EVALUACIÓN EN VALORES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Memoria de Investigación

Directores: Itziar Elezpuru Albizuri y Concepción Medrano Samaniego

Equipo Investigador:

Elena Quevedo Torriente
Virginia Torres Gómez de la Llamosa
Micaela Bunes Portillo
José Luis Dueñas Manso
Ernesto Gutiérrez Crespo
Manuel Blanco Tamames
Josune Gomendiurutia García

Septiembre de 2000

I. LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

1. Justificación 4
2. Objetivos 7
3. Diseño de la investigación 8
4. Desarrollo 9
   4.1. Primera fase (Septiembre 1998-Diciembre 1998) 9
   4.2 Segunda fase (Enero 1999-Julio 1999) 10
   4.3 Tercera fase (Septiembre 1999 –Septiembre 2000) 10

II. LA EVALUACIÓN EN VALORES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

1. La evaluación en valores como tarea controvertida 12
   1.1. Los valores y la educación desde la óptica de la Reforma 13
   1.2. Los contenidos actitudinales 15
   1.3. Líneas Transversales 16
   1.4. La vida moral y la reflexión ética 17
   1.5. Justificación de la evaluación de la educación en valores 18
2. Análisis de la realidad de los valores en los centros 22
   2.1. La situación en los centros respecto a las Líneas Transversales 24
      2.1.1. Ampliación de áreas y espacios 25
      2.1.2. El problema de qué líneas 26
   2.2. La situación de los centros respecto al pec 27
      2.2.1. El proceso de elaboración del PEC 28
      2.2.2. ¿Cuál es la realidad de los centros? 31
   2.2.3. Crear ámbitos de consenso 33
   2.2.4. Causas de algunas situaciones 33

III. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN. LOS VALORES DESDE EL MODELO HALL-TONNA.

1. Introducción 35
2. Origen del modelo 35
3. Aproximación al concepto de valor 39
4. Modelo de Hall-Tonna en el marco de otras teorías y modeios 41
5. La metodología Hall-Tonna 43
6. Los valores del profesorado, del alumnado y de los centros 51
7. Los valores en las instituciones educativas 53

IV. MARCO TEÓRICO

1. Fuente legislativa 59
   1.1. Introducción 59
      1.1.1. La evaluación en la Reforma 60
      1.1.2. Calidad de la educación y valores 63
   1.2. Las Leyes 64
      1.2.1. Valores 64
         1.2.1.1. LODE 64
         1.2.1.2. LOGSE 65
1.2.1.3. LEPV
1.2.2. Evaluación
1.2.2.1. LODE
1.2.2.2. LOGSE
1.2.2.3. LA LOPEG
1.2.2.4. LEPV
1.3. El proyecto educativo de centro y el proyecto curricular de centro
1.3.1. El Proyecto Educativo de Centro
1.3.1.1. LODE
1.3.1.2. LOPEG
1.3.1.3. LEPV
1.3.2. El Proyecto Curricular de Centro
1.4. ámbito institucional
2. FUENTE SOCIOLÓGICA
2.1. Supuestos Básicos
2.2 Los Valores
3. FUENTE EVOLUTIVA, LOS VALORES DE LOS ALUMNOS Y EL CAMBIO
EVOLUTIVO EN LA ADOLESCENCIA
3.1. La adolescencia como edad de transición
3.2. La adolescencia y sus posibilidades cognitivas
3.3. Las relaciones interpersonales y sus inquietudes morales
3.4. Los valores de los alumnos desde la perspectiva kohberiana
4. FUENTE FILOSÓFICA
4.1. La Perspectiva de esta investigación
4.3. Valores de Futuro
4.3.1. Libertad
4.3.2. Igualdad
4.3.3. Solidaridad
4.3.4. Tolerancia
4.3.5. Justicia
V. PROCESO DE DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN
1. Objetivos metodológicos
2. Descripción de la muestra
2.1 Muestra del profesorado
3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN
3.1 LOS VALORES DEL PROFESORADO
3.2. Los valores de los alumnos
3.2.1 Revisión de materiales y su aplicación
3.2.2 Aproximación a los valores de los alumnos
3.2.2.1. Definición de valores y priorización
3.2.2.2. Redefinición de valores
3.2.3 Instrumentación. Escalas de observación y cuestionarios.
3.2.3.1. Escalas de observación para cada valor 145
3.2.3.1.1. Procedimiento de elaboración 146
3.2.3.1.2. Aplicación 146
3.2.3.2. Cuestionarios 147
3.2.3.2.1. Procedimiento de elaboración 147
3.2.3.2.1. Aplicación 149
3.3 Los valores del centro 160
VI. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN 164
1. El perfil de valores del profesorado 166
1.1. El Área básica de Valores del Profesorado 167
1.2. El área central de valores del profesorado 171
1.3. Los valores del área de futuro del profesorado 172
1.4. Claves para el crecimiento en el perfil de valores del profesorado 173
2. Los valores de los alumnos 173
2.1. Resultados del análisis factorial 179
2.2. Claves para el crecimiento 179
3. Los valores de los centros 180
3.1. Lectura comparada: centro real e ideal 181
3.2. Claves para el crecimiento (centros) 183
VII. PROPUESTA GLOBAL INSTITUCIONAL 185
1. Introducción 186
2. Sugerencias para el trabajo con profesores 189
3. Sugerencias para el trabajo con los alumnos 194
4. Sugerencias para el trabajo en los centros 194
5. Recomendaciones para la propuesta global institucional 196
VIII. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN 198
1. Conclusiones de la investigación 198
1.1. Objetivo General 199
1.2. Objetivos Específicos 199
1.2.1. El Profesorado 199
1.2.2. El alumnado 200
1.2.3. El centro 201
1.2.4. La propuesta global institucional 201
2. Aportaciones 202
3. Limitaciones y sugerencias para la continuación del trabajo 203
5. Consideraciones finales 205
BIBLIOGRAFÍA
I. LA EVALUACIÓN EN VALORES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

1. JUSTIFICACIÓN

Las razones que justifican el presente estudio son variadas y, posiblemente, interrelacionadas. En su planteamiento, se señalan algunas generales y otras, que atañen a la propia composición y trayectoria del equipo, que permitan contextualizar y comprender la justificación que ahora se presenta.

Entre las razones de tipo general cabe señalar:

- El interés social y educativo creciente por el tema de los valores. De hecho, la normativa legal aborda explícitamente su tratamiento.
- La necesidad de desarrollar un trabajo en valores a nivel global partiendo de la realidad que se vive en los centros en términos de valores, para poder trabajar sobre ella.
- Partir de la recogida de sistemas e instrumentos de evaluación existentes y adaptar o desarrollar nuevas propuestas en éste área.
- La integración de este trabajo específico de evaluación en el diseño de procesos que impliquen al conjunto del centro. Los estudios realizados hasta el momento se han centrado, fundamentalmente, en ofrecer metodologías y actividades, no tanto procesos integrados que abarquen la implicación de la comunidad educativa.

En la justificación de esta investigación, también existen otras razones de gran relevancia para el equipo, entre las que se destaca la oportunidad de aumentar la colaboración existente entre el ICE de la Universidad de Deusto, la Universidad de País Vasco y el profesorado en ejercicio de Educación Secundaria, con trayectorias de trabajo en los modelos de Hall-Tonna, Kohlberg y Lipman, respectivamente.

Con este grupo de profesionales de diferentes niveles educativos se ha creado un taller de trabajo estable, que coordina un seminario abierto de educación en valores que actualmente se está llevando a cabo en el ICE de la Universidad de Deusto. Este seminario está compuesto por 25 profesores de educación secundaria, tanto de centros públicos como privados, provenientes de diferentes áreas y disciplinas. Este grupo de trabajo, que se reúne mensualmente, garantiza la posibilidad de la participación voluntaria de distintos centros en la puesta en marcha y desarrollo de esta investigación.
A partir de la reflexión conjunta del grupo de trabajo que compone el taller, se plantea inicialmente la necesidad de una investigación en torno a la evaluación en valores, ya que es un ámbito de estudio poco explorado y existen pocas referencias y trabajos que faciliten su desarrollo en la práctica educativa. Los profesores que participan en el seminario, señalan como una dificultad importante para desarrollar el trabajo en valores la escasez de instrumentos de evaluación.

En la actualidad, existen diversas estrategias de enseñanza que resultan difíciles de conectar con el desarrollo de Proyectos de Centro que impliquen a las Comunidades Educativas en el trabajo en valores. Es decir, se poseen experiencias puntuales y aisladas acerca de cómo promover determinados valores en las aulas, o cómo estimular ciertas habilidades dialogicas y pro-sociales que implican valores, pero no están insertadas en un trabajo de conjunto que comprometa a toda la Comunidad Educativa. Más relevante aún para el planteamiento de esta investigación, es la carencia de metodologías para la evaluación de todo el proceso global de trabajo en valores, que incluya al profesorado, al alumnado y a la institución educativa.

Teniendo en cuenta esta situación en la que el trabajo en valores se realiza más de forma esporádica que sistemática, en la que en los centros no existe un planteamiento común y global de desarrollo en valores, y la demanda de instrumentos de evaluación en valores es patente, se plantea esta investigación para intentar dar respuesta a estas realidades.

Al afrontar, por lo tanto, la evaluación de los valores, este equipo la entiende como una actividad investigadora que facilita el cambio educativo y el propio desarrollo profesional de los docentes implicados en dicho proceso. De acuerdo al actual marco del Sistema Educativo, la evaluación será integradora, continua, formativa y contextualizada. Igualmente, se entiende la evaluación como negociación de criterios, explicitación de supuestos subyacentes, toma de decisiones consensuadas e intercambio de opiniones. Y por último, se concibe desde una perspectiva global donde se integren los distintos ámbitos de la comunidad educativa.

A pesar de que los profesores siempre han observado y han hecho juicios de valor sobre ciertos comportamientos de los alumnos (los valores en la enseñanza ya se abordaban en la ley de 1970), lo han hecho sin ninguna sistematización, ni ninguna necesidad de tomar decisiones que posibilitaran la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Adicionalmente, la escasez de estudios que supongan un seguimiento sistematizado de las experiencias desarrolladas, dificulta el conocer los logros alcanzados.

El marco teórico del que se parte se sitúa dentro de un modelo global que entiende los valores como prioridades que tienen su reflejo en la conducta humana, son la base
que da significado, impulsa y motiva a la persona (Bunes y Elexpuru, 1997). Parece fundamental poseer un marco epistemológico, conceptual y metodológico que englobe el complejo y polisémico mundo de los valores. Este marco y la definición de los valores, es necesario que sea compartido y discutido por todos los miembros de la Institución donde se va a realizar la evaluación.

El modelo Hall-Tonna (Hall, 1995, 1997, 2000) en el que se enmarca esta investigación, se aproxima al mundo de los valores desde la perspectiva sociológico-experimental, es decir, describiendo la realidad y no estableciendo principios prescriptivos acerca de "lo que se debe" y "no se debe de hacer". El modelo en profundidad se explica en el capítulo III de este informe.

Por último, dentro de esta justificación se quiere hacer mención a ciertas matizaciones en relación con los objetivos incluidos en el proyecto inicial, fruto del desarrollo y contraste de la realidad y el marco teórico.

