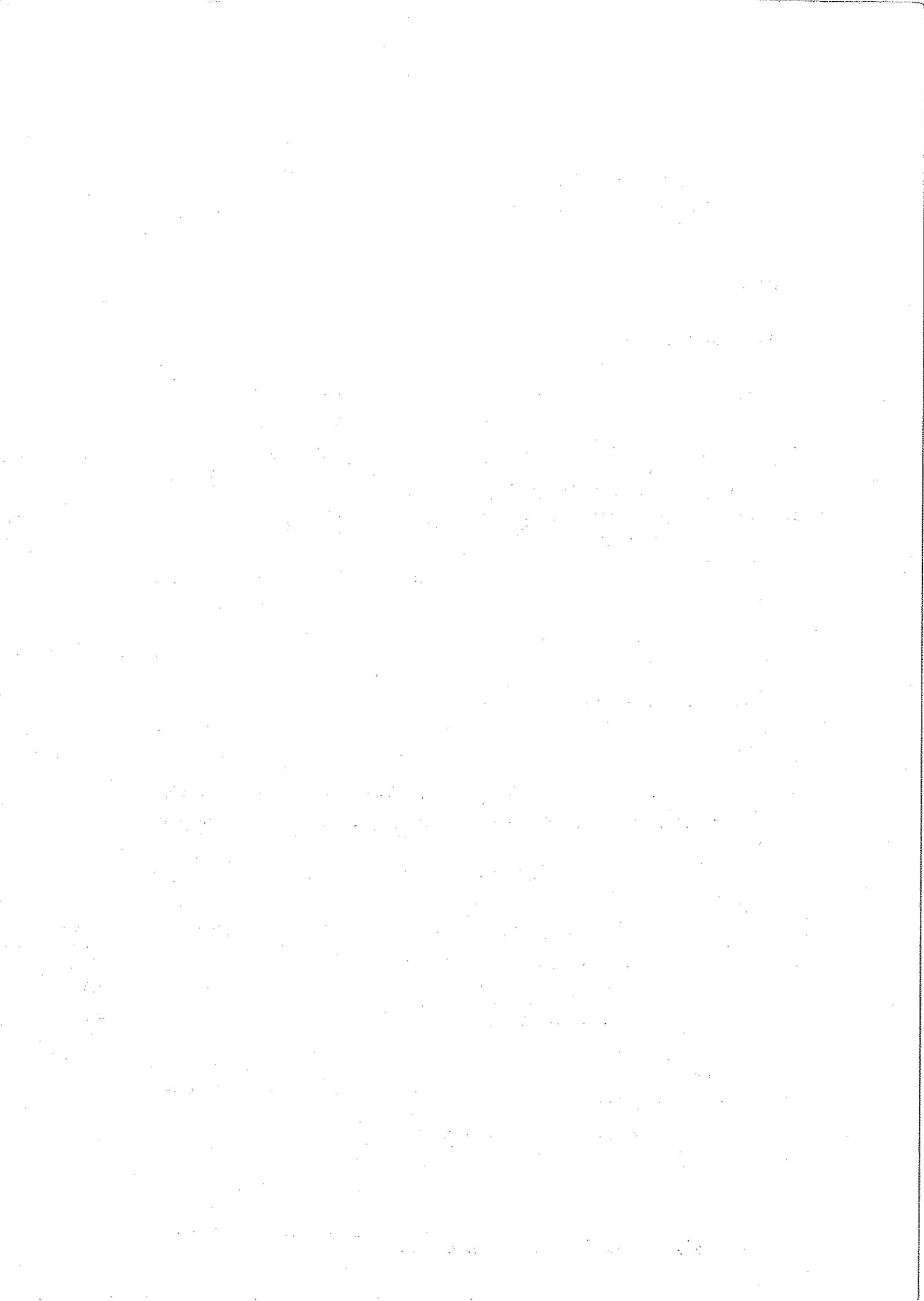


LA EDUCACIÓN EN VALORES A  
TRAVÉS DEL DESARROLLO  
CURRICULAR Y DE LA TUTORÍA

**documentos i.e.p.s.**

M<sup>a</sup> del Carmen Cembranos Pérez  
Dto. de Educación del I.E.P.S.

**monografías  
n° 18**



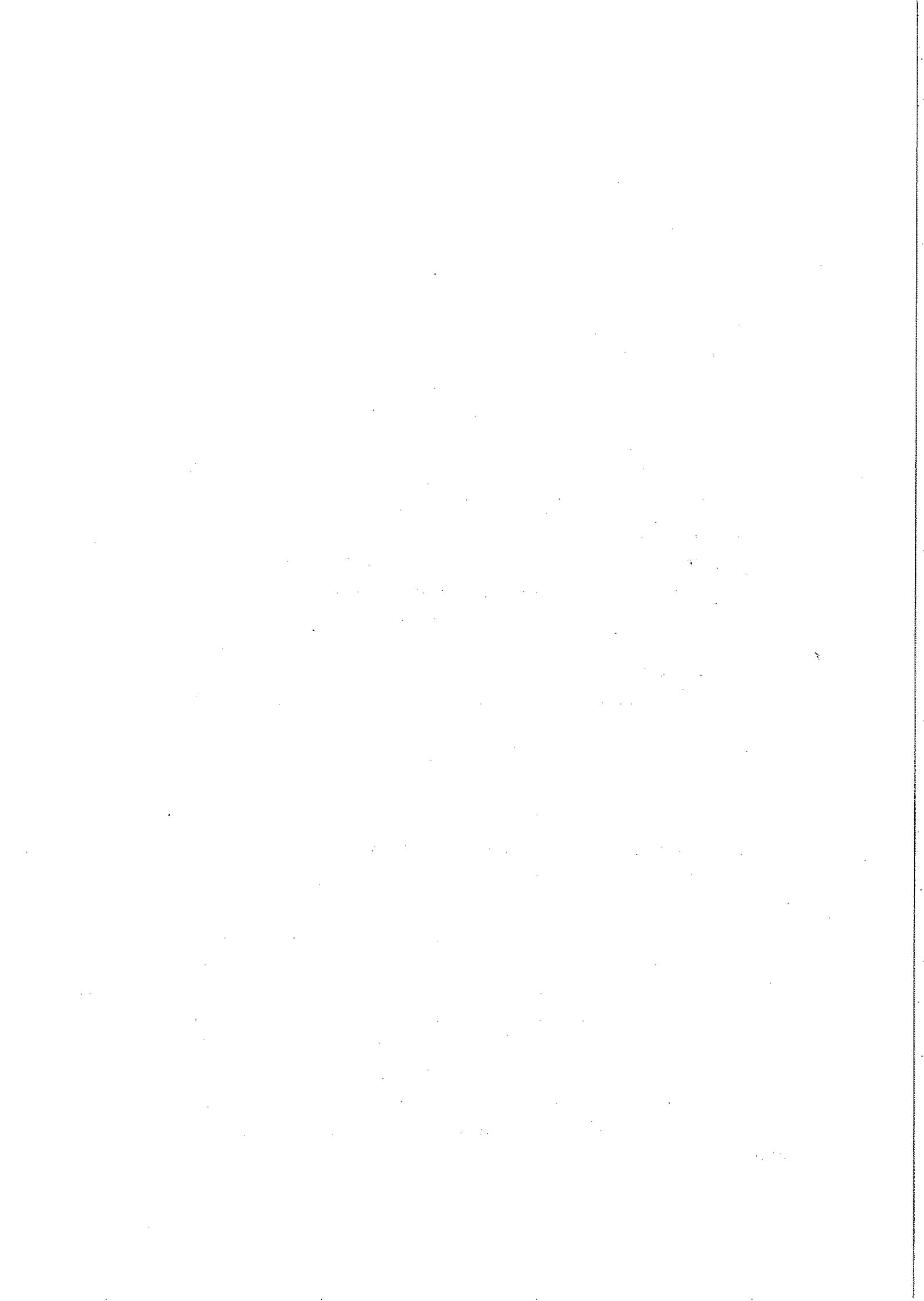
# LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL DESARROLLO CURRICULAR Y DE LA TUTORÍA

M<sup>a</sup> del Carmen Cembranos Pérez

Dto. de Educación del I.E.P.S.

Depósito Legal: M-12354-1994

Madrid - I.E.P.S.



# ÍNDICE

Pág.

## I. PARTE - LOS VALORES

1. Aproximación al concepto de valor .....	1
2. Propiedades de los valores .....	3
3. Los valores en relación al hombre .....	5
4. Jerarquización de valores .....	7
5. El proceso de valoración .....	8
6. Proceso de valoración - Proceso de maduración personal .....	10

## II. PARTE - LA EDUCACIÓN EN VALORES

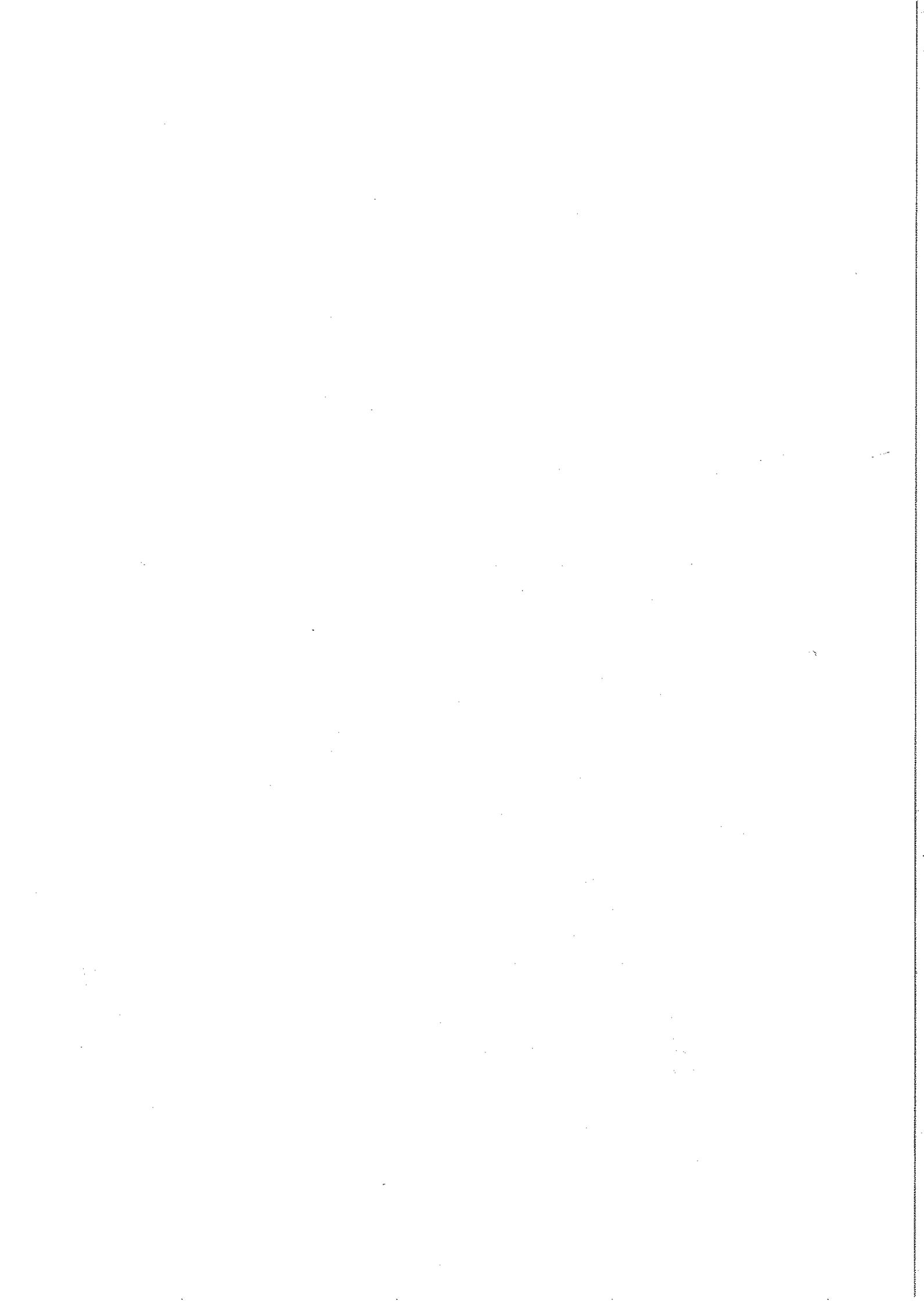
1. ¿Cómo entendemos la educación en valores? .....	14
2. La educación en valores en un centro escolar .....	15
2.1 Análisis de la realidad educativa .....	16
2.2 ¿Cómo crear experiencias significativas? .....	17
3. Enfoques para la educación en valores .....	17
3.1 Inculcación .....	18
3.2 Clarificación .....	19
3.3 Desarrollo moral .....	21
3.4 Análisis .....	23
3.5 Aprendizaje para la acción .....	24

## III. PARTE - LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL MARCO DE LA E.S.O.

1. El Proyecto Educativo de Centro .....	26
2. El Proyecto Curricular .....	27
2.1 Objetivos Generales de la Etapa .....	27
2.2 Objetivos Generales de Área .....	28
2.3 Contenidos curriculares .....	29
2.4 Ejes transversales .....	31
3. Las programaciones de aula: Unidades Didácticas .....	33
4. La Acción Tutorial y Orientadora .....	34
4.1 Principios de intervención educativa .....	34
4.2 Líneas de acción tutorial .....	35

## BIBLIOGRAFÍA

37



# LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL DESARROLLO CURRICULAR Y DE LA TUTORÍA

## I.- PARTE .- LOS VALORES

### 1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE VALOR

Un valor afirma Coll (1987) "Es un **principio normativo**, que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación. Ejemplos: el respeto a la vida, el respeto a la naturaleza, la solidaridad, etc."

