorece un conocimiento actualizado del sujeto.

Para lograr estos objetivos la educación debe tener en cuenta que la formación en valores debe caracterizarse por:

- Comprender el carácter socialmente compartido de los valores de manera que se logre una integración armónica entre los valores compartidos por la universidad y los distintos grupos sociales en los que se inserta el sujeto, incluyendo a su vez la impronta subjetiva que aporta la persona al proceso de resignificación.
- Desarrollar los valores en la cotidianidad a través de la vivenciación y la concientización de las acciones diarias.
- Potenciar procesos de autoconocimiento reflexivo y crítico en tanto la puesta en práctica del valor y su propio desarrollo son procesos decisionales.
- Propiciar la consolidación de valores a partir del balance entre el contenido afectivo-cognoscitivo-actitudinal-motivacional de manera que se construya una base suficientemente sólida para la expresión y enriquecimiento del valor.

De esta manera, la educación de postgrado se convierte en un ámbito que potencia integralmente al sujeto a partir de la redefinición y la resignificación de sus contenidos psicológicos en procesos compartidos que tributan al enriquecimiento colectivo, teniendo siempre en cuenta el imprescindible trabajo con los recursos personales y el respeto a la individualidad.

Bibliografía

- BERNAZA, G., y LEE, F. (2005): *El proceso de enseñanza en la educación de postgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación*. Memorias Evento Hominis.
- BOZHOVICH, L. I. (1976): *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- COLECTIVO DE AUTORES (1998): Congreso Comunidad 98. La Habana, IMDEC.
- GONZÁLEZ, D. J. (2000): "Los valores y su formación: una interpretación psicológica", en *Revista Cubana de Psicología*, 3 (3), La Habana.
- GONZÁLEZ, F. (1996): *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- (1986): "Las operaciones cognitivas de la personalidad. Estado actual de su investigación en la psicología marxista", en *Revista Cubana de Psicología*, 17 (3), La Habana.
- (1982): *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ, J. (1992): "Los valores y su proyección psicológica", en *Revista de Psicología*, 3 (1), La Habana.
- GONZÁLEZ, V. (2000): "La educación de valores en el currículo universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio", en *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 14 (1), La Habana.
- OJALVO, V., y Viñas, G. (2006): *La educación en valores en el contexto universitario*. La Habana, Palcograf.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R., y GIL, R. (1996) *Valores y educación*. Barcelona, Editorial Ariel.
- PONCE, J. R. (1981): *Dialéctica de las actitudes en la personalidad*. La Habana, Editorial Científico-Técnica.
- ROMERO, C. (2000): *La formación de valores en la universidad: exigencias teórico-metodológicas*. Matanzas, Imprenta Universidad.
- RUBINSTEIN, J. L. (1969): *Principios de psicología general*. La Habana, Edición revolucionaria.

VYGOTSKI, L. S. (1987): *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Editorial Científico-Técnica.