- En lugar de realizar una evaluación y diagnóstico inicial y final de los valores de los alumnos, la investigación se ha centrado en identificar los valores a través de instrumentos que permitan conectar los valores de los alumnos con los del profesorado y el centro, y crear herramientas de trabajo en el aula. Es decir, conectando los valores de todos ellos, se ha podido hacer una propuesta de trabajo que englobe al conjunto de la institución educativa, y a la par elaborar herramientas de trabajo en el aula.

- El concepto de evaluación utilizado no se centra exclusivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que se refiere sólo al alumnado. El interés de esta investigación se centra en un concepto global de evaluación que abarque al conjunto de la comunidad educativa (profesores, alumnos y centro), con el fin de establecer recorridos de desarrollo y crecimiento en valores.

- Respecto a la evaluación de la institución educativa, se aprecia una escasez de proyectos de centro, por lo tanto, la idea inicial de utilizarlos como fuente de información no es factible. Por este motivo, se opta por conocer la realidad de los centros respecto a sus valores, y trabajar sobre ella. El conocimiento de esta realidad se ha producido a través de la consulta directa al profesorado sobre los valores que subyacen en sus centros.

2. OBJETIVOS
El interés en torno al que se desarrolla esta investigación se centra en realizar un acercamiento a los valores del profesorado, los alumnos y de los centros educativos que permita trabajar e integrar los valores desde una perspectiva global.

Este planteamiento inicial se concreta en el siguiente objetivo general:

- Desarrollar una propuesta evaluadora que pueda integrarse en un trabajo en valores que implique al conjunto del centro y se desarrolle en diferentes niveles de concreción.

En relación a este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar un acercamiento a los valores del profesorado:
   1.1. Conocer los valores del profesorado y relacionarios con los valores de los alumnos y de los centros.
   1.2. Identificar y consensuar los valores del alumnado en términos Hall-Tonna.

2. Realizar un acercamiento a los valores del alumnado a través de distintas fuentes.
   2.1. Revisar la literatura existente.
   2.2. Recoger, adaptar y elaborar instrumentos y herramientas de trabajo en el aula que identifiquen los valores en los alumnos (escalas de observación, cuestionarios).
   2.3. Identificar los valores de los alumnos en su contexto.
   2.4. Definir los valores consensuados en palabras de los alumnos y priorizarlos.
   2.5. Redefinir los valores y traducirlos en conductas observables.

3. Realizar un acercamiento a los valores de los centros.
   3.1. Identificar los valores que están presentes en los centros.
   3.2. Consensuar los valores de un centro ideal.

4. Realizar una propuesta global institucional que tenga en cuenta los valores del profesorado, del alumnado y de las instituciones educativas.
   4.1. Elaborar secuencias de crecimiento en valores.
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Como se ha explicado en la justificación del trabajo, para diseñar una investigación en torno a los valores es preciso superar el ámbito del aula, ya que los valores deben guiar el trabajo del conjunto del centro. Atendiendo a esta premisa básica, se trata de profundizar en las relaciones que se establecen entre los valores del alumnado, del profesorado y de los centros.

El desarrollo del estudio se ha organizado de acuerdo con el Gráfico I 1.

![Diagrama de flujo]

Inicialmente se realizó un análisis de la realidad contrastando tres fuentes teórica, normativa-legislativa y realidad de los centros. Posteriormente, se revisaron los
instrumentos de evaluación en valores presentes en la literatura y se aplicaron algunos de ellos. Finalmente se elaboran instrumentos que permiten reflexionar sobre los valores de los alumnos, para ayudarles en su desarrollo. El diseño de estos instrumentos, desde la perspectiva del modelo Hall-Tonna, posibilita después recoger datos del profesorado (a través del inventario grupal Hall-Tonna) y de los centros, con el fin de realizar las comparaciones oportunas entre las tres fuentes de datos, y así obtener una visión global que permita avanzar una propuesta global institucional.

4. DESARROLLO

Esta investigación se inicia en Septiembre de 1998, aunque el grupo de trabajo como tal se había constituido en el año 1997, y se finaliza en Septiembre de 2000.

En ella se pueden diferenciar claramente tres fases de trabajo:


La primera fase de la investigación supone la continuación de un equipo de trabajo que comenzó a estudiar durante 1997 la elaboración de un marco común en valores, y a pensar en la posibilidad de construir herramientas para trabajar e identificar los valores en las instituciones educativas.

Centrar el problema ha sido la primera tarea y, siguiendo el esquema del diseño de la investigación (Gráfico I 1), se trabajó en las fuentes de información. Para ello, se realiza un análisis del marco normativo y se trata de contrastar con la propia realidad de los centros educativos a través de los proyectos educativos de centro. El contraste de las distintas fuentes conduce al equipo de trabajo a una nueva reflexión teórica.

Se elabora el marco teórico y se analizan los supuestos teóricos. El primer trimestre, tras consultar diferentes bases de datos (Redinet, Teseo, Eudiset) se revisa la literatura y se aplican algunos materiales.

4.2 SEGUNDA FASE (ENERO 1999-JULIO 1999)

En esta fase se ha tratado de conocer dónde se encuentran los alumnos en relación con sus valores, para posteriormente comenzar el trabajo de traducir valores a conductas. Se consultan diferentes fuentes para conocer los valores de los alumnos en la actualidad, y se revisan los estudios sociológicos, filosóficos y educativos. Así mismo, se solicita al profesorado asistente al Seminario que expliquen los valores que ellos piensan que sus alumnos tienen, en términos de Hall-Tonna.
Los alumnos definen los valores elegidos por el profesorado con sus propias palabras a la vez que los priorizan. A partir de aquí, se analizan y vacían las definiciones de los alumnos y se contrastan con las definiciones originales de Hall-Tonna y con los estudios sociológicos revisados en la primera fase.

Posteriormente, a través de un proceso largo y minucioso, se consensuaron categorías de observación para cada valor, así como cuestionarios individuales para cada valor.

Paralelamente, se pasó a los profesores del seminario el Inventario grupal Hall-Tonna para identificar sus valores, y poder trabajar con ellos. Además, los profesores seleccionaron los valores que se viven en sus centros y realizaron una propuesta de valores de un centro ideal.

4.3 TERCERA FASE (SEPTIEMBRE 1999 - SEPTIEMBRE 2000)

En esta fase, se elabora el cuestionario que engloba los valores elegidos, con cinco ítems por valor, que dan como resultado un cuestionario de 60 ítems. Se plantea el tipo de escala a utilizar y el tipo de instrucciones que es necesario dar a los profesores.

Posteriormente, se entrega el cuestionario a distintos expertos en valores, en metodología y a los profesores del seminario. Tras sus observaciones, se elabora el cuestionario definitivo que se aplica a la muestra de alumnos seleccionada para esta investigación. A partir de los resultados se realizan los análisis estadísticos del cuestionario para conocer la precisión, homogeneidad de los ítems así como el análisis factorial.

Finalmente, se elaboran los resultados y se desarrolla una propuesta integrada (Valores del profesorado/alumnos/centro). Desde el marco teórico se pretende avanzar en las posibilidades de crecimiento en términos de valores, desde el dinamismo evolutivo de Hall-Tonna. Para el desarrollo de este trabajo se han tenido presentes las metas educativas que en términos de valores propone la actual Reforma Educativa, así como los posibles recorridos a través del mapa de valores de Hall-Tonna. También se considera relevante recoger las características psicológicas de la adolescencia intermedia (14-16 años), como variable explicativa de las limitaciones y posibilidades en el desarrollo de los valores de los adolescentes. Finalmente, se realiza una lectura de los valores de los adolescentes desde la perspectiva kohiberiana, encontrando las similitudes con el modelo de Hall-Tonna.

Igualmente, a través del trabajo cooperativo, se han redactado los distintos capítulos (informe provisional), realizando una lectura conjunta de todos los miembros
del equipo, con el fin de poder otorgarle la coherencia que exige un trabajo realizado a lo largo de dos años por distintos profesionales. Por último, se elabora el informe definitivo.
II. LA EVALUACIÓN EN VALORES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

1. LA EVALUACIÓN EN VALORES COMO TAREA CONTROVERTIDA

Si educar en valores y evaluarlos ha sido siempre una tarea difícil, lo es más en las sociedades modernas, en razón de sus propias características. En este sentido, quienes mantienen una postura más crítica con respecto a la posibilidad de educar y evaluar en valores, defienden planteamientos que pueden sintetizarse de la siguiente forma:

1. El cambio social acelerado y la propia provisionalidad de las opciones de valor del adolescente.

2. El relativismo moral de las sociedades postmodernas provoca la carencia de consenso social sobre qué valores promover, más allá de algunos principios básicos como: la justicia social, los derechos humanos, etc.

3. La vinculación de los valores y actitudes al ámbito de lo privado y, en consecuencia, de difícil acceso para la evaluación.

4. La defensa del pluralismo debe evitar al máximo todo atisbo de adoctrinamiento, y exige del centro educativo una opción por la neutralidad ideológica y moral. Quienes mantienen esta postura, proponen que la educación en valores se ciña al ámbito de lo formal (razonamiento, juicio, clarificación de valores, etc), evitando entrar en los contenidos, para así tratar de preservar la diversidad de valores propia de toda sociedad democrática. La única norma, como expresa el existencialismo, es elegir por uno mismo; lo que se elija es indiferente.

5. La imposibilidad de evaluar con objetividad los valores y actitudes hacen inviable dicha evaluación.

6. A la escuela se le demandan opciones contradictorias: se le pide que eduche para que los individuos se integren sin problemas a la sociedad y, a la vez, que posean independencia y autonomía de juicio. Al no darse las condiciones para la coexistencia de ambos objetivos, la escuela tiende a reproducir los valores dominantes.

Por otro lado, existen dificultades reales de aplicación de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que podemos sintetizar en las siguientes cuestiones (Rincón Igea, 1999):
• ¿Cómo recoger información del proceso de aprendizaje del alumno de forma simultánea al desarrollo de las sesiones de clase?
• ¿Cómo incorporar las actividades evaluativas a los ejercicios habituales que ya se realizan en el aula?
• ¿Cómo utilizar el referente de los objetivos generales de etapa, teniendo en cuenta que cada uno de ellos puede tener implicaciones en varias áreas?
• ¿Qué “proporción” de la calificación debe asignarse a cada uno de los contenidos (actitudinales, procedimentales, conceptuales,...).

Estas y otras preguntas muestran la complejidad del tema. Esta investigación no pretende dar respuesta a estas cuestiones pero sí aportar instrumentos de evaluación que, partiendo de los valores que realmente le importan al alumnado, permitan entrar en diálogo con los valores del profesorado y de la Institución educativa en su conjunto. Todo ello con el objetivo de posibilitar el crecimiento en valores de la persona, más allá del mero entrenamiento en destrezas sociales y de comunicación en el que se convierten muchos programas de educación en valores.

Se quiere resaltar el hecho de que en esta investigación se entiende la evaluación no solo desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje sino, sobre todo, desde una dimensión global que integre los distintos ámbitos de la comunidad educativa (alumnos, profesores, centro).