"Los valores se **concretan en normas**, que son reglas de conducta que deben respetar las personas en determinadas situaciones: compartir, ayudar, ordenar, respetar, etc."

Esta definición divulgada en toda la bibliografía sobre la reforma es reduccionista, en especial cuando se afirma, que los valores se concretan en normas. ¿Donde quedan las cuestiones de sentido, los aspectos más profundos de la realización personal del sujeto?

La palabra "valor" es polivalente (Brezinka 1992) y esta multisignificación se transmite también a la expresión "educación en los valores". No hay ninguna regla para el uso de la expresión "valor" a la que atenerse ni en el lenguaje diario ni en la filosofía, ni en las ciencias.

Sin pretender dar una definición totalmente acabada de los valores podríamos señalar algunos elementos claves que nos ayuden a entender la complejidad del valor.

1.- "El concepto de valor afirma el informe de la UNESCO y el CLUB DE ROMA (1988) puede situarse en dos extremos:

Se habla de valores económicos **basados en los productos**, riquezas y precio de cosas muy **concretas**. En otro contexto, el término valor tiene un **significado abstracto**, un aspecto intangible, no mensurable: la libertad, la paz, la justicia y la equidad se manifiestan como valores interconectados que se apoyan unos en otros. Y tienen su fuente en las religiones o en los humanismos. Hay que distinguir entre los valores y los medios para conseguirlos. Con frecuencia, no hay desacuerdo sobre los fines éticos, sino divergencias sobre las reglas de conducta...

- 2.- Desde una antropología humanística entendemos también por valor (IEPS 1979) todo lo que favorece la plena realización del hombre como persona. Podemos definir el valor como un carácter de las cosas que explica el que sean más o menos estimadas o deseadas y que puedan satisfacer para un cierto fin. Sin voluntades que tiendan a un fin, no puede hablarse de valor. Por tanto el valor no se da sin relación al hombre como un ser personal, e implica un cierto reconocimiento o estimación.
  
- 3.- Un valor es **una prioridad significativa en la vida de una persona** (HALL 1986) que decide poner en práctica, que prevalece entre otras prioridades, que enriquece su propia vida y las de las personas con las que se relaciona. Una vez elegidas estas prioridades, la persona actúa según ellas y en consecuencia se reflejan en su vida cotidiana. Ahora bien, estas prioridades pueden cambiar según la maduración o crecimiento de la persona.
  
- 4.- Los valores no existen como entes ideales o irreales. **Se dan en la realidad natural y humana, como propiedades valiosas de los objetos de esa realidad.** Requieren por tanto la existencia de ciertas propiedades reales que podamos considerar "valiosas".
  
- 5.- **Los valores tienen su "valor" en relación con la persona humana** -es decir- **el ser humano es el que da sentido al valor.** Las cosas adquieren un sentido en cuanto que la persona los relaciona consigo mismo. "Los valores" descansan en la intuición, en el sentimiento de valor, pues los valores son cualidades de las cosas que promueven nuestro interés, que atraen o repelen, y solo puede tener valor aquello cuya existencia complace. El órgano de los valores era para Scheler el sentimiento (Camps. 1992).
  
- 6.- **Los valores se encuentran también en las instituciones, las leyes, la política, la religión, la educación** tienen sus valores específicos. Existe entre ellos una relación, que hace posible en el individuo la elección de valores personales. **Se da siempre una relación dialéctica entre los valores de la persona y los de la institución en la que vive.** La educación en los valores, por este motivo debe tener muy presente estas fuerzas y los valores que encierran.

7.- Otro elemento importante que se deriva de lo expresado anteriormente es la pregunta sobre la **objetividad o subjetividad de los mismos**.

El **punto de vista objetivo** centra su atención en los valores como algo exterior a la persona, que se puede imponer desde fuera. Movimiento de fuera a dentro -inculcar valores, transmitir valores-.

El **punto de vista subjetivo** emanado de la psicología existencialista destaca el valor como relativo a las opciones y decisiones personales de un individuo. Desde este enfoque la educación en valores pone el acento en que el proceso de aprendizaje el proceso de valoración está en manos el alumno. Se contempla el valor como una elección personal que se expresa a través de la conducta.

Podemos concluir que el concepto de valor debe conjugar los puntos de vista objetivistas y subjetivistas, tendiendo hacia un equilibrio. Ortega y Gasset nos ha aportado una hermosa definición que puede sintetizar lo expresado hasta ahora.

"Los valores son un linaje peculiar de objetos irreales que residen en los objetos reales, o cosas, como cualidades "sui generis". No se ven con los ojos, como los colores, ni siquiera se entienden como los números y los conceptos. La belleza de una estatua, la justicia de un acto, la gracia de un perfil femenino no son cosas que quepa entender o no entender. Sólo cabe "sentirlas" y, mejor, estimarlas o desestimarlas. El estimar es función psíquica real -como el ver o el entender- en la que los valores se hacen presentes. Y viceversa, los valores no existen sino para sujetos dotados de la facultad estimativa, del mismo modo que la igualdad y la diferencia sólo existen para seres capaces de comparar. En este sentido, y sólo en este sentido, puede hablarse de cierta subjetividad en el valor".

## 2. PROPIEDADES DE LOS VALORES (García de Dios 1992)

- **No son abstractos** ¿Por qué cuando se habla de valores inmediatamente se nos ocurren palabras como amistad, sinceridad, justicia, creatividad?... Y los abstractos no existen: sólo funcionan como generalizaciones cómodas de realidades concretas. Pero los abstractos nos permiten hacer grandes proclamas en favor de la libertad, de la fraternidad, de la igualdad sin comprometernos a que los otros tengan libertades concretas, aceptemos la no discriminación de tal gitano, o persona de un color diferente al nuestro, o de tal desencajado social, o de tal incoherente familiar. Por eso, **concretar los valores es darles realidad**.

- **No se imponen por la fuerza**, ni bajo amenazas, ni desde el chantaje, ni desde la seducción. Si van a ser valores, se **deciden**, se **eligen**, se **prefieren**, se

actúa de acuerdo con ellos. Si no, todo se quedará en apariencia, en declaraciones de intenciones, en sometimientos forzados. Nunca será la opción libre por mi valor ni la opción libre por mi alternativa profunda.

- **No son obligaciones**, si algo hay que imponerlo como una obligación, inmediatamente surge la sospecha de que no debe valer tanto. **Si vale, lo elegiremos aunque no nos lo impongan**. Los valores que se imponen como obligaciones quedan devaluados por los mismos que nos lo imponen.

- **No son opciones de futuro: son realidades de presente**. Si sacrificamos algo por un valor futuro, no estamos teniendo ese valor. Solo existe la experiencia de hoy. Y del mañana, sólo existe mi manera de vivirlo y sentirlo hoy.

- **No se justifican con silogismos**. Quienes no optan por un valor concreto que nosotros apreciamos no son por ello menos inteligentes, no se trata de convencer con argumentos, sino de testimoniar una actitud.. Si no fuese así y si, en los valores, todo procediese por lógica cerrada, el mundo se habría quedado yermo de valores y grisáceo de silogismos atezantes y de monotonías repetitivas.

- **No se añoran no se desean: los valores se tienen** (iniciales, boyantes o a la baja). A veces, desearlos puede significar un estado inicial de mi valor. Otras veces no es más que un equívoco.

- **No se dejan manipular** lo que pasa es que no pocos educadores se contentan con apariencias de valores en alumnos o hijos. Y las apariencias de valores sí se pueden manipular. Y lo que resulta tan evidente no hace falta demostrarlo.

MARÍN IBÁÑEZ (1993) añade todavía otras dos propiedades ,que merece la pena resaltar aquí : **la polaridad y la infinitud**.

- **A todo valor acompaña su antivalor**. Hablar de valores nos exige considerar simultáneamente los antivalores, que son el lado negativo, la carencia. La riquísima gama de valores en los que se inscribe nuestra vida, está amenazada por una gama de antivalores, lo cual nos obliga a una actitud permanente de superación, de esfuerzo incesante, consustancial a todo proyecto humano y a todo proyecto educativo.

- **Los valores son finalidades nunca del todo cumplidas, horizontes siempre abiertos**. De esta afirmación brotan consecuencias interesantes:

- La educación en los valores es una tarea siempre abierta, no se termina nunca, siempre queda algo por completar.

-Los valores están cambiando constantemente, esto es consustancial a la vida humana. La tarea del educador es analizar los valores vigentes en un momento dado, para ampliar así el ámbito valoral, determinar los antivalores, para contrarrestar sus efectos, e ir consiguiendo así que el mundo y la vida se hagan progresivamente más humanos.

### 3. LOS VALORES EN RELACIÓN AL HOMBRE.

Si hemos afirmado anteriormente que el valor no se da sin relación al hombre que valora, no se pueden abordar los valores, como algo aparte del hombre, "**preguntarse por el valor, es preguntarse por el hombre**". (Bartolomé 1982)

Los valores realizan al hombre en lo más propio y constitutivo suyo, en la capacidad de optar libremente en su propia realización personal. Existen de hecho, es un dato que podemos comprobar en el ámbito cotidiano.

Ante la realidad múltiple que al hombre se le ofrece este prefiere unas vías y otras, unas actividades u otras, unos determinados objetos o cursos específicos de acciones. Y esta preferencia se lleva a cabo no solo en la expresión de unos juicios sino en el transcurso de una acción específica. Los valores, pues, inspiran juicios y criterios que orientan la conducta.

Los valores al estar en relación con el hombre participan de su dinamismo e historicidad. Y al mismo tiempo adquieren sus significados concretos en relación a un contexto social determinado. Toda la vida del hombre es un continuo descubrir y recrear valores.

#### Notas características del hombre

- **El hombre es sobre todo proyecto:** más que un ser, el hombre se presenta como un poder-ser. Esta potencialidad hace que cualquier meta alcanzada se convierta en un nuevo comienzo... Se va haciendo a lo largo de su historia de acuerdo con un marco de orientación.

- **La libertad** es un elemento esencial constitutivo del ser humano. Libertad para preferir en vista de algo.

- **La capacidad de compromiso** surge también del interior del hombre. Esta capacidad se está viendo mermada en otros días por la vivencia del relativismo y la transitoriedad: la falta de objetivos y de sentido reclama con más fuerza las opciones y el compromiso con ellas.

El **compromiso** se descubre en el interior cuando hay un objetivo, una misión que cumplir. La realización de un sentido adquiere entonces la dimensión de compromiso que abarca la totalidad de la persona.

- Existe en el hombre **un horizonte utópico** que le impulsa a salir de sí, a abrirse a los otros y a la transcendencia bien sea en términos teístas o ateos.

Solo el hombre es capaz de creer y crear utopías. Las cuales no son mecanismos de fuga de las contradicciones presentes, sino que pertenecen a la propia realidad del hombre, es decir a un ser continuamente proyectando, deseando el futuro, viviendo de promesas, alimentándose de esperanzas.

- **La invención, la creatividad**, referidas a la propia vida expresan esta libertad de ser. La vida puede descubrirse entonces como un dinamismo que lanza al hombre hacia su autorrealización personal descubierta como una meta a conseguir.

Tanto para el creyente como para el ateo humanista existe un elemento común "que unifica sus posiciones en el nivel más profundo e importante: la tensión entre lo que el hombre es y lo que debe ser. En cualquier hipótesis, hay un proyecto que cumplir o un proyecto que inventar, para responder a una invitación presente en el corazón humano: que seamos y que vivamos como personas". Nosotros nos preguntaríamos como Mounier: ¿cuál es el término del movimiento de transcendencia? Para afirmar con él: todos los valores se agrupan a la llamada singular de una Persona suprema. Esta opción Cristiana que ilumina la vida con los valores evangélicos no nos ahorra el andar el camino junto a otros hombres, buscando cómo realizar el bien mayor aquí y ahora, en medio de un mundo conflictivo". (Bartolomé 1982)

Desde este enfoque, **el valor se concibe como aquel bien que el hombre ama y que descubre en cuanto le rodea, como merecedor de estima**. Es todo aquello que contribuye -señala Fromm- al mayor despliegue de las facultades específicamente humanas y fomenta la vida. Son, como señalaba Mounier, orientaciones del movimiento transcendente del ser, la expresión del movimiento de la persona hacia lo que está más allá de ella misma. Intentaría definirlos de alguna forma, como **universales o standars que se van expresando históricamente a través de una acumulación de experiencias significativas para los hombres. Tienen una dimensión transcendente: apuntan más allá del hombre mismo**. Se realizan en cursos de acción. A la vez estas acciones o actuaciones proporcionan al hombre la posibilidad de descubrir nuevos valores. Cuanto mayor es el compromiso con unos valores, mayor significado cobran para la persona.

En cada situación vital, el hombre debe **descubrir el sentido de su vida**, y es en ese mundo del sentido, donde realiza valoraciones, reconoce algo que merece estimarse, realizarse, algo que llena de significado esa porción de la existencia.

El hombre a lo largo de su historia ha dado y **da nombre a esas valoraciones** en lo que tienen de común, **así surgen los valores**. Estos, pues, se dan en y a través de la experiencia. Se dan en el aquí y en el ahora. Y proporcionan sentido al aquí y al ahora. Desde esa perspectiva participan del dinamismo y la historicidad del hombre.

Los modos de expresarlos varían en función de las distintas culturas y experiencias humanas. Nuevos modos de vida traen consigo nuevos valores y nuevas formas de expresarlos. Pero no están a merced de la subjetividad personal. No son una moda. Hay cursos de acción que realizan más al hombre que otros. Un hombre está dispuesto a vivir por un sentido y por un valor, es más, está dispuesto a exponer su vida por ellos.

Por eso, la "historicidad reconocida, las formas plurales de expresarse y valorar en distintas épocas y países, no excluyen una evolución común, un sentido de la vida y del cosmos que se le ofrece al hombre en el juego de su libertad y a través de condicionamiento múltiples".

#### 4. JERARQUIZACIÓN DE VALORES.

Los valores, a lo largo de la vida de una persona se van estructurando en una jerarquía, que no tiene por qué convertirse en una estructura rígida. Constituye más bien un marco de referencia amplio; que recoge aquello por lo que la persona vive, sus significados y sus sentidos personales.

Accedemos a dicha organización a través de múltiples tanteos. La escala de valores no es idéntica para todas las personas, si bien las personas que llegan a autorealizarse coinciden básicamente en los mismos valores.

Es importante reconocer que nuestros valores se organizan en torno a un valor "absoluto" "primero", que otorga sentido a todos los demás. Pueden variar a lo largo de la vida de la persona. De ninguna manera debemos pensar que exista un conjunto de valores como el único posible, sino que se dan alternativas ante las que tenemos que decidir cuales son superiores a otras.

El problema está en establecer qué es lo superior y qué criterios seguimos para establecerlo.

Lo superior serán: "aquellos cursos de acción que realicen con más plenitud a las personas, a las comunidades y a los pueblos y que hagan avanzar el curso de la historia humana en evolución ascendente".

Criterios que pueden ayudar a la persona a **establecer o clarificar su jerarquía**. Scheler (1941), recogidos por Marín Ibáñez (1976) y (1993).

**Duración:** Un valor es superior cuando menos sujeto esté a la temporalidad. Los valores inferiores son fugaces, mientras que los superiores permanecen. Ejemplo: Placer sensible, belleza...

**Divisibilidad:** Los bienes materiales son limitados, divisibles, cuando alguien los posee -se los quita a los otros- pueden ser fuente de discordia y lucha sin fin (riqueza, bienes materiales...) otros valores como el arte, la cultura... no excluyen a nadie de su posesión, si uno se los apropia, no impide el que otros los posean.

**Fundamentales:** Cosas que tienen valor en si mismas, (felicidad, paz) otras son puramente instrumentales (utilidad para alcanzar algo).

**Profundidad en la satisfacción:** No se puede confundir con el placer sensible, se trata de una satisfacción que se da en la esfera más central de nuestra vida. El ansia de placeres sensibles está en relación inversa a la profundidad de la satisfacción que nos proporciona los valores más altos.

**Absolutos:** El valor más bajo (sensible) se da como relativo al más alto como absoluto (valores morales).

Referidos a **Personas** o a cosas: son más excelentes los referidos a personas. La dignidad humana, la justicia, o las relaciones interpersonales son valores superiores.

Para llegar a establecer la jerarquización personal de valores, pueden ayudar a clarificarnos preguntas como estas:

¿Quién o qué cosa es reemplazable?

¿Quién o qué cosa es la única en esta situación?

o también:

¿Qué soy capaz de hacer? -> sentido

¿Qué estoy destinado a hacer? -> misión

## 5. EL PROCESO DE VALORACIÓN.

**La maduración en los valores se realiza por medio del proceso de valoración.** Los valores que resultan de este proceso son los que configuran nuestro estilo de vida, que Allport llama "filosofía de la vida de la persona".

¿Cómo se lleva a cabo este proceso de valoración? Señalamos brevemente sus etapas principales: IEPS (1979).

## **Elementos básicos del proceso**

### **1) Captar**

Se efectúa a través de la experiencia del individuo, de las relaciones que establece, de las situaciones en que vive. Los valores nacen siempre de la relación con los otros.

- Condiciones personales de captación
- Existen unos condicionantes biológicos
- Se da en un clima afectivo
- En situaciones reales (espacio-temporales)
- Provocado por una experiencia
- En una comunidad
  - Una idea sobre el valor (expresión) puede ayudar a vivenciar más un valor al ayudar a poner nombre a lo que vive.

### **2) Preferir**

Elegir y seleccionar entre las distintas alternativas para optar por alguna de ellas lleva consigo:

- Discernir: Clarificarse sobre qué valores están en juego
- Optar: juicio de valor
  - Es razonable, no racional
  - Intervienen los elementos afectivos y cognoscitivos sin excluir los determinantes biológicos y socioculturales
  - En el ámbito ético implica evaluación y sentido de obligatoriedad

### **3) Adherirse**

- Adherirse al valor: elección afectiva que implica:
  - Apreciar el valor por el que se opta.
  - Estar contento con él.
  - Sentirlo como beneficioso para su desarrollo.

### **4) Realizar**

- A través de la conducta (valores operativos)

### **5) Comprometerse**

- Actuar de acuerdo a los valores de una manera más estable no ocasional.

### **6) Comunicar**

Consecuencia inmediata del compromiso.

- La comunicación de valores no es comunicación de contenidos sino de un yo que vivencia. Es la persona misma la que se transmite.
- La finalidad de la comunicación en el ámbito de los valores es testimoniar una actitud y hacer posible que ésta llegue a su interlocutor, que se verá expresado en los términos del lenguaje del primero, añadiéndole posteriormente su modalidad propia.  
La expresión de los valores define un estilo de vida.
- Ambos interlocutores tienen que compartir y participar en principio de la experiencia de valor que se comunica.
- Al comunicarse una vivencia, esta vida que se comunica sirve de punto de contraste para hacer verdadero lo que está transmitiendo.
- Un sistema de valores, fuertemente vivenciado tiende a buscar su expresión signífica a través de:
  - escritos
  - organizaciones sociales
  - manifestaciones artísticas
  - slogans y anagramas.

## 7) Organizar

- Establecer una jerarquía de orden vital. La jerarquía se convierte así en el hilo conductor de la vida y de la persona. Es el elemento final del proceso de valoración.

## 6. PROCESO DE VALORACIÓN - PROCESO DE MADURACIÓN PERSONAL.

El proceso de valoración es paralelo al proceso de maduración personal. Por eso mismo se da un cambio y existen diferencias entre el proceso de valoración del niño y del adulto. Los psicólogos humanistas han puesto el acento en el dinamismo de este proceso. El hombre ha de estar continuamente haciéndose, y su madurez consiste en llegar a ser cada vez más él, en la etapa en que se encuentra (infancia, juventud, edad adulta, vejez).

Marín (1987) ha profundizado cuidadosamente en varios autores que trabajan el tema. Sintetizamos a continuación algunas de sus aportaciones:

C. Rogers (1978) ha estudiado el proceso de valoración en el niño y los cambios que se producen en este proceso, hasta llegar a la valoración adulta. Este autor expresa así **las características de la valoración infantil:**

- Es flexible, cambiante y no un sistema fijo.

- Es organísmico, en cada momento se pondera, cada elemento y se los selecciona o rechaza. Según tiendan a realizar las necesidades de su organismo o no.
- La fuente o lugar de elección está dentro de él mismo. El es el centro del proceso de valoración.

(Rogers, 1978)

- Los valores que resultan son operativos, según la definición de Morris (1956), son preferencias, que se manifiestan en la conducta, fruto de la elección realizada por el organismo.

¿Por qué abandona el niño este sistema de valoración?, Rogers explica que la razón es, que pasa a introyectar los juicios de valor de los otros para conservar su aprobación y cariño "En el intento de ganar o mantener el amor, la aprobación o la estima, el individuo renuncia a ser el foco de la evaluación, como en la infancia y lo transfiere a otros. Aprende a desconfiar de su propia experiencia como orientadora de su conducta. Aprende de los demás una larga lista de valores concebidos y los adopta como propios aún cuando puedan discrepar de sus vivencias. Como estos conceptos no están basados en su propia evaluación, tienden a ser inamovibles y rígidos, en vez de fluidos y cambiantes" (1978).

Como consecuencia de todo esto, hay un proceso de cambio en los valores. Se aceptan aquellos principios que rigen en la sociedad de los grupos en los que se inserta la persona.

Rogers (1978) ha resumido las características de la valoración adulta.

- La mayoría de sus valores provienen de la introyección de los de otras personas o grupos que el considera significativos, pero que él los toma como suyos.
- La fuente o lugar de evaluación en la mayoría de los campos es externa al individuo.
- El criterio para la aceptación de estos valores es el grado en que por su medio obtendría el afecto y aprobación de los demás.

No por el hecho de ser adulto podemos considerar que todas las personas alcancen la madurez, por tanto podemos preguntarnos **¿Qué características tiene el proceso de valoración de una persona madura?**

- Es fluido, flexible, basado en el momento particular y en el grado en que este momento se vivencia como enriquecedor y gratificante.
- Los valores no son rígidos, están en continuo cambio.
- Hay un alto grado de diferenciación, no se aplican principios generales.
- El lugar de la evaluación se establece en la persona, está abierto a informaciones provenientes del exterior y de su interior.

- El proceso es más complejo que el del niño. Tiene mayor amplitud, no se limita a lo meramente sensorial, el significado se amplía por todas las experiencias similares del pasado.
- La experiencia del adulto maduro contiene hipótesis sobre las consecuencias. El pasado y el futuro están presentes y entran en el proceso de valoración.
- El criterio del proceso de valoración es el grado en que determinado objeto de la experiencia realiza al individuo como ser social y en colaboración con los demás.
- Confía en la totalidad de su ser.

Este proceso no resulta fácil, las elecciones pueden ser costosas y no siempre se da con la más adecuada para la autorrealización personal. Pero como se está abierto a la experiencia si no se percibe como beneficioso y enriquecedor del yo, el individuo puede corregirlo.

¿Cuáles son los rasgos que nos indican la autenticidad de este proceso? Bartolomé (1982)

Freud nos dice que una persona madura debe ser capaz de trabajar y amar. Cabot añade: trabajar, amar, jugar, adorar. Las numerosas investigaciones sobre el tema indican rasgos importantes que es imposible expresar aquí. Destaco porque considero básicos:

- **adecuada percepción de sí mismo, de los demás, del mundo.** Se trata de un conocimiento profundo, lo más objetivo posible, basado en la experiencia, que es capaz de un enfoque correcto de los problemas, de soluciones creativas.