1.1. LOS VALORES Y LA EDUCACIÓN DESDE LA ÓPTICA DE LA REFORMA

Excedería los objetivos de esta investigación realizar un estudio pormenorizado sobre cómo aborda la Reforma la educación y evaluación en valores. Únicamente se pretende abordar los aspectos más significativos al respecto para poder así contextualizar adecuadamente la investigación.

Se trata de acercarse a este aspecto con “ojos críticos y constructivos”, intentando descubrir las luces y sombras que la Reforma proyecta sobre él, teniendo siempre como contraste la realidad de los Centros. En el capítulo IV, en el apartado referido a la fuente legislativa, se realiza un análisis más descriptivo y en profundidad al respecto.

La Reforma introduce como una parte esencial de la educación la dimensión de los valores y actitudes, superando la identificación del currículo únicamente con los aspectos conceptuales, incorporando procedimientos, destrezas, actitudes y valores. Pretende cubrir idealmente todos los frentes en que puede situarse la educación en valores, pero sin tener en cuenta los valores del profesorado, del alumnado, y del centro.
Se aboga por una educación integral, y dentro de ella los valores constituyen factores fundamentales en el desarrollo de esa educación y, en consecuencia, también de la evaluación. Así, el preámbulo de la LOGSE alude expresamente a determinados valores como:

- La consecución en el alumnado de una concepción de la realidad que aúne conocimientos y valoración ética y moral.
- La transmisión y el ejercicio de valores democráticos como: respeto a los derechos y las libertades, defensa de la convivencia democrática y del respeto mutuo así como de la participación responsable en la sociedad.
- La génesis de actitudes y hábitos individuales y colectivos que permitan no sólo asumir conocimientos sino, sobre todo, desarrollar capacidades que den un sentido personal y moral a esos conocimientos.
- Asumir los valores como realidades que nos identifican individual y colectivamente.

Merece la pena resaltar especialmente el artículo 2,3 de la LOGSE al proponer una formación personalizada que propicie una educación que aglutine conocimientos, destrezas y valores. Desde este planteamiento de fondo, el desarrollo de los valores se ha de contextualizar en cada etapa educativa.

Teniendo en cuenta el ámbito vasco en el que se encuadran los integrantes de esta investigación, la Ley de la Escuela Pública Vasca (LEPV) subraya la importancia de impulsar el desarrollo en libertad de la personalidad y la formación integral de los alumnos (art.3,2b), teniendo como sustrato los valores que hacen posible la convivencia democrática, como: La capacidad y actitud crítica, la solidaridad, la justicia, la participación, el respeto al pluralismo y a la libertad de conciencia, la inquietud social, la tolerancia y el respeto mutuo, así como la defensa de los derechos humanos (art. 3,2b)

Siguiendo a Bolivar (1998), se puede señalar que la Reforma sitúa la educación en valores en tres ámbitos:

- Como contenido actitudinal formando parte de todas las áreas o materias dentro de la programación de ciclo/aula (Real Decreto 1007/1991, de 14 de Junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO; modificado por el Real Decreto 894/1995, de 2 de Junio). Así se establece que todos los contenidos tienen por igual un carácter básico en el currículo y la evaluación.
- Como eje transversal a partir de lo consensuado por todo el Centro y que se plasma en el PEC y el Proyecto Curricular de Etapa.
• Como materia específica de 4º de la ESO: "La vida moral y la reflexión ética", dentro del área de la Ciencias Sociales e impartida por el profesorado de Filosofía.

A continuación se expone brevemente, y desde un punto de vista crítico, cada uno de esos ámbitos.

1.2. LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES

Estos contenidos pretenden recoger aquellos valores, actitudes y normas que deben ir unidos a los contenidos conceptuales o procedimentales a impartir. Sin embargo, en muchos centros educativos se está optando por una calificación diferenciada de esos tres ámbitos (tres “casillas” que deben rellenarse administrativamente), con lo que se corre el riesgo de realizar una evaluación no integrada, jugando los contenidos actitudinales un papel subsidiario con respecto a los contenidos conceptuales ("los importantes").

Si se realiza un vaciado de los contenidos actitudinales del currículo que propone la Reforma, se encuentran ámbitos de actitudes de índole y condición muy diferentes. Así, se pueden diferenciar los siguientes ámbitos:

• **Actitudes morales generales** (tolerancia y solidaridad, respeto a los derechos humanos, etc.).
• **Actitudes relacionadas con ámbitos de conocimiento** (rigor y espíritu crítico, interés, búsqueda de objetividad, etc.).
• **Normas sociales cívicas y de conducta** (respeto y cuidado del aula, urbanidad, limpieza en la presentación de trabajos, etc.).
• **Normas de prudencia en la utilización de instrumentos y herramientas** (precaución, seguridad en el ámbito de trabajo, etc.)

Con todo, esta descripción pormenorizada de actitudes no puede ocultar el verdadero “bosque” de la educación y evaluación en valores que no se manifiesta tanto en los contenidos a impartir como en la reflexión colectiva de la comunidad educativa en torno a los valores que se desean promover. La evaluación ha de situarse no tanto en el contexto de cada área sino a nivel del equipo docente de ciclo/curso. Ahí es donde debiera ponerse el acento y no en el mero cumplimiento administrativo de una casilla de “actitudes”.

Creemos que en la esfera normativa, en la Reforma y en la realidad de los centros, no se ha insistido lo suficiente en que la verdadera educación en valores no se manifiesta en los contenidos sino en la forma de impartirlos y en el clima institucional. Por ello, como se dijo en el planteamiento inicial de esta investigación, se pretende
desarrollar una propuesta de evaluación en valores buscando la implicación del conjunto del centro en sus diferentes niveles de concreción. Con frecuencia se ha intentado conocer los valores de los adolescentes de una forma descontextualizada y obviando la incidencia de los valores del profesorado en el propio alumnado así como los valores que subyacen en los documentos de Centro (PEC, PCC, etc.). Además, el marco teórico del que se parte (Hall-Tonna) describe la realidad, haciendo explícitos los valores que subyacen en los individuos y en las Instituciones. Todo ello con la pretensión de ayudar al crecimiento en valores de la persona.

De ahí el interés por conocer los valores que según el profesorado poseen los alumnos así como los datos aportados por los estudios sociológicos, filosóficos y educativos. En definitiva, tal y como habrá ocasión de desarrollar más adelante, la investigación descansa en la hipótesis de que el clima institucional y los valores del profesorado son determinantes a la hora de trabajar los valores en el aula.

1.3. LÍNEAS TRANSVERSALES

Las líneas transversales se refieren a problemas o realidades que demandan una acción conjunta del centro educativo. Sin duda, constituyen el verdadero campo de acción para promover actitudes y valores, morales y cívicos.

Si se examina con cierta profundidad cómo se enfoca este tema desde la Reforma, no deja de percibirse una cierta contradicción interna entre los contenidos disciplinares (que son los verdaderos ejes estructurales del currículo) y los temas transversales que aspiran a trascenderlos y globalizarlos. A la hora de la verdad, los contenidos curriculares oficiales de las diferentes áreas y asignaturas se presentan según la lógica y la estructura de cada disciplina, sin tener en cuenta la posible vinculación con los ejes transversales.

Únicamente en los objetivos generales de etapa o área se hace una "llamada" a que los temas transversales "impregnen" la organización y secuenciación de los proyectos curriculares y las programaciones de área. Es decir, los legisladores no han elaborado un diseño propio para abordar los temas transversales, dejando el tema en manos de los equipos docentes.

Con todo, en la Reforma se percibe un deseo claro de impulsar, aunque sólo sea en el ámbito de los principios, la educación en valores como "el fundamento primero de la formación y eje de referencia en torno al que giran el resto de temas transversales y está implícita en todas las áreas y materias del currículo" (Resolución de orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes, BOE, 23-09-1994: resolución del 7 de septiembre de 1994).
Como puede deducirse de todo lo anterior, la evaluación de la educación en valores es compleja y dependerá de cómo se plasme en el proyecto de centro y del grado de compromiso asumido colegiadamente para su puesta en práctica y evaluación en las diferentes programaciones de área. Este aspecto, con ser positivo (la autonomía de cada centro definirá los valores y su evaluación), exige niveles de coordinación entre áreas y un compromiso por parte de la comunidad educativa que no siempre se dan con la intensidad debida. El tradicional individualismo de la educación secundaria sigue siendo una rúmora para el trabajo en educación en valores, unido a la falta de tradición en el trabajo de equipo.

Como señala, Bolívar (1998), la evaluación en valores, más que un problema referido a poseer buenos instrumentos o técnicas, es un asunto de cambio conceptual, de forma de concebir la tarea educativa, el sentido y la misión de un centro educativo. Ello supone, como señala el MEC (1994,a) asumir plenamente la educación en valores como principio rector de toda acción educativa y, consecuentemente, la consideración de los centros educativos como verdaderas escuelas de ciudadanía y firmes impulsores de actitudes éticamente valorosas. Todo ello se plasmará institucionalmente en los proyectos educativos de centro, y en los curriculares de etapa, así como en el reglamento de régimen interior (reglamento de organización y funcionamiento en el País Vasco), marco orientador que ha de guiar la educación en valores en la programación y en la vida diaria del centro.

1.4. LA VIDA MORAL Y LA REFLEXIÓN ÉTICA

La introducción de esta asignatura en el currículo de la ESO pretende proporcionar instrumentos y claves relevantes para que el alumnado elabore sus propios criterios ante los múltiples mensajes, valores o actitudes que envuelven al joven de cara a ser ciudadanos con un grado aceptable de autonomía y madurez moral.

La evaluación hará hincapié en la capacidad de argumentar críticamente las propias opciones y en ir creando criterios y actitudes autónomas.

De cualquier modo debería evitarse que el trabajo en educación de valores de un centro se reduzca a esa asignatura o se perciba como labor de un departamento específico.

En lo que respecta a los criterios de evaluación, el gran déficit legislativo de la Reforma en el ámbito de los valores se encuentra en la práctica ausencia de criterios de evaluación de actitudes, así como de los ejes transversales. Esta ausencia de criterios provoca que los contenidos actitudinales de cada área y de los ejes transversales queden, en la práctica, desdibujados, facilitándose así su marginación.
en el sistema. Es decir, deja también a criterio de cada equipo docente la evaluación de valores.

Como señala Palos Rodríguez (1998), si nos atenemos a los criterios de evaluación de los DCB se corre el riesgo de evaluar muy pocos objetivos relacionados con los ejes transversales, a pesar de que respondiendo a los objetivos de etapa se debería proponer su evaluación.

Yus (1996) hace algunas sugerencias para solucionar la ausencia de estos criterios de evaluación en los DCB. Propone que, aprovechando la flexibilidad que los propios diseños curriculares otorgan a los criterios, en función de la obligada contextualización del currículo, nunca se utilicen éstos como único argumento y fuente de información para la promoción de los alumnos. Otra de las sugerencias es que dado que se ha de realizar una adecuación de los objetivos generales de etapa y posteriormente de las áreas, es totalmente lícito plantear nuevos criterios de evaluación de acuerdo con los nuevos objetivos y contenidos. En cualquier caso, es la autonomía docente la que juega el papel decisivo al respecto.