- **capacidad de apertura y entrega.** Fromm nos dice que los modos de existencia de tener y ser son potencialidades de la naturaleza humana, pero si nuestro afán biológico de sobrevivir tiende a tener, sentimos a la vez profundamente el deseo de ser: expresar nuestras facultades, ser activos, relacionarnos con los otros, escapar a la prisión de nuestro egoísmo... Encontramos la manifestación de la voluntad de dar en los que aman genuinamente. La solidaridad, la sensibilidad a la justicia, la capacidad de colaborar en objetivos comunes brotarían de esta apertura al otro.

- **autonomía:** entendida como la capacidad de orientar la propia existencia. Es más una meta a conquistar, que un punto de partida. Ella exige una desvinculación progresiva o una "distancia" respecto a los agentes externos -padres, educadores, grupo- para vincularse a los valores. Es decir, para realizar valoraciones y comprometerse con ellas desde el proyecto personal de cada uno.

Supone una cierta capacidad de auto-evaluación buscando la fuente de aceptación en uno mismo, en la propia jerarquía de valores y una seguridad en los propios juicios y

decisiones. Finalmente implica una capacidad de desarrollar el proyecto vital a partir de la experiencia en diálogo con ella.

- **la autenticidad o coherencia** significa la existencia de una alta correlación entre la experiencia, la conciencia de esta experiencia y la comunicación de esta experiencia. Acortar, en una palabra, las distancias entre lo que somos, lo que creemos que somos y lo que manifestamos de nosotros mismos. Ello implica una aceptación seria de uno mismo y del otro.

- **la responsabilidad** -no aceptada por todos los psicólogos humanistas- ha sido puesta de relieve por el enfoque existencial de Frankl. El hombre se encuentra urgido a responder ante sí mismo y los otros del curso de acción que ha elegido; de alguna forma sugiere que existe una orientación y un sentido en su vida. El hombre adquiere un compromiso en la construcción del mundo, en alcanzar una meta digna del hombre. La autorrealización personal no puede buscarse como un fin en sí misma. Nos realizamos para algo. De ahí que debemos dar cuenta de ello ante nosotros mismos y los demás.

Como vemos, todos estos rasgos de maduración personal implican y exigen la maduración del proceso de valoración. Los valores entran en juego en la percepción de la realidad y en cualquier toma de decisiones. Descubrir el sentido de la vida y realizarlo constituye el objetivo básico del proceso de valoración y es a la vez el modo como debe madurar la persona.

Ahora bien, si la educación -y así lo señala Maslow- considera "los procesos, los modos en que podemos ayudar a la gente a convertirse en lo que son capaces de llegar a ser"; si lo que pretende es ponerse al servicio del hombre, de todo el hombre, pero sobre todo de lo que conduce a una plenitud de ser, entonces **la educación en valores se nos convierte en el planteamiento nuclear de la misma educación.** Bartolomé (1982)

## II.- PARTE.- LA EDUCACIÓN EN VALORES

### 1. ¿CÓMO ENTENDEMOS LA EDUCACIÓN EN VALORES?

Podemos entender la educación en los valores, Lucini (1990), en el marco de una enseñanza obligatoria y comprensiva, desde dos puntos de vista distintos: desde un punto de vista conceptual e independiente, o desde su concepción como **proceso dinámico y vital que se inscribe, de forma inseparable, en el proceso global del desarrollo de la personalidad.**

Desde la visión conceptualista e independiente de la educación en los valores surge la necesidad absoluta de un *área* (anteriormente llamada asignatura) en la que los alumnos hacen el aprendizaje sistemático, y sometido a controles, de unos contenidos de valor programados e impartidos por un especialista. O bien, la estrategia de introducir una serie de *contenidos actitudinales* en cada una de las áreas

Frente a esa forma de entender la educación ética, o de los valores, se sitúa aquella otra desde la que esa educación es asumida como un proceso incardinado en el proceso global y armónico del desarrollo de la identidad e inseparable de él. Los valores, en esa perspectiva, desempeñan un papel globalizador y esencial en la configuración unificada de la personalidad, y son considerados como fuerzas motivacionales y centrales en el desarrollo de la dinámica de la conducta; los valores son, por lo tanto, realidades que hay que procurar educar en total armonía y conexión con los demás componentes que intervienen en la estructuración de la personalidad y que no pueden concebirse como algo independiente o ajeno al resto de los procesos del desarrollo humano.

Desde estos planteamientos, la educación de los valores no es fundamentalmente un problema de áreas o de asignaturas, sino de una concepción global del proyecto en la que quedan interrelacionados todos sus componentes.

La educación en los valores, afirmábamos en un proyecto llevado a cabo por el IEPS en los años 78-80, se considera como ayuda al alumno para conocer y afianzar su propio sistema de valores y a partir de ahí desarrollar opciones y compromisos personales.

En una época afectada por una "crisis" o como se ha dado en llamar recientemente un "cambio" de valores se hace cada vez más urgente la tarea de ofrecer al alumno ayudas para descubrir la clave de su existencia. Debemos pararnos, reconquistar el sentido de nuestra vida y ofrecérsele al hombre contemporáneo. ¿Acaso no será esto educar? Aguado (1979)

En la práctica concreta de la escuela nos preguntábamos en el proyecto antes citado IEPS (1980) ¿Cómo introducir en la marcha del proceso educativo, en su sentido total la realización operativa de una educación centrada en la persona y en su maduración valorar.?

La educación en valores no debía entenderse como una "añadido" más, una actividad complementaria que recargara los ya apretados programas escolares. Se trataba más bien de un **enfoque de trabajo** en las distintas áreas del aprendizaje y un **enfoque** de la tarea a realizar en los tiempos de **tutoría**, entrevista orientadora, relación informal con los alumnos. Pensamos que este planteamiento tiene mucho que ver con un **estilo de educar, una forma de abordar los problemas**, desde un ángulo a la vez personal y comunitario. Bartolomé (1982).

## 2. LA EDUCACIÓN EN VALORES EN UN CENTRO ESCOLAR

Llevar a cabo esta educación que proponemos exige la responsabilización e implicación de toda la **comunidad educativa**, y la necesidad de una mayor comunicación y relación entre todos los miembros de la misma con el fin de vienciar y expresar valores en común. (IEPS 1979).

Ahora bien pensamos que ningún grupo humano puede imponer valores a otro creemos que el proceso de una educación en valores donde si implicará toda la comunidad educativa debería:

En primer lugar **tomar conciencia** de los valores que se expresan más o menos conscientemente en esa comunidad, de los procesos de valoración existentes en sus miembros, del nivel de incoherencia, del grado de cohesión o pluralismo axiológico. Esta toma de conciencia o proceso de clarificación implica una actividad y esfuerzo comunitario que ha de ser orientado por unas actitudes profundas de comunicación, de respeto y simpatía cordial de cada uno hacia los valores vividos por los otros miembros de la comunidad, intentando descubrir lo que es común a todos para, a partir de ahí, crear espacios y **experiencias significativas** donde puedan emerger los valores.

Dos interrogantes puede suscitar esta actividad:

- ¿Qué valores?
- ¿Cómo crear experiencias significativas?

El proceso a seguir podría expresarse en estos pasos (IEPS, 1979):

1. **Autoconciencia** de los valores propios y de la comunidad educativa. En estos momentos pueden ser útiles algunas técnicas o instrumentos de diagnóstico

(Metodología -Q-, análisis de contenido). También la revisión de los esquemas organizativos de la escuela, de los planteamientos didácticos (objetivos, medios, metodología, evaluación), cuestiones disciplinares. El análisis de contenido se ha demostrado útil para esta parte del proceso, descubriendo y analizando los indicadores de valor.

2. **Contraste** entre los valores vividos y proclamados. Este paso nos sitúa ante el problema de la coherencia.

3. Crear un **estilo** educativo que facilite la maduración del soporte psicológico del proceso de valoración: favorecer la reflexión, preguntarse por el valor de las cosas y de las acciones, tomar decisiones, responsabilizarse de la acción seguida, etc.

4. **Afianzamiento** o cambio de los valores descubiertos. En el fondo, se trata a través de las clases, del diálogo y sobre todo de la vida, de crear experiencias significativas que nos ayuden a encontrar sentido a lo que hacemos, a vivir ciertos valores y comprometernos en su realización. Para esto último pueden ayudarnos algunas dinámicas que propondremos más adelante.

5. Los valores vividos tienden a su **expresión**. Cultivar esta expresión a través de las realizaciones del centro, en el encuentro personal, en los medios educativos...

### 2.1.-Análisis de la realidad educativa (Bartolomé 1982)

El análisis de la realidad educativa desde el ámbito del valor se hace con un objetivo determinado: la posibilidad de transformar la educación a partir de una reflexión crítica y analítica sobre el sentido de nuestro quehacer. Será difícil llegar a unos experimentos válidos de metodologías determinadas sin descubrir previamente indicadores adecuados de los valores que creen, viven o expresan por profesores, alumnos, padres.

Por otra parte, si el descubrimiento de estos indicadores y el análisis de la realidad puede **implicar a la persona o al grupo que lo realiza** hasta el punto de cambiar su propia actitud ante la vida y la educación, la utilización de esta metodología de investigación en el ámbito escolar devendría en un instrumento de máxima utilidad.

Finalmente, el pretender analizar la realidad educativa desde y en la escuela exige que dicho análisis pueda llevarse a cabo con **relativa simplicidad y ser fácilmente comprensible**.

La metodología que intentamos utilizar debería permitirnos por consiguiente:

1. Llevar a cabo un análisis, lo más objetivo posible, de la realidad educativa desde el ámbito del valor.
2. Realizar dicho análisis implicando a las personas que trabajan en el Centro escolar a fin de desarrollar una actividad reflexivocrítica sobre el proceso educativo.
3. Ser relativamente fácil de llevar a cabo y de interpretar.

Los instrumentos o técnicas que pueden utilizarse son variados. Proponemos entre otros: el "análisis de contenido", la metodología "q", cuestionarios...

Un estudio detallado de estos instrumentos puede verse en: BARTOLOMÉ (1982) "Análisis de los valores a partir de documentos educativos" en **Modelos de investigación educativa**, Barcelona ICE.

## 2.2.-¿Cómo crear experiencias significativas?

Partiendo, como apuntábamos antes de que la educación en valores se trataba de un enfoque del trabajo en las distintas áreas y un enfoque de la tarea a realizar en la tutoría orientación, relaciones con los alumnos, varios profesores introdujeron en sus respectivos centros experiencias de educación en los valores. I.E.P.S.(1981)

No vamos a detenernos a describir aquí las experiencias realizadas, trabajo recogido en las obras citadas anteriormente; nos parece interesante, sin embargo, ofrecer una profundización sobre cinco enfoques metodológicos en torno a los cuales se llevaron a cabo dichas experiencias\* .

## 3. ENFOQUES PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

Un paso previo a la descripción de cada uno de los enfoques es facilitar al educador la comprensión de los términos que se utilizan.

**Valoración** es el proceso de desarrollar o realizar valores.

**Educación en los valores:** el intento explícito de enseñar acerca de los valores y/o de la valoración.

---

\* Los cinco enfoques que presentamos aparecen recogidos de modo general en IEPS, Educación y valores, ob. cit. La tipología de enfoques fue formulada inicialmente por Superka en una tesis doctoral. Se elaboró originariamente en torno a ocho enfoques; para cada uno de ellos se identificó una teoría de desarrollo de valores. En sucesivas discusiones los enfoques se redujeron a cinco porque algunos presentaban incoherencias y otros fueron combinados. El título de la obra original es: SUPERKA, D. P., y otros, Values Education Sourcebook, Social Science Education Consortium - ERIC clearinghouse for Social Studies-Social Science Education, 1976.

**Enfoque de educación en los valores:** una orientación general hacia la educación o la enseñanza de los valores y/o la valoración.

**Modelo de instrucción:** un sistema de procedimientos utilizado por los profesores para facilitar el proceso de valoración a los alumnos.

### DESCRIPCIÓN DE LOS ENFOQUES

Los cinco enfoques que componen la tipología son: inculcación, desarrollo moral, análisis, clarificación y aprendizaje para la acción. En cada uno de ellos estudiaremos prácticamente los mismos temas: Analizaremos en un primer momento el objetivo de cada enfoque y el concepto de hombre que subyace y cómo entiende: los valores, la valoración y la tarea de la educación en los valores; ofreceremos también el modelo de instrucción que proponen y los métodos y técnicas para llevarlo a cabo. Y por último presentamos una breve crítica de cada uno.

#### 3.- 1.-INCULCACIÓN

**El objetivo** de este enfoque es provocar o internalizar en los alumnos determinados valores que se consideran deseables. Cambiar si es preciso los valores de los alumnos de manera que estos se adscriban a otros.

**Los valores:** Son tomados como Standars o normas de conducta que proceden de una sociedad o cultura.

**El sujeto:** es tratado durante el proceso de inculcación como un reactor más que como iniciador.

**La valoración:** es considerada como un proceso de identificación y socialización. La persona toma modelos y normas de otra persona y los incorpora a su propio sistema de Valores.

**Educación en los valores:** Consiste en inculcar los valores que la gente debe tener para asumir con eficacia los roles prescritos por la sociedad.

**Métodos y técnicas de enseñanza:** Se han utilizado varios métodos para inculcar valores, destacamos fundamentalmente el refuerzo y la presentación de modelos. Películas, textos literarios, biografías..

**Modelo de instrucción.**

1. Determinar el valor a inculcar. Este valor puede venir propuesto por el maestro o puede seleccionarse en colaboración con los alumnos, los padres.

2. Identificar el nivel de internalización deseado. La internalización de un valor puede ir desde la simple recepción o toma de conciencia del mismo, hasta la formulación de un código de comportamiento o un sistema de valores totalmente internalizado; a través de los siguientes grados:
  - Recepción.
  - Respuesta.
  - Valoración.
  - Organización.
  - Caracterización de un valor en un conjunto de valores.
3. Especificar el objetivo de conducta. Se trata de especificar qué tipo de conducta deseamos que se manifieste para indicar que el valor se ha alcanzado.
4. Seleccionar un método apropiado. Elegir el procedimiento que vaya más de acuerdo con el tipo de cambio de conducta que se desea alcanzar.
5. Aplicar el método.
  - Selección del modelo
  - Presentación en público: a) Películas.
    - b) Textos literarios.
    - c) Biografías.
  - Diálogo.
  - Decisión por escrito. Evaluación.
6. Expresar gráficamente y comunicar los resultados.

Para más información ver: MARIN R.(1976) Valores, objetivos y actitudes en Educación. Miñón-Madrid

### **Crítica a este enfoque**

Este modelo suele emplearse con más frecuencia de lo que nos parece, aunque a veces de modo inconsciente. Sin embargo, la mayor parte de la inculcación que se utiliza hoy en las escuelas no sigue los pasos de este modelo.

Puede ser recomendable para ayudar a los sujetos a reafirmarse en valores ya descubiertos y elegidos, siempre que no se utilice exclusivamente.

### **3.- 2. CLARIFICACIÓN**

El **objetivo** central de este enfoque es estimular a los alumnos a identificar y hacerse conscientes de los propios valores y los de los demás a compartir sus valores con otros y a actuar de acuerdo con sus propias elecciones. Desde este enfoque se desarrollan tanto el pensamiento racional como la conciencia emocional.

**Los valores:** son considerados como resultados del proceso de valoración.

**El sujeto:** la persona es iniciadora de la interacción con la sociedad y el medio. El individuo es libre para transformar el medio en orden a satisfacer sus necesidades.

**La valoración:** es un proceso de autorrealización que implica los subprocesos de:

- elegir libremente entre varias alternativas.
- reflexionar cuidadosamente las consecuencias.
- apreciar y afirmarse según las propias elecciones.

**Educación en los valores:** Entendida como el proceso de ayuda a la persona a apreciar y actuar de acuerdo con sus propios valores libremente elegidos, utilizando todos sus recursos, incluidos los procesos racionales y emocionales, los sentimientos conscientes e inconscientes y las funciones mentales corporales.

**Métodos y Técnicas de Enseñanza:** La clarificación utiliza un número amplio de métodos y técnicas: discusiones en grande y pequeño grupo, trabajo individual y de grupo, dilemas hipotéticos, controvertidos y reales; técnicas de sensibilización y escucha, canciones, trabajos artísticos, juegos y simulaciones, diarios, entrevistas.

### **Modelo de instrucción.**

Se entiende como una ayuda a la realización de los subprocesos que implica la valoración, no es un conjunto rígido de procedimientos paso a paso, es más bien una serie flexible de pautas que los profesores pueden realizar con los alumnos:

Los pasos de este proceso son los siguientes:

1. Elegir entre varias alternativas. Ayudar a los alumnos a desarrollar la capacidad de elección después de examinar varias alternativas.
2. Elegir adecuadamente. Ayudar a los alumnos a medir las consecuencias de cada alternativa antes de decidirse. Sólo puede surgir un auténtico valor, cuando se han sopesado cuidadosamente las alternativas y sus consecuencias.
3. Elegir libremente. Estimular a los alumnos a hacer elecciones libres.
4. Valorar la propia elección. Apreciar y disfrutar la elección hecha. Estimular a los alumnos a considerar qué es lo que ellos aprecian y quieren. Nuestros valores surgen de aquellas elecciones que hacemos con gusto.
5. Afirmar la propia elección. Proporcionar a los alumnos oportunidades para afirmarse públicamente de sus elecciones.
6. Actuar según la propia elección. Estimular a los alumnos a actuar, conducirse y vivir de acuerdo con sus elecciones. La persona que habla de algo pero que nunca hace

nada al respecto, puede estar hablando de una idea pero positivamente no está hablando de algo que es un valor para ella.

7. Actuar repetidamente a lo largo del tiempo. Establecer conductas y acciones basadas en elecciones. No podemos considerar valor, algo que aparece una vez y no vuelve a repetirse.

### **Crítica**

Este enfoque es uno de los más difundidos a partir de los años 60-65 por Raths y Simon, precisamente como reacción a los procesos de inculcación que antes señalábamos. La clarificación de valores se plantea desde la pregunta ¿Qué es bueno? ofreciendo a los profesores y alumnos estrategias para hacerse más conscientes de sus propios valores, de los valores de los otros y de lo que hay que valorar. El problema está en que este modelo no se centra en los valores, sino en el proceso de valoración.

Ahora bien, el despertar de la conciencia de los valores en los alumnos crea valores adicionales y cuestiones morales que a menudo entran en conflicto, y con los que los defensores de la clarificación no se enfrentan. La principal carencia del modelo de clarificación de valores es por tanto la ausencia de recursos para ayudar a los alumnos/as a enfrentarse con **conflictos** de valores.

Para el propio Raths este modelo tiene una aplicación especialmente útil para los chicos, que presentan problemas tales como apatía, indiferencia, inseguridad, falta de motivación, falta de dirección en la propia vida. Marín (1987).

Para más información ver:

RATHS. HARMIN y SIMON (1967) **El sentido de los valores y la enseñanza.** UTE HA. MEXICO

HOWE L. y HOWE M.(1977) **Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores.** Santillana, Madrid.

PASCUAL M.A. (1988) **Clarificación de valores y desarrollo humano.** Narcea, Madrid.

### **3.- 3. DESARROLLO MORAL**

Este enfoque **pretende** ayudar a los alumnos a desarrollar modelos de pensamiento más complejos basados en un conjunto superior de valores. Se propone también estimular a los sujetos a discutir las razones de sus posturas y elecciones de valores, no simplemente para compartirlos con los demás, sino para inducir a un cambio y progreso en la escala de sus valoraciones. Tiene dos funciones principales:

- Crear conflicto - desequilibrio cognitivo - desarrollar otros modos de pensamiento.
- Estimular a los alumnos a tomar la perspectiva de los otros más allá de la propia.

**Los valores:** son concebidos como creencias o conceptos de carácter cognitivo.

**El sujeto:** la persona es considerada como un iniciador activo y como reactor del contexto de su entorno. Puede cambiar totalmente el entorno.

**La valoración:** los defensores de éste método no utilizan el término valoración.

**Educación en los valores:** Consiste en estimular a los sujetos a alcanzar un paso superior en el desarrollo moral a través de la comprensión de modelos de razonamiento superiores al nivel en el que se encuentra.

**Métodos y técnicas de enseñanza:** La técnica más característica de este enfoque es la utilización de dilemas morales, consisten en presentar un relato hipotético o real que incluye un dilema de valor, que se discute en pequeños grupos. Se pide a los sujetos que expresen su postura acerca de lo que la persona del relato debe hacer, que aporten las razones de su postura y discutan estas razones con los demás.

Cuatro tipos de interacción para resolver el conflicto:

- Diálogo del alumno consigo mismo. Solución y razones.
- Diálogo del alumno con sus compañeros. Les estimula a ir más allá de su modo de pensar.
- Diálogo del alumno con el profesor. Estimula su pensamiento.
- Diálogo del profesor consigo mismo.

### **Modelo de instrucción.**

Las fases sucesivas del modelo son:

1. Planteamiento del dilema moral. Consiste en la presentación del dilema y ayudar a los alumnos que definan los términos usados en el dilema.
2. Manifestación de una postura acerca del dilema original o su alternativa. Ayudar a los sujetos a situar sus posturas personales.
3. Justificación del pensamiento que sustenta una postura acerca del dilema moral. Presentar en **pequeños grupos** las razones de los alumnos que están de acuerdo con la acción y la de los alumnos que no están de acuerdo, y examinar cada una de las razones con el grupo o la clase entera.
4. Reflexión sobre el pensamiento desarrollado. Pedir a los alumnos que resuman las diferentes razones que han oído y estimularlos a que elijan la mejor respuesta al dilema moral presentado.

## Estrategias: Preguntas

### Crítica

La limitación mayor de este enfoque, basado en la teoría del desarrollo moral de Piaget y Kohlberg es que se centra fundamentalmente en el componente cognoscitivo del desarrollo moral y no tiene en cuenta por tanto otras dimensiones de la persona como los elementos afectivos, sociales, comportamentales, que intervienen también en el desarrollo de la persona.

Los críticos de este modelo coinciden en afirmar, que es diferente responder a una situación hipotética, donde no hay una implicación del que contesta, a que sea el sujeto el que se vea implicado de lleno en la circunstancia planteada en la vida real.

Para más información ver:

HERS R. REIMER Y PAOLITO (1984). **El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg**. Narcea, Madrid.

VENTURA LIMOSNER M. (1992). **Actitudes, valores y normas en el currículo escolar**. Madrid .Escuela Española

### 3.- 4. ANÁLISIS

**El objetivo** de este enfoque es ayudar a los alumnos a usar el pensamiento lógico y los procedimientos de investigación científica cuando trata temas relativos a los valores. Subraya el elemento racional del sujeto.

**Los valores:** no están definidos en este enfoque.

**El sujeto:** el ser humano es un actor racional en el mundo, que puede alcanzar el bien más alto subordinando los sentimientos al método lógico y científico. Resolverá los asuntos relativos al valor de acuerdo con la razón y la ciencia.

**La valoración:** se pide a los alumnos que aporten hechos verificables acerca de la bondad o validez de los fenómenos. La valoración es el proceso cognitivo de determinación y justificación de tales actos.

**Educación en los valores:** Consiste en ayudar a los sujetos a ejercitar el pensamiento lógico y los procedimientos de investigación científica al tratar temas de valores. Centrados fundamentalmente en los temas de valor social.

**Métodos y técnicas de enseñanza:** Los métodos usados con más frecuencia en este enfoque son: estudios individuales y grupales de problemas de valor social, investigación bibliográfica y de campo, y discusiones racionales en clase; técnicas comunes a la enseñanza de las ciencias sociales.

### Modelo de instrucción

Consta de 6 pasos sucesivos:

1. Identificar y clarificar la cuestión de valor. Se trata de detectar la cuestión que ha suscitado la discusión definiendo los términos y especificando el objeto de valor que va a ser juzgado.
2. Recoger **hechos** significativos. Es interesante reunir un número suficientemente amplio de actos que permitan juzgar el objeto en cuestión.
3. Evaluar la veracidad de los **hechos** recogidos. Buscar verificaciones que las apoyen, analizar las fuentes del hecho.
4. Clarificar la relevancia de los **hechos**. Es importante asegurarse que:
  - los hechos se refieren al valor considerado.
  - el sujeto tiene criterios para dar a los hechos un valor positivo o negativo.
5. Llegar a una primera decisión valorativa provisional. Decidir o elegir la respuesta a la cuestión relativa al valor.
6. Medir el principio de valoración implicado en la decisión. Se trata de comprobar si el principio de valoración al que se ha llegado puede aplicarse a otras situaciones y si se pueden sacar unas consecuencias universales.

### Crítica.

Gran utilidad en los programas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. El interés de este enfoque se centra en ofrecer posibilidades de investigar objetiva y controladamente el orden social. Puede tener el inconveniente de que está muy orientado al desarrollo lógico y a aportar argumentos, pero sin tener en cuenta otros elementos del sujeto.