Se puede concluir que la falta de regulación de la evaluación de valores y actitudes, en sus múltiples dimensiones, trae como consecuencia directa que no se garantice al cien por cien una educación en valores programada, sistemática y coherente en todos los centros educativos.

1.5. JUSTIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Una vez expuestas las objeciones que suelen plantearse a la evaluación en valores, y tras la revisión crítica de los aspectos normativos que regulan este tema en la Reforma, se pasa a desarrollar de forma sintética algunas claves que configuran nuestra visión de la evaluación de la educación en valores:

- La escasa tradición de la evaluación de actitudes y valores, unido a los escasos métodos e instrumentos existentes, hacen que la evaluación de actitudes se convierta en una cuestión problemática.

- La evaluación de actitudes ha de ser forzosamente inferencial, ya que las actitudes no son directamente evaluables, como sucede con otros contenidos. Se han de evaluar las actitudes a partir de las creencias y comportamientos que las sostienen.

- Los pocos métodos de evaluación de las actitudes que disponemos provienen de la psicología social, en gran medida, y muchos de ellos no son aplicables a los procesos pedagógicos o no tienen en cuenta variables como los valores del
profesorado o el clima institucional. Por eso, está investigación pretende elaborar unos instrumentos de evaluación que, junto con otros, ayuden al profesorado a obtener información útil sobre el grado de adquisición de los valores y sirvan como punto de referencia para la toma de decisiones por parte del equipo docente con respecto a los valores que se pretenden trabajar.

A la vez, se pretende que esos instrumentos sirvan al profesorado como una herramienta más de aplicación en el aula, formando parte de las actividades que desarrolle el docente al impartir educación en valores. Por ejemplo identificando valores y conductas y generando dinámicas de trabajo grupal lo más cercanas posible a la realidad del alumnado y del centro. Se trata de dar una respuesta a la carencia de metodologías de evaluación en valores, incluyendo al profesorado, alumnado y a la propia Institución. El modelo de Hall-Tonna permite abordar la investigación de forma que englobe al conjunto del centro educativo. Además, al estudiar los valores desde un enfoque sociológico-experimental (“descriptivo”), permite relacionarlos con las motivaciones, conductas, intereses, deseos y aspiraciones de los individuos.

Precisamente, la carencia de proyectos educativos elaborados mediante consenso del centro, la carencia de líneas de trabajo transversales que superen el ámbito del departamento o área denotan, entre otras cosas, que los grandes valores auspiciados por la reforma educativa no se han impregnado en el “día a día” de los centros.

Las causas pueden ser muy variadas, pero sin duda un factor decisivo de esta ausencia de un trabajo sistemático en valores constituye la ausencia de un análisis de los valores reales e ideales del alumnado, del profesorado, así como del grado de vinculación institucional de los miembros de la comunidad educativa. Por ello, muchas metas educativas propuestas por la LOGSE, en términos de valores, se perciben como alejadas de la realidad de los centros.

A nuestro juicio, una de las grandes aportaciones de esta investigación es constatar que no es posible educar en valores obviando los valores de los miembros de la comunidad educativa y el clima institucional.

El modelo de Hall-Tonna ha permitido localizar y situar la falta de sintonía entre las metas educativas y los valores personales e institucionales del profesorado y alumnado. Asimismo, nos ha dado pistas para trazar el itinerario que permita la confluencia y las vías de encuentro entre los valores de los diferentes sectores de la comunidad educativa, teniendo como referentes el desarrollo personal y la vinculación institucional.

En nuestra opinión, parece prioritario fomentar una cultura de la participación, que posibilite el reconocimiento del profesorado y alumnado como personas en
crecimiento. Para ello, intensificar la conciencia de pertenencia al centro resulta un elemento básico.

Estudiar los valores del alumnado en relación con los del profesorado y del centro, permite constatar las posibilidades de crecimiento en términos de valores, siempre partiendo de lo que es importante para los miembros del centro. De esta forma, la evaluación se presenta como un medio para constatar las capacidades de cada persona, aspecto que posibilitará su orientación hacia la optimización personal. En consecuencia, se ha huido conscientemente de un concepto de evaluación identificado con calificación y/o promoción del alumnado:

- Si bien no es posible la objetividad en la evaluación de valores, la aplicación programada, sistemática y formal de instrumentos de evaluación (especialmente de técnicas observacionales) permitirá no caer en la arbitrariedad.

- Como señala Buxarrais (1995), para poder saber qué piensan y qué valoran realmente los alumnos y, sobre todo, cuáles son sus actitudes, es necesario que en clase surjan suficientes situaciones "conflictivas" que permitan la observación. Un modelo de intervención que no se planteé la posibilidad del conflicto, en el que se eviten los problemas interpersonales, en el que se limite la capacidad de actuación de los alumnos, en el que no existan espacios para expresar autónomamente la opinión personal ni se planteen actividades que obliguen a convivir en situaciones complejas, difícilmente será posible observar los avances y las dificultades de progreso de cada alumno desde el punto de vista de los valores. Como señala, Puig Rovira y Martín García (1998), esta dinámica de trabajo exige un adecuado conocimiento del grupo, sus valores, intereses, conflictos que están más presentes en sus relaciones. Se trata de romper el excesivo peso de lo conceptual que impide ver el bosque de los valores.

- En esta investigación se impulsa, en coherencia con la Reforma y la mayor parte de los autores, un modelo de evaluación de actitudes básicamente formativo. Es decir, se considera que la evaluación en valores ha de permitir obtener información que ayude a orientar el crecimiento del alumnado en valores. En este sentido, los instrumentos de evaluación que se ponen pueden ser aplicados en diferentes fases del proceso de evaluación (inicial, procesual y final), con el objeto de ganar en rigurosidad y mayor contextualización.

- De ahí que esta investigación se decante hacia la elaboración de instrumentos con una utilidad que transcende la meramente evaluadora para convertirse en herramientas útiles en el trabajo diario del aula. Se ha podido constatar, por
testimonios del propio profesorado, la utilidad de los cuestionarios de valores elaborados en este trabajo, para facilitar una mejor comprensión de los valores sometidos a evaluación.

- Se concibe y defiende una evaluación de valores y actitudes integrada tanto en el conjunto de la labor educativa del centro como en la valoración del progreso del alumnado. La diferenciación tripartita de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) no debe llevar a una calificación diferenciada que rompa la globalidad de la acción educativa. Una pretendida educación en valores que no transcienda el ámbito de un área o aula, no resultará eficaz si obvia el clima institucional.

- Se juzga prioritario y relevante, no tanto qué o cómo evaluar sino el para qué evaluar, desde la reflexión de toda la comunidad educativa (PEC). Es decir, recuperar el sentido comunitario que posibilite de forma consensuada y colegiada la vivencia de valores comunes, que sirvan como guía de la acción educativa y de la evaluación de esa acción (Bolívar, 1998). Se trata de crear espacios y tiempos que permitan experimentar los valores compartidos, respetando la diversidad y la heterogeneidad de cada persona y grupo.

- Estará la forma más idónea de afrontar desde los centros educativos el relativismo moral de la sociedad y la provisionalidad de las opciones de valor adolescente. Sin propósitos compartidos, la educación en valores y la propia evaluación pueden parecer fuera de lugar. El desarrollo en valores del alumnado pasa por una identificación mayor con lo institucional (sociedad, escuela, etc.) que rompa su individualismo y su tendencia a buscar refugio o huir a los ámbitos familiares.

- Se evaluará no para “sancionar” o “enjuiciar” los valores del alumnado sino para ayudarles a conocer qué razones o hechos justifican sus posiciones, a respetar las opciones de otras personas y, sobre todo, en qué medida son consecuentes con esos valores, poniéndolos en práctica (Yus, 1996). El objetivo principal de la evaluación es informar del proceso que sigue cada alumno adoptando una función formativa y de orientación.

- La evaluación de valores y actitudes no dejará de ser una tarea controvertida mientras socialmente no haya una cierta comunidad de valores y tareas educativas compartidas (Bolívar, 1995). Es decir, una coherente y seria educación y evaluación en valores presupone un clima institucional que impulse y anime esa labor, desde el consenso en torno a los valores a trabajar por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.
• La utilización de instrumentos de evaluación (como los que se proponen en esta investigación) debe contextualizarse dentro de una determinada práctica que les dé sentido. La mera aplicación mecánica de los mismos no es útil pues debe acompañarse de la reflexión y toma de decisiones del equipo docente. Es decir, se pretenden aportar instrumentos útiles que ayuden a la labor de "investigación-acción" del docente, como observador participante de su propia práctica en clase y en la vida del centro.

• El horizonte último de la evaluación en valores apunta a una revisión crítica y colegiada de los valores que el centro pretende transmitir, estableciendo mecanismos de compromiso y mejora continua para evitar la contradicción entre lo que se hace en clase y lo que se vive en el centro (currículo oculto). Sólo así la escuela deberá de ser mera reproductora de los valores dominantes, contribuyendo a edificar la conciencia de personas libres y autónomas.

2. ANÁLISIS DE LA REALIDAD DE LOS VALORES EN LOS CENTROS

La educación en valores no es una novedad dentro del sistema educativo. De alguna manera siempre se ha educado en valores. No cabe duda de que la mayoría de los profesores consideran como parte de su tarea ayudar a sus educandos a adquirir ciertas convicciones de carácter ético que orienten su vida.

Pero la educación en valores sigue itinerarios muy complejos que a menudo escapan al control del educador, y es un hecho que se producen tanto a partir del llamado "currículo oculto" como de las interrelaciones producidas en el aula y en el entorno social del alumnado. (Domenech, 1992).

El profesorado se encuentra con una serie de dificultades que desde aquí se pretenden conocer en un acercamiento a la realidad de los centros.

Existen dificultades que provienen de la formación inicial del profesorado: tal y como señala Jimeno Sacristán, a éste profesor se le recluta con unos criterios y se le asigna un papel diferente y mucho más complejo ("contradicción en los profesores").

El papel del profesor ha adquirido un protagonismo creciente, interviniendo en la gestión de los centros y tomando decisiones para realizar adecuadamente su tarea habitual; el profesor debe participar tanto en el trabajo en equipo con todos los demás profesores, como en la elaboración de materiales específicos para el desarrollo de su tarea. Los profesores deben hacer frente a la evolución social con todos los cambios científicos y tecnológicos que se producen, y que le exigen una mayor capacitación y una formación permanente en el ámbito de los valores (Buxarrais, 1997).
A través del Seminario que ha trabajado paralelamente a esta investigación, se han podido constatar las siguientes inquietudes:

- Son bastantes los profesores, que han aceptado el reto y que, más allá de la contradicción señalada anteriormente, se han lanzado a planificar, desarrollar y evaluar contenidos de valor desde sus propias áreas de conocimiento.

- Los datos aportados por el Seminario indican que un 27% son profesores del área de Lengua, un 20% del área de ciencias, un 18% del campo de las humanidades, y el resto trabaja en las materias de ética, religión, así como en el ámbito de la orientación y ayuda (35%). Más allá de la predisposición declarada, en la actualidad sólo el 50% de estos profesores están realizando actividades de educación en valores.

- En cuanto a la metodología empleada, el 53% de los profesores participantes en el Seminario se apoya en la propuesta de debates y estrategias de dinámica de grupos; el 19% en el diálogo y clarificación de textos; aunque también algunos, un 22%, utilizan metodologías específicas como los dilemas de Kohlberg, programas de habilidades de interacción social, o análisis de la realidad; se aprecia que un 6% sigue un tratamiento anárquico de los temas.

- Los temas que abordan cuando realizan el trabajo en valores se pueden agrupar de la siguiente manera: el 75% trabaja valores como paz, tolerancia, solidaridad, racismo, justicia, desarrollo, libertad, amistad, autoestima y responsabilidad; el 19% se apoya en los diseños de líneas transversales y trabaja educación para la salud y la convivencia; y el resto, un 6%, parten de los problemas que surgen en el aula.

- Cuando se les pregunta por las actividades desarrolladas para alcanzar los objetivos propuestos, destaca la planificación previa un 57%; un 36% realiza un tratamiento espontáneo; y la búsqueda de solución de problemas surgidos en la vida real, es una actividad que utiliza tan sólo el 7%.

- La necesidad de programar e integrarse en un equipo que coordine esta búsqueda de crecimiento en el ámbito de la formación en valores, les lleva a plantear sus intereses en reuniones con los equipos docentes de los distintos niveles educativos (un 52 %), mientras que en el 21%, el interés por el trabajo en valores ha surgido al elaborar el PEC, pero al llevarlo a la práctica sólo un 7% parten de él en la planificación de las actividades; el resto, aun cuando demuestren su interés, señalan que en su centro no encuentran participación y apoyo.
Transmiten, a través del conocimiento que cada cual tiene de su centro, la preocupación porque se cumpla uno de los peores pronósticos: la "dispersión" de responsabilidades que se ha producido en el campo de la educación en valores, que puede dar al traste con tantos buenos propósitos como se anuncian en las normas.

En situaciones semejantes, no pueden conformarse con una atención negativa por parte del profesorado (evitar lo que pudiera estar en desacuerdo con los valores elegidos) sino que hay que apostar por una expresa acción positiva que se proponga favorecer directamente el conocimiento, aprecio y asunción libre de los valores propugnados en el ejercicio educativo. El 36 % de los participantes pretende ayudar al alumnado a conseguir valores y destrezas tales como el respeto, la responsabilidad la autonomía moral, el diálogo; el 24% fija su interés en mejorar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa; destacando cómo un 8% busca motivar a los jóvenes y recuperar cierto modo de comportarse.

La principal dificultad que encuentran los profesores al trabajar valores es, en un 49 %, su falta de formación específica para desarrollar el trabajo propuesto. Esta situación se produce porque aunque conocen nuevas aportaciones teóricas no las interiorizan; utilizando éstas para seguir aplicando la teoría anterior, y aun cuando el profesorado conozca nuevos puntos de vista, no se garantiza que los lleve a la práctica en su actuación cotidiana (Buxarrais, 1997).

Otras dificultades a resaltar son la falta de recursos y de información adecuada sobre las distintas metodologías (un 22 %).

La educación en valores en una sociedad plural exige, además de metodologías y estrategias a poner en práctica por parte de los docentes, una clarificación de los propios valores del profesorado. El punto de partida que permitirá al profesorado implicarse en un proceso que ayude a salvar las dificultades planteadas, será conocer su propia realidad a través de sus valores, tanto implícitos como explícitos, para así llegar a unos acuerdos mínimos (Medrano y Elexpuru, 1998).

2.1. LA SITUACIÓN EN LOS CENTROS RESPECTO A LAS LÍNEAS TRANSVERSALES

Para entender las dificultades con que topan las líneas transversales en su llegada a los centros, hay que fijarse, aunque sea brevemente, en algunas de sus características más significativas:

- Es una propuesta curricular que responde a una necesidad social.
- Estas líneas responden a un sistema de valores común, por lo que mucho más importante que el tema van a ser los valores implicitos.

- Son una manera útil de trabajar los tres tipos de contenidos.

- No se trata de más contenidos, sino de un nuevo tratamiento.

- Es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Aunque entre el profesorado de secundaria se ha instalado una cierta "des-moralización", muy pocos son los que estarían dispuestos a confesar públicamente que no les importa la educación en valores y que no aceptan los planteamientos teóricos por los que apuesta la transversalidad.

Lo cierto es que lo que dejan transluir las respuestas al cuestionario que en su día se pasó a los miembros del Seminario es que, junto a un evidente interés por el tratamiento nuevo que se refleja en los ejes transversales, insisten en destacar las dificultades que encuentran a la hora de trabajar de ese modo en el aula: falta de formación, falta de hábitos de trabajo en equipo y, sobre todo, escasez de recursos (Quevedo, 1998).

Al igual que viene ocurriendo con otras novedades, la normativa sobre líneas transversales ha llegado a los centros sin que estos hayan sido capaces de resolver un montón de problemas previos que son endémicos, y que tienen que ver con una forma de trabajar cercana a los "reinos de taifas" y de corte intelectualista, muy apegados a las materias tradicionales.

Cualquier tratamiento de la transversalidad que quiera ser eficaz debe pasar necesariamente por conseguir la mayor implicación posible de toda la comunidad educativa.

En definitiva, el tratamiento de la transversalidad tiene problemas en los centros en la misma medida en que lo tiene la elaboración de aquellos documentos necesarios para que exista un planteamiento más global, y una serie de compromisos asumidos por toda la comunidad educativa.

2.1.1. Ampliación de áreas y espacios

Por otro lado, a partir de la implantación de la LOGSE, la educación en valores, a través de la transversalidad, ha dejado de ser un asunto de los profesores de Filosofía
o Ética. Y este es un papel que ha sido asumido por el profesorado de muy diversa forma, con un cierto entusiasmo o con una mal disimulada resignación.

Los datos obtenidos del Seminario de valores (Quevedo, 1998) revelan que los departamentos de Lenguas y Ciencias llegan a constituir la mitad del total del profesorado que está haciendo esfuerzos en este sentido.

Estos datos, aunque reveladores de un giro en las preocupaciones de ciertos profesores, encubren una serie de deficiencias en su aplicación, de ahí que las líneas transversales se queden a medio camino entre el deseo y su realización en la práctica.

En consecuencia, se puede decir, aplicado tanto a las líneas transversales como a todos los ámbitos donde se desarrolla la educación en valores, que:

- Siguen sin convertirse en un nuevo eje sobre el que gire la programación, además de tener poco peso entre los contenidos (no aparecen ni criterios para su evaluación).
- Este desequilibrio, siguen saliendo favorecidos los contenidos tradicionales, aleja a las transversales de su conexión con la problemática actual.
- Se buscan soluciones mediante la asignación de espacios y tiempos donde, la falta de decisiones globales, se suple con la aplicación de soluciones metodológicas de todo tipo (tutorías).

En este proceso de explicación, o justificación, de la situación de las líneas transversales en los centros, se quiso centrar la atención en la exigencia de que fueran una actividad o conjunto de actividades planificadas, es decir, la consecuencia lógica de una reflexión de toda la comunidad educativa que debe tomar decisiones, no sólo sobre qué líneas, sino también cómo llevarlas a cabo.

Si bien es cierto que, en otro apartado de la mencionada encuesta, aparecen datos que hablarían de que la mitad del profesorado planifica actividades de educación en valores del mismo modo que lo hace con otro tipo de contenidos, convendría remarcar otra lectura de los datos donde se puede observar cómo en la mayoría de los centros no existe el menor compromiso colegiado exigible para un trabajo eficaz en este campo: no hay compromiso de los departamentos como tales; no se han creado equipos docentes específicos; y el espacio de la tutoría adolece de falta de principios orientadores desde otros órganos del centro.

2.1.2. El problema de qué líneas
Al preguntar sobre qué líneas hay que desarrollar, en definitiva, se está planteando el problema sobre qué valores se pretenden trabajar en el centro en general y en el aula en particular.

Al intentar dar respuesta a esta pregunta, en esencia, el profesor se encuentra con la necesidad de abrir las áreas a ámbitos relacionados con la realidad que viven los alumnos y con los problemas de ese mismo mundo contemporáneo.

La transversalidad bien entendida tiene que convertirse en una nueva forma de entender los valores que predominan en la sociedad. Y si algo hay seguro es el modelo de sociedad actual entra en contradicción con las expectativas que ella misma pone en la escuela, produciéndose lo que se ha llamado "el conflicto de las transversales" (Yus Ramos, 1994).

En la línea de este mismo autor se puede plantear esta pregunta: ¿La escuela está en condiciones de ofrecer resistencia a esos modelos o, por el contrario, contribuye a reproducirlos?

Si en la adquisición de algún tipo de conocimiento debe estar implicado activamente el alumno, éste debe ser el de sus valores. En consecuencia, si se quiere que las líneas transversales se vertebren en experiencias vitales y significativas, parece indispensable conocer los valores de los alumnos para poder partir de ellos en un planteamiento sistemático de educación en valores.

La escuela no puede sustituir a la familia como primer elemento de educación en valores, y la necesidad de contar con ella aporta un grado mayor de dificultad al trabajo en el centro y en el aula con relación a ciertas líneas transversales.

La dispersión de temas, y los consiguientes valores, que refleja la encuesta viene a confirmar una vez más la pervivencia de situaciones contradictorias en los centros, las dificultades de una apertura seria, y, en definitiva, la constatación de que no ha calado el espíritu de la LOGSE.

2.2. LA SITUACIÓN DE LOS CENTROS RESPECTO AL PEC

Si se quiere conseguir que la educación en valores no sea una suma de acciones esporádicas y que los contenidos de valor queden incorporados al currículo, es fundamental, y previo, partir de la existencia de un PEC, documento que se convertirá en el elemento de referencia esencial para el resto de las decisiones curriculares (González Lucini, 1994).
La metodología de Hall-Tonna puede contribuir a reflexionar sobre los valores del grupo, a clarificar su identidad y, a partir de ésta, a formular los objetivos generales y diseñar la estructura organizativa del Centro. Elaborar de esta manera el PEC, supone asentarlo en una visión compartida que garantizará una intervención educativa coordinada y coherente que repercutirá positivamente en la atmósfera o clima escolar (Bunes y Elexpuru, 1994).

Pero esta selección sólo podrá hacerse con coherencia si existe un documento (PEC) que marca el carácter propio de cada centro y cuya explicitación clara y bien definida deberá llegar a todos los miembros del colectivo docente y no docente, para así tener una conciencia compartida de lo que se pretende en el campo de los valores.

El PEC debe ser, por lo tanto, un referente claro de la educación en valores, siendo el primer paso teórico en la planificación del centro escolar, convirtiéndose en el eje vertebrador y la referencia básica de toda la vida de la comunidad educativa.

2.2.1. El proceso de elaboración del PEC

Para entender la “realidad” de los centros hay que analizar qué exigencias demanda ese documento a la hora de elaborarlo y qué están dispuestos a dar los profesores.

Se pueden constatar dos importantes dimensiones:

- En cuanto que, en su proceso de elaboración, afecta a todos.
- Como documento de alto significado para la educación en valores.