### 3.- 5. APRENDIZAJE PARA LA ACCIÓN

Este enfoque **pretende** proporcionar a los sujetos oportunidades para realizar acciones personales y sociales según sus valores. Acentúa el pasar del pensamiento y el sentimiento a la acción. Se ha utilizado frecuentemente por los profesores de Ciencias sociales para subrayar las actividades de aprendizaje basadas en la comunidad.

**Los valores:** proceden de la interacción entre la persona y la sociedad.

**El sujeto:** la persona percibe como interactiva. La persona y el medio son co-creadores mutuamente. La persona, de hecho no puede ser definida fuera de su contexto.

**La valoración:** es un proceso de autorrealización en el que las personas:

- consideran diversas alternativas.
- eligen libremente entre ellas.
- valoran, afirman y actúan según sus elecciones.

**Educación en los valores:** Pretende ayudar al sujeto en el proceso de autorrealización considerándolo como algo condicionado por los factores sociales y las presiones del grupo. Ponen gran énfasis en la acción.

**Métodos y técnicas de enseñanza:** Utiliza muchos de los métodos de los enfoques análisis y clarificación. Las técnicas más específicas de este enfoque son: la **práctica de destrezas** en la organización de grupos y relaciones interpersonales y **proyectos de acción** que proporcionan oportunidades para comprometerse en acciones individuales o grupos en la escuela y la comunidad.

#### **Modelo de instrucción.**

Este modelo es circular más que lineal, es decir, puede accederse a él empleando por cualquiera de sus pasos y trabajar hacia atrás a lo largo de todo el proceso.

1. Tomar conciencia del asunto o problema.
2. Comprender el problema y tomar una postura.
3. Decidir una actuación.
4. Planificar estrategias y etapas para la acción.
5. Aplicar actividades y realizar la acción.
6. Reflexionar sobre las acciones emprendidas y considerar las consecuencias.

#### **Crítica**

La aportación fundamental de este enfoque es que abarca todos los elementos del proceso de valoración, llegando hasta la actuación y el compromiso. Las cuestiones que plantea no son situaciones hipotéticas como en el caso de los dilemas morales, sino el análisis de las circunstancias que vive el sujeto. Permite una reorganización de la experiencia personal en virtud del análisis de las consecuencias de las propias acciones, fomentando el análisis y la reflexión. (Marín 1987).

### III.- PARTE.- LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL MARCO DE LA E.S.O.

Cualquier proyecto o sistema educativo viene determinado por el tipo de hombre que pretende formar, y consecuentemente por el modelo de sociedad al que aspira. Contiene por tanto un conjunto de valores que aparecen de forma más o menos explícita.

No vamos a entrar en un estudio detallado de cuáles son estos valores, ni del análisis de los textos en que aparecen. Existen autores que se han preocupado recientemente de ello: Marín (1992), Bunes, Portillo y otros (1993), López Franco (1993).

En el documento recientemente publicado por el M.E.C.(1994) sobre Centros Educativos y calidad de enseñanza. Propuesta de actuación, o también llamado las "72 medidas, se señalan como indicadores de la calidad del sistema educativo la Educación en Valores y la Igualdad de Oportunidades.

Dadas las posibilidades reales de intervención pedagógica de los profesores de modo explícito en el campo de la educación en valores nos preguntamos: ¿Cómo incorporar la educación en valores en una etapa concreta la Secundaria Obligatoria?. ¿Qué posibilidades se le ofrecen al profesor para la educación en valores?. ¿Desde qué ámbitos puede abordarse esta educación? ¿Hay algún ámbito escolar que podamos considerar privilegiado para esta educación?.

Tomando como punto de partida el Diseño Curricular Base y dado su carácter de propuesta abierta y flexible, contamos con un camino interesante para introducir objetivos educativos y proyectos de hombre y de sociedad desde las claves que cada comunidad educativa estime oportunas. La educación en valores deberá estar presente en:

- El Proyecto Educativo de Centro
- El Proyecto Curricular
- Las programaciones de aula .
- La acción tutorial.

#### 1. EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

Contiene las metas o finalidades educativas específicas de cada centro. Principios y objetivos generales a los que deberá atender toda la actividad del centro Comprende los valores reales de los que parte la comunidad educativa y las aspiraciones de valor a las que tiende. El documento expresa, así mismo, los aspectos básicos de la organización en

los que se ponen en juego también formulaciones de valores en cuanto al estilo docente, la organización escolar, las relaciones interpersonales, la disciplina del centro.

El contenido del P.E. debe estar consensuado por toda la comunidad educativa y por tanto es un documento de referencia clave para la propia comunidad.

## 2. EL PROYECTO CURRICULAR

Tiene como finalidad adaptar el D.C.B a la realidad de cada centro y a los alumnos concretos. Antes de iniciar la elaboración del P.C.C. deberíamos preguntarnos (Lucini 1990):

¿En qué valores vemos que existe coincidencia entre el D.C.B. y el P.E. del Centro?

¿Qué valores resultan contrarios o incompatibles?

¿Qué valores del P.E. no aparecen en el D.C.B. y deberían estar presentes en el P.C.C.?

### Componentes del Proyecto Curricular de Centro:

- Presentación
- Objetivos generales de la etapa: los propios de la etapa más los derivados del P.E. y del contexto
- Áreas del currículum
  - Objetivos del área
  - Objetivos-*contenidos* de enseñanza y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos/cursos
  - Secuenciación - distribución
- Ejes transversales

### 2.1.- Objetivos Generales de la Etapa

Los Objetivos Generales de Etapa se definen como "las intenciones o finalidades educativas que un determinado sistema establece para todos sus alumnos", y esto los convierte en "el referente principal para el profesorado a la hora de planificar su práctica en el aula" (DCB, pág. 37).

Los Objetivos Generales de Etapa son, en consecuencia, puntos de referencia fundamentales, no sólo porque nos marcan el horizonte de nuestra acción didáctica ("lo que hay que conseguir"), sino también, y sobre todo, porque son los más concretos indicadores de la filosofía que subyace en el Proyecto de Reforma.

En los comportamientos deseados y esperados en los alumnos, como resultado del proceso educativo, se proyecta, indiscutiblemente, el modelo de sociedad y de humanismo que se quiere formar y, por lo tanto, también la escala de valores desde la que se conciben estos modelos.

Este hecho, siempre real, en nuestro caso se hace más evidente por el carácter peculiar que tienen los Objetivos Generales en el DCB. Son objetivos formulados en términos de capacidades, y atienden a los cinco factores básicos que intervienen en el desarrollo de la personalidad:

Factor intelectual: Capacidades cognitivas o intelectuales.

Factor corporal: Capacidades motrices.

Factor afectivo: Capacidades de equilibrio personal.

Factor social: Capacidades de relación interpersonal.

Factor moral: Capacidades de actuación e inserción en el medio.

Hablar de capacidades en general y, más concretamente, de capacidades de equilibrio personal, de relación interpersonal o de actuación e inserción en el medio, es, en definitiva, hablar de "valores".

## 2.2.- Objetivos Generales del Área

Los Objetivos Generales de Etapa hacen referencia a capacidades globales que se han de trabajar desde todas las Áreas y que lo que hacen los de Área es *concretar esos objetivos, más globales, añadiéndoles una referencia explícita a los contenidos como conjunto de saberes sobre los que los alumnos realizarán su aprendizaje.*

En esa estrecha relación entre Objetivos Generales de Etapa y de Área se fundamenta una de las dimensiones más innovadoras e interesantes de la propuesta curricular del MEC: Las Áreas no son elementos o disciplinas independientes que persiguen un fin en sí mismas, sino que todas ellas confluyen en unas finalidades educativas que les son comunes y, por tanto, conciernen a todos los profesores.

De ahí que, una vez realizado el análisis y la adaptación curricular de los Objetivos Generales de Etapa, en función del "sistema de valores" específico del Centro Escolar, sea imprescindible el que los profesores retomen esa adaptación curricular y la confronten con los Objetivos Generales de su propia Área. Lógicamente, se tratará de una confrontación que persiga la coherencia en el pensamiento y en la acción educativa, y de ella, por supuesto, se derivará un nuevo nivel de adaptación curricular, ya más concreta, y referida, específicamente, a cada una de las Áreas.

### 2.3.- Contenidos Curriculares

Una vez realizadas las adaptaciones curriculares de los Objetivos Generales de Etapa y Área anteriormente propuestas, tendremos claramente definida la base y el marco de referencia ético o de valores en el que desarrollar la acción educativa del Centro Escolar.

Llegado ese momento, se hace preciso descender a planteamientos más operativos y esto nos introduce en el estudio de los Contenidos Curriculares y en su profunda relación con la educación en los valores.

A este respecto, el Proyecto de Reforma, en el DCB, nos presenta una alternativa realmente interesante que podríamos centrar en tres cuestiones fundamentales:

1º *En primer lugar, los valores*, las actitudes y las normas adquieren, en el DCB, la condición de contenidos curriculares, es decir, de contenidos que deben integrarse en las programaciones de aula para alcanzar, a través de ellos, el desarrollo de las capacidades seleccionadas en los Objetivos Generales de Etapa y de Área.

La consideración de los valores-y, como consecuencia, de las actitudes y las normas-como contenidos curriculares, referidos a cualquier área, y al mismo nivel y con la misma importancia que los conceptos y los procedimientos, significa la definición de dichos valores como elementos estructurales del conocimiento humano y como fuerzas motivacionales centrales en el desarrollo de la dinámica de la conducta, lo cual, viene a significar el reconocimiento del papel fundamental que desempeña la educación en los valores en el marco de un sistema que busca, como objetivo prioritario, la configuración unificada de la personalidad.

2º *En segundo lugar*, es muy importante señalar el carácter *abierto y flexible* que tienen los contenidos curriculares y, en consecuencia, los que hacen referencia a los valores, las actitudes y las normas, lo cual brinda a los centros la posibilidad de planificar aquellos valores, actitudes y normas que considere más oportunos.

3º *En tercer lugar*, en el texto del DCB, descubrimos, claramente enunciada, la necesidad de que los contenidos, que hacen referencia a los valores, no caigan en la tentación y en el riesgo, históricamente frecuente, de ser enmascarados en el currículo oculto, con todo lo que eso implica de posible acción manipuladora, sino que deben desvelarse, haciéndolos explícitos y planificándolos como una dimensión más del aprendizaje.

Concebidos así, los valores, las actitudes y las normas como contenidos curriculares que hay que seleccionar y programar en relación a todas las Areas de

aprendizaje, en armonía y coherencia con los Objetivos Generales y en el marco del Proyecto de Centro, afrontamos ahora un nuevo reto en el trabajo de las Comunidades Educativas ante la Reforma; un reto consistente en *analizar y determinar cuáles van a ser los valores, las actitudes y las normas que se van a o plantear y educar en cada Área a lo largo de todo el proceso educativo.*

Este es un trabajo que deben emprender los distintos Departamentos de cada Centro tomando siempre como referencia los Objetivos Generales de Área, anteriormente reformulados; objetivos que, a su vez, ya entroncamos coherentemente con los Generales de cada Etapa.

El punto de partida, en esta nueva fase de la programación, debe ser el análisis de los valores, las actitudes y las normas que el MEC, o en su caso, las Comunidades Autónomas, nos plantean, en el DCB, como contenidos referidos a todos los Bloques de cada Área.

Para la realización de este análisis nos vamos a encontrar con ciertas dificultades, derivadas de una de las lagunas o deficiencias más importantes del DCB, consiste en el planteamiento confuso, desordenado y superficial de los valores concretos como contenidos curriculares. En este sentido, conviene llamar la atención sobre tres cuestiones importantes que deben tenerse en cuenta:

1º En primer lugar, en los diseños curriculares de las Áreas, cuando se hacen explícitos los valores, se observa una evidente confusión, que afecta directamente al concepto mismo de valor (págs 73 y 74).

2º En segundo lugar constatamos un planteamiento demasiado rígido al intentar formular obligatoriamente, en todos los Bloques de Contenido, un apartado dedicado a los valores; esto ha producido, como resultado, que ese apartado se convierta de hecho en un cajón de sastre en el que se incluyen cosas muy diversas y muy forzadas, a veces, al menos aparentemente, más con el afán de rellenar un espacio o cumplir una norma establecida que como resultado de un proceso de reflexión ética o de valores sobre la propia ciencia.

En mi opinión, afirmar que la educación en los valores debe entroncar, transversalmente, con la totalidad del desarrollo curricular y entrar en relación dinámica con todas las Áreas del aprendizaje no significa forzar una correspondencia rígida entre concepto, procedimiento y valor en todos y cada uno de los Bloques de Contenido; habrá Bloques, en todas las Áreas, en los que esa correspondencia sea clara, posible y, por tanto, necesaria, y otros en los que esa tarea resultará imposible o innecesaria.