Características y proceso de elaboración

Este documento se presenta como un “contrato” que compromete y vincula a todos los miembros de la comunidad educativa en una finalidad común (Antunez, 1996). Y esto como resultado de un consenso hasta llegar a una puesta en común de los distintos planteamientos.

Hay que destacar su carácter funcional, que lo va a convertir en un documento completo pero sencillo, plagado de objetivos sin dejar de ser práctico y realista. Se trata de conseguir que se convierta en un elemento vivo, que vaya más allá de un simple papel.

A modo de resumen, se pueden destacar algunas de las funciones principales del PEC:
- Debe crear ámbitos de coherencia y de consenso; no se trata de homogeneizar sino de llegar a “acuerdos de mínimos”.
- Hacerlo funcional. Significa que en el PEC se puede encontrar la justificación a todas las decisiones que hay que tomar en el centro.
- Será más eficaz en la medida que sea capaz de asegurar la “participación” de todos.

b) Documento de alto significado moral

En él se recogen los propósitos e intenciones de todo el centro, es decir, tiene que responder a la cuestión de qué valores enseñar.

Una selección que es necesaria recoger en el PEC y que tiene que estar descrita con suficiente claridad para que toda la comunidad educativa tenga conciencia de lo que se pretende cuando se habla de educar en valores.

Las listas de valores en los que hay que educar proliferan, y no sólo en artículos, libros y charlas, sino también en la legislación del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Sin embargo, leer una relación de valores en los que hay que educar no es necesario que deje satisfechos a los profesores ya que inmediatamente se pregunta: ¿Por qué estos valores y no otros? ¿Por qué unos estuvieron de moda y ahora no lo están? ¿Quién ha elaborado esta lista, con qué fundamentos y con qué legitimidad? ¿Es la moral que debe transmitirse en la educación negocio propio de los políticos? (Cortina, 1994).

Examinando los documentos que aportan los miembros del Seminario sobre la existencia o no del PEC en sus Centros, se observa que en algunos de ellos no existe, y en los que existe, la participación del profesorado ha sido escasa.

Esta situación bien puede ser el reflejo de la mayor parte de los centros de la Comunidad Autónoma Vasca, donde no se han elaborado los PEC (Anexo I y Anexo II), lo que supone la inexistencia de un consenso básico en los claustros de profesores en materia de educación en valores, no existiendo ningún documento que fije la filosofía del centro, y dejando a cada profesor la iniciativa en esta materia que, Por otra parte, no hay que olvidar que también debiera ser consensuada por padres, profesores y alumnos.

Si los valores del profesorado, los del alumnado y los decididos de común acuerdo con los padres, van a orientar la vida del centro, se hace difícil aceptar que los profesores no reclamen la existencia de un documento como el PEC que puede servir de guía y de apoyo en su quehacer diario. Tiene que haber razones poderosas para
renunciar a la realización de este “documento-referencia” en la educación en valores. Se apuntan como probables:

- Infravaloración de los comportamientos morales en la sociedad en la que vivimos, con una clara preferencia tanto en padres como educadores por el ejercitamiento en habilidades sociales.
- El diseño de la Educación en valores queda alejado de la práctica si no se implica directamente a los profesores que lo van a llevar acabo, y no puede ser responsabilidad sólo del equipo directivo.
- Se concede una mayor importancia al desarrollo de contenidos científicos y prácticos, descuidando los aspectos éticos y sociales.
- La dificultad en la calificación de estas actividades lleva a plantearse que no pueden ser dirigidas con el suficiente dominio por el profesorado.
- El análisis de la sociedad y de sus contravalores puede llevar a desestimar una educación en valores por considerarlos como pérdida de tiempo.
- Las medidas de reubicación de profesores y de reorganización de centros, provocan una cierta desorientación al profesorado, al mismo tiempo que desequilibran muchos de los proyectos puestos en práctica.
- El profesorado no tiene, en la mayor parte de los centros, muy claro en qué valores quiere educar a sus alumnos, dejándose llevar en la mayoría de las veces por criterios economicistas, etc.
- En algunos casos se llega a identificar los compromisos del PEC con la administración y se traduce en desinterés o bien en exigencia de que sea aquella la que resuelva la integración de los estamentos educativos en la realización del PEC.
- La educación en valores se ha convertido en uno de los aspectos marginales, pues el profesorado no está dispuesto a consensuar aspectos de su labor educativa, al sentirse más seguros en el tradicional individualismo, mucho más acentuado en los profesores de secundaria que en los de primaria.
- La reducción de horas en ciertas asignaturas que llevaban el peso de la transversalidad, traerá como consecuencia la desaparición de la investigación en estas materias.
• La dificultad de conjugar los diferentes intereses de los estamentos del centro, no sólo en lo que se refiere al PEC, sino en los temas del día a día.

• La desidia de la Administración que no reclama su elaboración, ni recompensa los esfuerzos de profesores que participan en experiencias y proyectos de innovación en este campo concreto.

Como cuestión previa a toda educación en valores, el profesorado se plantea: ¿Está convencida la sociedad de la necesidad de esta educación? ¿O un individuo dotado de destrezas técnicas y sociales ha adquirido sobradamente cuanto precisa, no sólo para defenderse en la vida, sino para triunfar en ella? ¿No está actuando irresponsablemente cualquier educador que intente dejar al niño o joven como herencia una invitación a la reflexión sobre fines y valores últimos, es decir, sobre la moralidad? (Cortina, 1993).

Desde esta perspectiva, se aportan algunas soluciones:

• Establecer acuerdos mínimos que todos los miembros de la comunidad educativa pueden compartir y que van a implicar un cierto compromiso posterior.
• Hacer esfuerzos por buscar lo que une, sin forzar acuerdos precipitados.
• Otro conjunto de aspectos hacen referencia a: apostar por una reflexión continua, incluir unas cuestiones de evaluación de la coherencia y precisar, en lo que se pueda, los aspectos irrenunciables.

2.2.2 ¿Cuál es la realidad de los centros?

El trabajo realizado durante estos años a través del Seminario ha permitido acercarse al conocimiento de la realidad de los centros en relación con la elaboración del PEC y, sobre todo, analizar las causas de la situación. (Anexo I y Anexo II)

En cuanto a la existencia del PEC en los centros, hay que decir que, de los 20 centros representados, sólo se había elaborado en tres, (dos privados, más una cooperativa). Los profesores implicados en estos centros, consideraban estos proyectos muy ambiciosos pero positivos, ya que el PEC muestra el camino a seguir por todos los implicados en el proceso educativo (padres, profesores, y equipo directivo), y permite una mayor implicación en el trabajo en equipo de los profesores en el centro, aun cuando en los mismos se planteen algunos profesores si estos proyectos son algo más que obviedades y papeles.

Es necesario resaltar que los tres centros en los que sí se había elaborado el PEC, pertenecen a la red privada, donde el ideario lleva a su formulación, en contraste con
los centros públicos donde hay que hacer constar que la Administración ha mostrado más interés en el desarrollo del PCC que del PEC.

En cuanto a las dificultades que entraña su proceso de elaboración, hay que fijarse en dos aspectos:

- **Participación.** Esto exige un tributo al tiempo que sólo en algunos casos se está dispuesto a pagar. El progreso técnico lleva a los padres y responsables políticos de la educación a convencerse de que más vale transmitir a los niños cuantas habilidades técnicas sean capaces de asimilar para poder "defenderse en la vida" y alcanzar un nivel elevado de bienestar (Cortina, 1993). Los datos reflejan una considerable apatía por parte de los padres, cuya participación en elecciones de todo tipo (escolares) no llega al 18%, y en aquellos ámbitos en que parece mayor, falla la calidad de tal participación por falta de información o por una deficiente representación. En los centros consultados, el PEC se realizó a partir del ideario, dando opción a todos los implicados en la elaboración y creando comisiones de trabajo con los profesores y padres que voluntariamente deseaban participar en el proceso. En este momento creen que para un mejor funcionamiento del centro es necesaria la revisión de los documentos con una periodicidad anual. Entre los alumnos se ha instalado una cierta sensación de "inoperancia" desde la que perciben que allí cada cual "va por libre", con la consiguiente desmotivación y desencanto final. Los profesores ven la necesidad de buscar fórmulas o vías que permitan al alumnado expresar su opinión sobre los temas del centro que les afectan y que permitan a la comunidad escolar adaptar en lo posible su funcionamiento a esas demandas.

- **Trabajo en equipo.** Un alto porcentaje de profesores no encuentra conexión (o no la necesitan) entre la discusión de principios (propio de ciertos niveles) y las necesidades reales del aula. Se detecta un bajo o nulo liderazgo en los centros que pudiera ser capaz de dinamizar personas, aportar ocurrencias, etc. Hasta ahora han trabajado un poco "a su aire", pero en este momento hay grupos trabajando con una metodología y objetivos comunes (Proyecto de centro), y se elaboran proyectos de educación en valores que denotan una cada vez mayor preocupación por qué enseñamos, cómo enseñamos y a quién enseñamos. Hay una mayor conciencia de trabajo coordinado con relación a los orientadores y tutores.
2.2.3. Crear ámbitos de consenso

En la mayoría de los centros el debate sobre qué escuela se quiere, o no se ha abierto o se ha cerrado sin ningún intento de consenso. En los centros en los que se ha elaborado el PEC, se realizó a partir del ideario de la institución y no se ha revisado, aunque estiman que es necesario hacerlo, y sólo en uno de ellos lo consideran imprescindible, adaptándolo a las circunstancias actuales en las que se encuentran.

Las encuestas revelan que los profesores apuestan por algunos valores como la autoestima, el respeto, la igualdad o la libertad, sin que, en algunos casos, responda a criterios comunes.

En la mayoría de los casos no hay criterios discutidos y compartidos, si exceptuamos aquellos centros donde tienen un ideario, por lo que los profesores creen que hay que fomentar iniciativas que lleven a la colaboración y al análisis de las experiencias de aula para ir trabajando hasta llegar al PEC.

2.2.4. Causas de algunas situaciones

Son muchas las causas que, de un modo u otro, están ralentizando o desviando muchos de los objetivos de la Reforma educativa.

Existen algunos factores que merecen la pena considerar:

- La elaboración de un nuevo mapa escolar, con nuevas plantillas, ha generado un clima de inestabilidad en el profesorado que no favorece actuaciones como los que se vienen describiendo.
- El profesor “percibe” que las normas de implantación de muchas de estas novedades, desconocen la realidad de los centros y cargan sobre el profesorado más responsabilidades de las que puede manejar. Son muchos los problemas cotidianos y eso le impide un mínimo distanciamiento para poder reflexionar.
- En la ESO se está nutriendo de profesores interinos o poco “expertos” debido a las reticencias que ese tipo de alumnado ha provocado en el profesorado procedente de los antiguos bachilleratos.

Y aún cuando observamos que la coherencia buscada por el profesorado en la puesta en práctica, y en la consecución de objetivos, es mayor en aquellos colectivos que se han implicado en la elaboración del PEC, valores como creatividad, innovación, colaboración o autoestima, aparecen a menudo en las conversaciones de los
profesores, revelando el deseo de participar en la mejora de su Centro, y no sólo desde la controvertida disciplina sino desde un más eficaz trabajo en valores.

Los valores, se formulen explícitamente o no, guían el conjunto del trabajo del Centro. Por tanto, sólo teniendo en cuenta ese marco general, la educación en valores y su evaluación adquieren su pleno sentido. Se trata de acercarse a los “significados compartidos” (Bolívar, 1998).
III. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN. LOS VALORES DESDE EL MODELO HALL-TONNA

1. INTRODUCCIÓN

Tal y como se ha afirmado en la introducción de este trabajo, una de las razones que llevó a plantear este proyecto de investigación, fue la carencia de metodologías para la evaluación en valores que incluyera al profesorado, al alumnado y a la Institución Educativa.

Se eligió Hall-Tonna como marco teórico de la investigación, entre otras razones, porque permite abordar un trabajo que contemple los valores del profesorado, del alumnado y del centro, así como establecer la relación entre ellos con el fin de plantear una propuesta que englobe al conjunto de la institución.

El modelo Hall-Tonna (Hall, 1995, 1997, 2000) se approxima al mundo de los valores desde la perspectiva sociológico-experimental, es decir, describiendo la realidad y no estableciendo principios prescriptivos acerca de "lo que se debe" y "no se debe de hacer".

Se busca, de acuerdo con este modelo, relacionar valores y conductas. Desde esta perspectiva, se consideran valores no sólo aquellos que se declaran verbalmente como tales, sino, sobre todo, los que se traducen en conductas y preocupaciones reales para los alumnos, el profesorado y la atmósfera o clima institucional.

El modelo Hall-Tonna ayuda a examinar los propios valores y la actitud ante la vida, de modo que puedan conocerse de manera explícita y compartirse con los demás. La razón por la que es tan importante conocer cuáles son nuestros valores es porque, en general, no somos conscientes de ellos. Cuando los hacemos explícitos y conocidos para nosotros y para los demás, podemos dirigir nuestras vidas, nuestras decisiones y acciones.

Se exponen, a continuación, los aspectos fundamentales de este modelo, junto con su metodología correspondiente, con el fin de poder situar teóricamente primero, e interpretar después, el conjunto de la investigación.

2. ORIGEN DEL MODELO
La teoría de valores en que se basa la presente investigación ha sido desarrollada por Hall y Tonna, junto con otros colaboradores. Brian Hall, ha sido catedrático de Consejo Psicológico y Educación en la Universidad de Santa Clara (E.E.U.U.) y Benjamin Tonna, profesor de Sociología en la Universidad de La Valletta (Malta).

La teoría Hall-Tonna es el resultado de veinte años de investigación sobre la relación de los valores con el desarrollo humano y de las organizaciones. Durante este período, diversos autores y corrientes han ido ejerciendo su influencia en el desarrollo de la teoría.

Inicialmente, el pensamiento de Paulo Freire (1972, 1978), Erick Fromm (1941, 1964) e Iván Illich (1969, 1971, 1978), concienciaron a Brian Hall sobre la relación dinámica entre el lenguaje y el desarrollo cultural, social e institucional y le llevaron a plantearse la naturaleza de los valores humanos, preguntándose si son realmente elegidos por la persona o son más bien impuestos por las instituciones en las que vivimos.

El movimiento de clarificación de valores, que gozó de gran popularidad en los años 60, lógicamente, también su influjo en la teoría de Hall y Tonna. Esto puede apreciarse en los tres volúmenes de *Value Clarification as a Learning Process*, publicados por Paulist Press en 1973. Esta obra pretende ilustrar, de una manera práctica, las relaciones entre el desarrollo humano y los valores desde un punto de vista existencial.

El período psicoanalítico de Hall constituyó una experiencia que amplió su conciencia sobre el lenguaje, considerando que existe un repertorio de palabras clave, a las que denomina valores, que trascienden el mero lenguaje y se sitúan en el sistema de significados de cada persona, independientemente de su bagaje cultural.

En 1976 Hall publicó otro libro *The Development of Consciousness: A Confluent Theory of Values*, en el que reflexionó sobre cómo los trabajos de Maslow (1968), Erickson (1980), Kohlberg (1981) y otros autores sobre el crecimiento humano, hacían coincidir el desarrollo de los valores con el de la conciencia. La aportación del autor consistió en el diseño de un esquema sobre cómo pueden identificarse y relacionarse de forma específica los valores y las etapas de madurez de la persona. Hall comprobó que ciertos valores llegaban a convertirse en prioridades en diferentes etapas de madurez.

Es necesario señalar que los conceptos desarrollo evolutivo, desarrollo o evolutivo, desde esta teoría, hacen referencia a diferentes etapas de madurez en los valores del mundo adulto, y no se identifican necesariamente con el desarrollo evolutivo desde la perspectiva cronológica.
En 1979, desempeñando ya su actual cargo en la Universidad de Santa Clara, Brian Hall comenzó una nueva etapa de su trabajo, esta vez con un equipo multidisciplinar. En este período, conoció a Benjamin Tonna, la persona que ejerció sobre él una mayor influencia.

De la colaboración con Benjamin Tonna, Helen Thompson y Anthony D’Souza, resultaron varias publicaciones, entre las que cabe destacar Developing Leadership by Stages publicado por Manohar en la India, en 1979, donde perfilaron la asociación de los valores, no ya sólo con las etapas de madurez de la persona, sino además con los estadios de desarrollo del liderazgo y estilos de dirección en diferentes contextos administrativos.

En esta fase de su investigación, llegaron a establecer una interesante relación entre los valores y el desarrollo humano. Su aportación convertiría el trabajo sobre valores en una herramienta educativa, mediante la cual las personas obtenían una nueva perspectiva que a menudo les llevaba a resolver problemas, bien a través del consejo psicológico, bien en pequeños contextos administrativos o en el diseño de currícula educativos. Sin embargo, pese a haber obtenido una gran cantidad de información, no disponían aún de una metodología que permitiera hacerla más práctica y manejable.

Dos cuestiones resultaron críticas para el desarrollo de este proceso. Por un lado, su contacto con la tecnología informática. Por el otro, la aportación interdisciplinar de Benjamin Tonna que fue durante siete años director de SEDOS, un Centro Internacional de Documentación en Roma, trabajando sobre información comparada en ciudades del primer y tercer mundo durante más de veinte años. El resultado de su trabajo fue la identificación de 125 palabras-valores, en el lenguaje oral y escrito, que se confirmaron en varias lenguas. Tonna tuvo entonces la posibilidad de reanalizar su propio bagaje en documentación a través de estos valores y discernir qué interacciones de valores favorecen el crecimiento y cuáles suscitan conflicto, desde una perspectiva global.

Sin embargo, aunque sentían haber hecho importantes descubrimientos y progresos, el problema consistía en cómo comunicarlos de una forma práctica. Hall y Tonna, comenzaron entonces a trabajar conjuntamente en Estados Unidos y Europa, con el propósito de lograr una técnica que permitiera identificar de una manera operativa los valores en individuos, grupos y organizaciones.

En esta línea, estudiaron la posibilidad de diseñar un programa de ordenador que tradujera toda la complejidad de los valores individuales en un perfil que ofreciera una información concreta y práctica. Lo realizaron con la ayuda del Dr. Irving Yabroff,
programador ingeniero informático. Después de cuatro años de investigación, con una buena dosis de ensayo y error, obtuvieron un instrumento que denominaron el Inventario de valores Hall-Tonna, originalmente publicado por Behaviordyne, Palo Alto. De esta manera se logró hacer comprensible y práctica una información compleja, sin que el individuo tuviera que comprender toda la teoría y la investigación subyacente.

El instrumento es un cuestionario de opción múltiple que revela, a través de las respuestas del sujeto, cuáles son sus valores y en qué prioridad están ordenados. Como resultado se obtiene un perfil que proporciona información parcial planteando una serie de cuestiones directas sobre cada valor elegido. No se trata, por tanto, de un perfil de tipo psicológico que ofrece a la persona información directa y completa sobre sí misma, en lugar de ello el significado final del instrumento sólo se alcanza y clarifica cuando se reflexiona acerca de las cuestiones que propone dicho perfil. En la tradición espiritual, esto se denomina discernimiento. Como resultado, se ha obtenido un instrumento útil, confidencial y no amenazante.

Barbara Ledig ha contribuido también significativamente al desarrollo del instrumento, aplicándolo a más de 1500 personas pertenecientes a diferentes culturas, provenientes de diferentes estratos sociales, profesiones y disciplinas.


El instrumento, a su vez, ha servido para revisar la teoría y los supuestos subyacentes sobre la condición humana, dado que a través de él se ha obtenido una información nueva y a menudo contradictoria. En otras palabras, los autores descubrieron un método que les permite obtener nuevas perspectivas sobre el desarrollo humano y de las organizaciones.

Este interés por el desarrollo de las organizaciones surgió cuando se puso a prueba un programa que tomaba varios perfiles individuales de un grupo de personas y permitía obtener un perfil compuesto. Lo sorprendente era que el perfil del grupo, denominado Inventario Grupal Hall-Tonna, proporcionó una información no disponible con anterioridad.

Paralelamente, en 1978, una organización internacional les solicitó un análisis similar sobre sus principales documentos corporativos. Se desarrolló para ello un método denominado análisis Hall-Tonna de documentos, que identifica los valores en los documentos a través de su aparición y repetición. Mediante este proceso, se
obtuvo nueva información que ha permitido perfeccionar tanto la teoría como los propios instrumentos.

Después de veinte años de investigación, se ha descubierto que no se está únicamente trabajando con una teoría de los valores, sino con todo un sistema que clarifica la relación entre datos cualitativos y el desarrollo humano y de las organizaciones. Es decir, básicamente se trata de un sistema de información cualitativa que cuando se interioriza, explica las motivaciones y el potencial de los seres humanos y de las organizaciones, así como la relación entre el desarrollo humano y organizativo.


3. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE VALOR

Hall y Tonna (Hall 1976, 1986, 1995) basándose en las contribuciones previas de Parsons y Shills (1951), Maslow (1959, 1968) y Rockeach (1968, 1973, 1979) propusieron la hipótesis de que existen 125 valores elementales, comunes a todos los seres humanos. Estos 125 valores se dividen en dos tipos: valores meta, que describen los ideales y los fines deseados y valores medio, que están basados en destrezas y capacidades. El núcleo central de esta teoría, es que una combinación de valores meta y medio será capaz de describir cualquier conducta humana. El haber estandarizado el significado de los valores, permitió desarrollar instrumentos de medida objetivos para la evaluación personal, de las organizaciones y para la comprensión del desarrollo humano (Hall, Harañ, Ledig, Tondow, 1986; versión castellana ICE de la Universidad de Deusto, 1989).

Desde la perspectiva de éstos autores, los valores se entienden como prioridades que se reflejan en la conducta humana, siendo la base que da significado, impulsan y motivan a la persona. Los valores se asocian, por tanto, con la motivación y la conducta (Bunes y Elexpuru, 1997).

La idea es que los valores son ideales que dan sentido a nuestras vidas, expresados a través de las prioridades que elegimos, que se reflejan en la conducta
humana y que constituyen la esencia de lo que da significado a la persona, que nos mueven y nos motivan.