Se trata, entonces, de planificar los contenidos, que hacen referencia a los valores, a las actitudes y a las normas en todas las Áreas, con un cierto criterio abierto y de flexibilidad. Lo importante no es que aparezca siempre, sino que lo hagan, en cada Área, en los momentos y en los contextos en que esos valores, actitudes y normas adquieran significatividad en relación con el aprendizaje que el alumno está desarrollando.

3° En tercer lugar, cabe destacar otro factor que afecta a la confusión latente en el DCB en cuanto a la concreción de la educación de los valores; la falta de definición clara entre las actitudes entendidas como hábitos o tendencias a la acción o estados funcionales de disposición en general, y las actitudes como predisposiciones estables de la personalidad que se fundamentan en unos valores éticos y que son comportamientos que centran el desarrollo de la conducta y marcan el futuro o el horizonte de felicidad por el que se opta y hacia el que se camina.

Creo que ambas perspectivas, en cuanto a la concepción de las actitudes, son imprescindibles y necesarias. Tan importantes son las actitudes positivas que un alumno debe mostrar ante el conocimiento, las destrezas, la organización o los hábitos de trabajo referidos a un Área, como esas otras actitudes, más internas y existenciales, que se muestran frente a la vida misma y que todas las Áreas pueden fundamentar, favorecer y estimular.

El mismo razonamiento sería efectivo también para referirnos a las normas; hay normas que son válidas porque se fundamentan en valores éticos o de comportamiento social o existencial.

Lo importante, al hablar de programación, es que seamos capaces de diferenciar unas actitudes y unas normas de otras, sin prescindir de ninguna de ellas y situándolas cada una en su contexto

#### **2.4.- Ejes transversales.**

Otra dimensión muy importante en lo referente a la educación en los valores, es la que se nos ofrece en los llamados Ejes Transversales.

Los Ejes Transversales son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia, directa o exclusiva, a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que son contenidos que afectan a todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad; de ahí su carácter transversal.

Estos ejes hacen referencia *directa a los valores* y responden a realidades de especial relevancia para la vida de las personas y para el positivo desarrollo de la sociedad contemporánea.

En concreto, en el DCB se proponen, de forma no exhaustiva los siguientes:

- Educación del consumidor
- Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos
- Educación para la paz
- Educación ambiental
- Educación para la salud
- Educación sexual
- Dimensión europea de la educación.

Los contenidos de enseñanza que integran estos Ejes Transversales son contenidos que desempeñan un papel esencial en la configuración de la meta final en la que enmarca el nuevo Sistema Educativo: La formación y el desarrollo integral y armónico de la personalidad de los alumnos.

Son, además, contenidos que deben plantearse y programarse de tal forma que impregnen la actividad educativa en su conjunto y que, por ello, comprometen a todos los componentes de la Comunidad Escolar y entran en conexión dinámica con todas las programaciones de cualquier área del currículo.

Esto hace pensar en los Ejes Transversales como grandes ejes de globalización o como posibles campos para planteamientos interdisciplinares y, a la vez, como contenidos que deben ser solidariamente asumidos e integrados en las programaciones de todas las áreas

### **DINÁMICA DE TRABAJO**

1.- **Análisis** de cada uno de los elementos del D.C.B.: objetivos generales de etapa, de área, bloques de contenido, e.t.c., para determinar cuáles son los valores que subyacen en ellos

2.- **Confrontación o contraste** con aquellos valores que configuran el proyecto educativo del centro. El resultado de este contraste nos llevará a descubrir valores coincidentes y en algunos casos valores ausentes o no remarcados con la claridad o importancia que se les da en el proyecto del centro.

3.- **Reformulación o modificación** de cada uno de los elementos antes nombrados con el fin de acomodar todos los elementos del proyecto curricular a nuestras intenciones educativas

### 3. LAS PROGRAMACIONES DE AULA: UNIDADES DIDÁCTICAS

Criterios que debemos tener en cuenta para trabajar desde las unidades didácticas los contenidos actitudinales. Secretariado de la Escuela Cristiana (1991)

- Primero. Conviene dar más relieve al proceso de valoración que a la inculcación de unos determinados valores previamente establecidos.

Se entiende por proceso de valoración la propuesta de objetivos educativos y de estrategias de aprendizaje que capaciten a los alumnos para hacer opciones libres y responsables, en función de los valores que descubren y con los cuales quieren comprometerse.

El proceso de valoración implica arbitrar los medios necesarios para que los alumnos conozcan los propios valores en las diversas etapas de su proceso evolutivo, sean sensibles a la captación de valores allá dónde estos se viven y se expresan, manifiesten preferencias respecto a los valores descubiertos y se adhieran a aquellos que consideren importantes para llenar su vida de sentido y significado:

Además, el proceso de valoración también implica que la escuela ofrezca a los alumnos oportunidades de vivir sus valores y de expresarlos, comunicarlos y contrastarlos con los de su compañeros y con los del entorno escolar y social. Sólo así podrán consolidar los propios valores, desestimar los que no consideran importantes, y de este modo construir y modificar su propia jerarquía de valores.

Este proceso de valoración se convierte de forma gradual en un aspecto más de la vida de la persona y la ayuda a tomar decisiones libres y a madurar progresivamente en la autonomía, la solidaridad y el compromiso social.

- Segundo. Conviene introducir en la dinámica habitual de la escuela las técnicas de educación en valores, ya que este tipo de contenidos de enseñanza requieren estrategia de aprendizaje específicas.

Por ejemplo, no podemos tener la pretensión de promover la formación de actitudes fomentando sólo su componente cognoscitivo. Es preciso fomentar al mismo tiempo la dimensión afectiva y el componente de comportamiento. Las tres dimensiones están interrelacionadas, pero cada una requiere situaciones específicas para expresarse y desarrollarse.

- Tercero. Conviene recordar que la educación en valores tiene lugar de una forma espontánea en los ambientes en los que los valores se expresan y se viven.

Efectivamente, los valores se transmiten fundamentalmente por contagio, y se captan más fácilmente y de manera más nítida donde la vida de las personas manifiesta coherencia entre lo que piensan, lo que hacen y lo que comunican. La expresión de valores, si va acompañada de coherencia de vida y de actitudes de libertad y gratuidad en las relaciones interpersonales, llega a ser un medio privilegiado de transmisión y de educación en valores.

#### 4. LA ACCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA

La acción tutorial y orientadora obedece a un mismo principio "**la educación no se reduce a la mera instrucción**". El profesor no es un mero instructor que enseña a sus alumnos unos conocimientos. El profesor de Secundaria está llamado no solo a instruir o enseñar, sino desde luego a **educar**, lo que significa entre otras cosas, guiar a sus alumnos, asistirles, **orientarles**. M.E.C. (1992)

La acción tutorial y la orientación tal y como están concebidas para la E.S.O. contribuyen a desarrollar una **dimensión formativa** que posibilita trabajar con los alumnos la adhesión a unos valores que los construyen como persona.

El documento citado contiene dos elementos claves para llevar a cabo esta dimensión formativa o educadora: **Unos principios** de intervención educativa y **unas líneas de acción** tutorial y orientadora.

##### 4.1 Principios de intervención educativa

1. Educar es más que instruir o adiestrar.
2. Se educan personas concretas, individuales, con particularidades propias que la educación ha de respetar, aprovechar, entiquecer y contribuir a desarrollar.
3. Se educa la persona entera, y no sólo una parte, no sólo la inteligencia o su identidad social.

Estos principios se desarrollan a su vez en **cuatro elementos** que conviene hacer explícitos para incorporarlos de manera intencional y sistemática en la práctica docente.

- Un primer elemento es el concepto de la propia educación como **orientación para la vida**. La educación es orientación en tanto que preparación para la vida, la cual se desarrolla en un itinerario personal que determinan circunstancias externas, pero que,

en alguna medida, las opciones propias de cada persona contribuyen también a determinar. En este sentido, la orientación es la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno en concreto y de la concreción de su camino en la vida.

- La orientación puede verse, por otra parte y además, como **asesoramiento sobre caminos diferentes** y sobre las correspondientes opciones que pueden emprender las personas. Hay casos en que el alumno ha de elegir entre alternativas distintas, o en que, a consecuencia de decisiones académicas (calificaciones escolares, u otras), se ve encaminado hacia alguna de las alternativas. En unos y otros casos, en un proceso de decisión que corresponde a los propios alumnos, o bien a los profesores, tiene su lugar y su papel la orientación como función y actuación específica.

- La orientación, de acuerdo con el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, significa también **educar en la capacidad para tomar decisiones** propias, sobre todo aquellas que tienen una mayor trascendencia personal o que comprometen el futuro. No es una tarea que haya de restringirse a la acción del tutor, ya que todo profesor tiene de hecho oportunidad de trabajar en ella, pero constituye uno de los cometidos principales de la tutoría, así como del Departamento de Orientación. Máxime en la etapa de la adolescencia, cuando se presentan posibilidades u opciones educativas que obligan a adoptar responsablemente decisiones de gran alcance.

- La orientación psicopedagógica consiste, bajo un cuarto aspecto, en la **educación sobre el propio proceso educativo**: en la instrucción y capacitación de los alumnos para sus procesos de aprendizaje.

#### 4.2 Líneas de acción tutorial

Son líneas de trabajo en torno a las cuales se agruparán las distintas actividades de la acción tutorial y orientadora, y que responden a los principios y a los elementos antes enunciados.

- **Enseñar a ser persona**

En la adolescencia el proceso de convertirse en persona pasa a través de una encrucijada crítica: la de construir la **propia identidad personal**. Esta identidad es definición, o mejor, autodefinition de las personas ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores. Es de naturaleza psicosocial y contiene elementos cognitivos. M.E.C. (1992).

El concepto de "yo" o de "sí mismo" constituye el elemento central de la identidad personal. Este concepto de sí mismo o autoconcepto implica autoconocimiento, autoestima, autovaloración. Pero no se da de modo aislado, sino que tiene mucho que ver con el modo de relacionarse cada persona con los "otros", con el mundo, con la realidad y con las decisiones que la propia persona va tomando.

Por eso desde nuestro punto de vista esta sería la línea clave o central de la acción tutorial, en torno a la cual se integran los 4 siguientes:

- **Enseñar a pensar**

Esta línea pretende ayudar a los alumnos a desarrollar capacidades de **análisis** de la realidad, de **reflexión crítica**, de razonamiento acerca de alternativas diversas.

- **Enseñar a convivir**

Tiene mucho que ver con una de las funciones esenciales del centro escolar: contribuir a la **socialización** de los alumnos.

- **Enseñar a comportarse**

Incluye elementos de las dos anteriores: enseñar a convivir y enseñar a ser persona, pero se refiere fundamentalmente a la educación del **sentido moral**.

- **Enseñar a decidirse**

Implica ayudar a desarrollar procesos de decisión significativos, en los que uno mismo está implicado. La capacidad de tomar decisiones lleva consigo una capacidad cognitiva: capacidad para representar o aprehender la realidad, pero sobre todo una capacidad de sentir, comparar, preferir, valorar. Elementos claves que considerábamos al hablar del proceso de valoración.

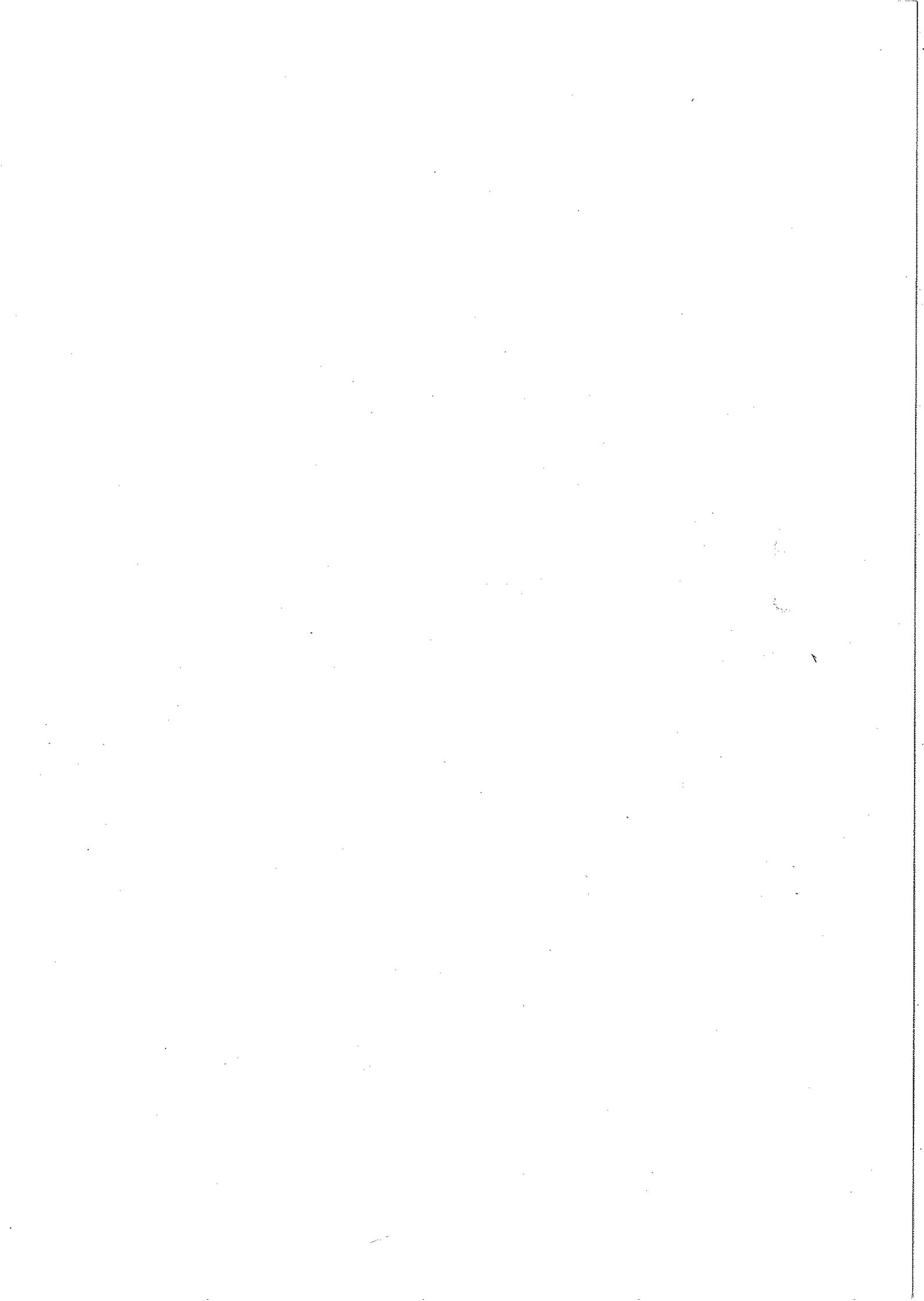
Llegar a desarrollar estas líneas, plantear programas concretos y actividades encaminadas a dar respuesta a estos planteamientos requiere una dosis considerable de **formación** para profesores y tutores, pero si como afirmábamos en la página 13. Si la educación como señala Maslow considera "los procesos, los modos en que podemos ayudar a la gente a convertirse en lo que son capaces de llegar a ser"; si lo que pretende es ponerse al servicio del hombre, de todo hombre, pero sobre todo de los que conduce a una plenitud de ser, entonces la educación en valores se nos convierte en el planteamiento nuclear de la misma educación.

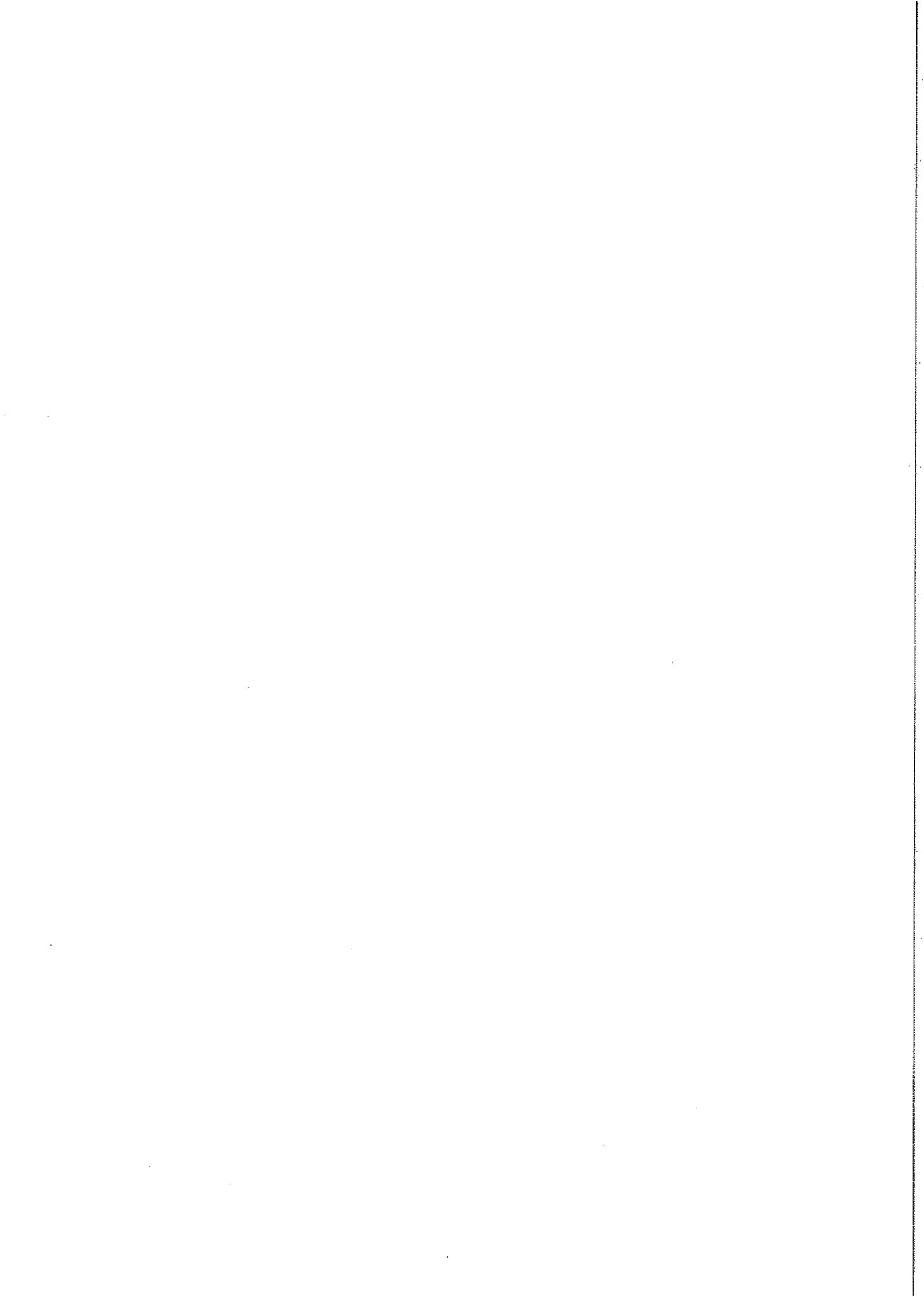
## BIBLIOGRAFÍA

- BARTOLOMÉ, M. (1982) "Análisis de valores a partir de documentos educativos", en VARIOS. *Modelos de investigación educativa*. Barcelona. E Universitat.
- BARTOLOMÉ, M. (1982) "Los valores en la educación", en *Una educación para el año 2.000*. Congreso Nacional de Comunidades Educativas. Madrid
- BOTKIN, J.W. y otros. (1979) *Aprender, horizonte sin límites*. Informe al Club de Roma. Madrid. Santillana
- BOSELLO, A. (1993) *Escuela y valores*. Barcelona. CCSS.
- BUNES, M y Otros. (1993) *Los valores en la L.O.G.S.E.* Bilbao. ICE. Universidad de Deusto.
- CAMPS, V. (1993) *Los valores de la educación*. Madrid. Alauda.
- CEMBRANOS, C. y GALLEGO, M.J. (1981) *La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia*. Madrid. Narcea.
- C.I.D.E. (1992) *Educación y valores en España*. Actas del Seminario de Educación en valores en España. Madrid MEC.
- CURWIN, L. y CURWIN, G. (1984) *Cómo fomentar los valores individuales*. Barcelona. CEAC.
- ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1986) *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia. Nau Llibres.
- FABRI, J.B. (1977) *La búsqueda de significado*. México. Fondo de Cultura económica.
- FRAKL, V. (1979) *La idea psicológica del hombre*. Madrid. Rialp.
- FROMM, E. (1980) *Tener o ser*. México. Fondo de Cultura económica.
- GALINO, A. (1979) *Presupuestos culturales para una Pedagogía de los valores en el siglo XX*. Academia de Doctores de Madrid.
- GALINO, A. (1982) "El educador seglar". Ponencia pronunciada en el Encuentro de Educadores Cristianos. *Jaris*, núm 21.
- GERVILLA, E. (1993) *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid. Dykinson.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990) *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid. Alhambra Longman.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993) *Temas transversales y educación en valores*. Madrid. Alauda

- HOWE, L. (1977) *¿Cómo personalizar la educación?*. Madrid. Santillana.
- I.E.P.S. (1981) *Educación y Valores*. Madrid. Narcea.
- I.E.P.S. (1981) *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Madrid. Narcea.
- I.E.P.S. (1987) *Educación y Solidaridad*. Madrid. Narcea.
- JORDÁN SIERRA, J. (1989) "Una perspectiva antropológico-pedagógica de la crisis de valores". *Rev. Ciencias de la Educación*. nº 140. Oct-Dic.
- KLUCKHON, E. (1982) *Aclaración de valores humanos*. México. Diana.
- KLUCKHON, E. (1972) *La personalidad en la naturaleza, la sociedad y la cultura*. Barcelona. Grijalbo.
- LÓPEZ YARTO, L. (1987-88) "¿Qué es un valor?". *Diálogo* nº 150.
- MARÍN GARCIA, M.A. (1987) *Crecimiento personal y desarrollo de valores*. Valencia. Promolibro.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1976) *Valores, objetivos, y actitudes en educación*. Valladolid. Miñon.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1993) *Los valores un desafío permanente*. Madrid. Cincel.
- MARTÍN SERRANO, M. (1991) *Los valores actuales de la juventud en España*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- MARTÍNEZ SANTA MARIA DE UNZÁ, I. (1993) *Lectura y educación para la paz. Un proyecto interdisciplinar en secundaria*. Apuntes I.E.P.S. nº 56. Madrid. Narcea.
- MASLOW, A.M. (1979) *El hombre autorrealizado*. Barcelona. Kairos.
- M.E.C. (1992) *Orientación y tutoría. Secundaria Obligatoria*. Madrid. MEC.
- PAPAGLIA, D.E. (1978) *Psicología del desarrollo*. México. Mc Graw Hill.
- PARSONS, T. y SHILS, E. (1976) *Toward a General Theory of Action*. Cambridge. Harvard University Press.
- PASCUAL MARINA, M.A. (1988) *Clarificación de valores y el desarrollo humano*. Madrid. Narcea.
- PAQUETTE, C. (1982) *Analyse de ses valeurs personnelles*. Quebec. Ed. Quebec/América.
- PEROSANZ, M.C. (1988) *Técnicas para analizar la solidaridad en la escuela*. Apuntes I.E.P.S. nº 48. Madrid. Narcea.
- RATHS, L.E Y OTROS (1967) *El sentido de los valores y la enseñanza*. México. Uteha.
- REICH, B (1980) *Valores actitudes y cambio de conducta*. México. Compañía edit Continental.

- ROKEACH,M.(1973) *The nature of Human Values*. San Francisco. Jossey-Bass.
- ROGERS,C.(1978) *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- ROGERS,C.(1979) *Un manifiesto personalista. Fondaments d'una política de la persona*. Paris. Dunod.
- ROGERS,C.(1975) *Libertad y creatividad en educación*. Buenos Aires. Paidós.
- SCHUCK,R.P.(1978) *Hacia una psicología humanística de la educación*. Salamanca. Anaya.
- SKOLIMOSKI,H.(1989) "Las cuatro tradiciones axiológicas del hombre occidental y hacia donde vamos". *Folia Humanística*. Julio-Agosto nº309.
- UNESCO y CLUB de ROMA.(1988) *Valores éticos y educación para el siglo XXI*. Fundación Encuentro. Madrid (Documentos).
- VALERO IGLESIAS,L.F.(1992) *Aproximación a una educación en valores*. P.P.U. Barcelona.
- VEGAS,J.M.(1990) "Valores universales y derecho a la diferencia". *Acontecimiento* nº17.
- VENTURA LIMOSNER,M.(1992) *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Madrid. Escuela Española.





***i.e.p.s.***

instituto de estudios  
pedagógicos somosaguas

Vizconde de Matamala 3  
28028 MADRID