El énfasis de esta manera de entender los valores se sitúa en la relación que los autores establecen entre valores y conducta. Desde este modelo, se consideran valores, no sólo aquellos que se declaran verbalmente como tales, sino sobre todo los que se traducen en la conducta y en la preocupaciones reales de una persona, grupo humano o institución. Los valores, desde esta perspectiva, se entienden como prioridades que influyen y/o actúan en nuestro presente, es decir, que tienen reflejo en la vida diaria, que subyacen a nuestras decisiones y acciones.

Los valores se esconden “detrás de” y a su vez, se manifiestan en la conducta humana. Cualquiera podría identificar valores en las conductas de los demás e incluso en las propias, esto permitiría contemplar y constatar cómo los valores no actúan aislados. Cada conducta, cada comportamiento, es la manifestación de muchos valores.

De acuerdo con el modo en que cada uno establece sus prioridades de valor, surgen combinaciones únicas que reflejan la forma de ver el mundo y determinan las actitudes en él. Por ejemplo, se puede utilizar cualquier conjunto de tres o cuatro valores, en diferente orden de prioridad, para explicar cualquier conducta humana conocida. Este concepto es la base de los estudios de validación en que se fundamentan los instrumentos de medida que se desarrollaron a mediados de los 80. Así pues, existe una relación directa entre las prioridades de los valores por los que vivimos, y nuestra conducta. Por ejemplo, si tomamos cuatro valores sencillos: diversión o tiempo libre, trabajo, familia y educación, y los priorizamos como sigue:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Prioridad</th>
<th>Uno</th>
<th>Dos</th>
<th>Tres</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Diversión/Tiempo libre</td>
<td>1. Trabajo</td>
<td>1. Educación</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Familia</td>
<td>2. Educación</td>
<td>2. Trabajo</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Se tienen los mismos cuatro valores, pero el orden de prioridad por el que los vivamos cambiará considerablemente la conducta y la visión del mundo. En la columna número uno, el trabajo y el estudio son mucho menos importantes para la
persona que el ocio o el estar con la familia. Este modelo puede corresponder a un alumno que no se toma la universidad muy en serio. La columna tres es lo contrario y podría corresponder a la conducta de una persona que persigue el conocimiento, se esfuerza mucho en el empeño y tiene poco tiempo para el ocio y la familia. Y quizá la persona de la columna dos trabaja sin descanso, sin preocuparse de la salud personal ni de las relaciones.

Por tanto, los valores no tienen sentido aislados. En función de cómo se organicen, de cómo los priorizamos surgen combinaciones únicas que reflejan la forma de ver el mundo y determinan las actitudes y conductas en él. A lo largo de la vida van cambiando las prioridades dependiendo de las distintas situaciones y experiencias vividas.

4. MODELO DE HALL-TONNA EN EL MARCO DE OTRAS TEORÍAS Y MODELOS

La conceptualización de valor desde este modelo, está mas cerca de las virtudes y los principios, que de la actual discusión psicológica sobre los valores. Sin embargo, sus autores sitúan también su modelo en relación con otros modelos de trabajo en valores actualmente en uso. Creemos que esta explicación ayuda a contextualizar el modelo Hall-Tonna en el marco de otros modelos con amplia experiencia de aplicación en educación en este país.

Hall (1994) se sirve de la figura de un árbol para ilustrar esta relación:
Gráfico III.1
Los trabajos clásicos sobre virtudes hasta el siglo XIX, constituyen el tronco del árbol.

En la parte izquierda del árbol crecen ramas que representan los desarrollos en la clarificación de valores (Raths, Harmin y Simon, 1966) y el énfasis en los valores como prioridades subjetivas, elegidas personalmente en nuestras vidas. El enfoque de estos autores, representó una salida radical de los trabajos tradicionales sobre virtudes, debido a que consideraron los valores como enteramente personales y subjetivos, determinados por lo que es importante para la persona. Llamaron la atención sobre el hecho de que los valores son un concepto vacío si no se relacionan con la conducta concreta de la persona, es decir, con la forma en que la persona realiza elecciones en sus acciones de la vida diaria. Raths y sus colaboradores señalaron que no están tanto interesados en el contenido de los valores y en qué valores debe o no debe un niño elegir, sino más bien en el proceso de valoración en sí mismo. Para ello proponen siete criterios sobre cómo un individuo forma y elige un valor.

Las ramas del lado derecho representan los conceptos de desarrollo moral (Kohlberg 1961, 1984), que enfatizan los valores morales y se desarrollan a través de un proceso objetivo y universal común a las diferentes culturas.

A mediados de los 60, Lawrence Kohlberg comenzó a construir una teoría del desarrollo moral cuyo propósito era ir más allá del concepto tradicional de virtudes. Para Kohlberg y sus colaboradores, la clarificación de valores no respondía a las necesidades de nuestro tiempo, dado que para él la cuestión crítica no era la de hacer elecciones personales subjetivas, sino conocer la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto. Kohlberg basó su perspectiva en una investigación original en la que demostró que las elecciones éticas son evolutivas. Distinguió entre los valores subjetivos (como en el trabajo de Raths, Harmin y Simon) y lo que él llamó valores morales. Para Kohlberg, la justicia y la verdad son los valores más altos, pero su principal aportación fue que sólo emergen en la conducta humana a través de un proceso evolutivo; son valores que alcanzamos a través del proceso de maduración. Kohlberg describió seis estadios de desarrollo para alcanzar la plena madurez. Para ser capaces de elegir con justicia, debemos de haber alcanzado el nivel más alto de madurez. Siguiendo los pasos de Piaget, observó que, de la misma manera en que se desarrollan nuestras destrezas cognitivas durante la infancia, del mismo modo lo hace nuestra habilidad para distinguir lo correcto de lo incorrecto. Kohlberg se centró en la forma (el razonamiento), en lugar de en el contenido de los valores para dar objetividad al proceso, independientemente de la cultura.

El modelo de Hall y Tonna (Hall, 1994) crece a ambos lados del árbol, porque reconoce que los valores tienen tanto una dimensión objetiva como subjetiva, conforman una jerarquía, sugiriendo que unos valores se desarrollan antes que otros (Maslow 1959)
y que las actitudes de las personas, incluso sus ideologías políticas y sus perspectivas sobre la raza están determinadas por sus prioridades de valores (Rockeach 1979). En realidad todos estos puntos de vista forman una teoría de valores consistente y coherente, en donde las virtudes tradicionales pueden considerarse un sistema de valores. Es decir, cada una de las virtudes tradicionales está apuntalada por un grupo específico de valores. Los estadíos de desarrollo moral de Kohlberg también pueden considerarse como apuntalados por series específicas de valores. El trabajo de Hall-Tonna proporciona un enfoque para los valores que incorpora y se construye sobre el trabajo de estos pensadores e investigadores.

5. LA METODOLOGÍA HALL-TONNA

Hall y Tonna han desarrollado un enfoque comprensivo para la identificación, evaluación y medida de los valores.

Revisaron la literatura filosófica, educativa y psicológica y junto con otros colaboradores en Universidades de Europa y EEUU seleccionaron, buscaron y pusieron a prueba series de valores que pudieran identificarse a través de palabras clave en el lenguaje, palabras comunes en las lenguas europeas que fueran motivadores básicos de la conducta humana.

Tras 10 años de investigación, el resultado de su trabajo dio lugar a la identificación de la lista actual de 125 valores y sus definiciones (Anexo IV) que representa, según sus autores, una lista universal de valores comunes a diferentes lenguas y culturas. Algunos de estos valores son: la seguridad, la autoestima, la educación, la dignidad o la justicia. Esta lista ha sido recientemente aprobada por la APA.

El contar con los valores y sus definiciones, les permitió desarrollar una serie de instrumentos para identificar valores en diferentes situaciones. Para ello, diseñaron una serie de programas informáticos específicos capaces de traducir la complejidad de los valores en un perfil que ofreciera información concreta y práctica, cuya validación se llevó a cabo por equipos interdisciplinarios en varias lenguas.

Para identificar estos 125 valores, se desarrollaron tres instrumentos: el inventario individual, el inventario grupal y el proceso de análisis de documentos, que se describen brevemente a continuación. Para el análisis de cada uno de ellos, se han diseñado programas informáticos específicos.

La mayor parte de las personas tienen alguna noción de los valores en los que creen, pero en un entorno grupal o institucional hay muy pocas personas que tengan claro qué valores comparten. Para Hall los valores que las personas tienen en común son lo importante en una relación. En un estudio realizado en la Universidad de Santa
Clara con 60 estudiantes del último año que conocían la teoría de valores, descubrieron que éstos eran conscientes de sólo un 30% de los valores que dirigían sus vidas (Hall, 1997).

La posibilidad de "medir" los valores, es una aportación fundamental de Hall y Tonna. Tal y como se entiende desde este modelo, la medición es realmente un proceso de búsqueda de significado, es el modo de hacer explícito lo tácito e implícito.

El inventario individual, se basa en un cuestionario compuesto por 125 preguntas con cinco opciones de respuesta, cuatro de las cuales se relacionan con un valor, siendo la quinta "no pertinente en este momento". Como resultado se obtiene un perfil que identifica los valores de la persona entre los 125 posibles y el orden de prioridad de dichos valores; así mismo, ofrece información y plantea preguntas específicas para la reflexión, relativas al desarrollo personal.

El inventario grupal crea un perfil de grupo a partir de un compuesto de las puntuaciones individuales en respuesta al mismo cuestionario identificando valores y prioridades de valores del grupo. Ofrece también información y suscita la reflexión, en este caso referida al desarrollo grupal. (Los sujetos responden al cuestionario individual, pero éste se procesa grupalmente)

El análisis de documentos se utiliza para estudiar los valores tanto explícitos como implícitos en los textos generados por una organización, analizando su presencia y frecuencia de aparición.

En los perfiles resultantes de cada uno de estos procesamientos informáticos, aparecen sistematizados los valores más representativos del individuo, del grupo o del documento, así como el orden de prioridad de esos mismos valores. Es importante tener en cuenta que el análisis de los valores no trata tanto de juzgar, sino más bien de interpretar el sentido de unos datos y crear pautas para la reflexión sobre las prioridades de valor a la luz de una teoría que se ha considerado suficientemente rigurosa y sugerente.

Estos instrumentos son apropiados para el mundo adulto, y permiten acercarse a los valores del profesorado. Sin embargo, sus autores no han propuesto instrumentos específicos para sujetos en edades inferiores a los 24 años, por esto uno de nuestros objetivos es acercarnos a la realidad de los valores de los alumnos, para facilitarles su desarrollo. El trabajar desde este modelo tiene la ventaja adicional de que da la posibilidad de relacionar los valores de los alumnos con los del profesorado y los centros, a través de un lenguaje común.
Los diversos criterios utilizados para la clasificación y organización de los 125 valores de la teoría Hall-Tonna sirven para interpretar el sentido y la lógica interna del conjunto de valores de un perfil.

Como parte de su modelo, los autores han establecido un mapa de crecimiento y desarrollo de los valores, desde los más simples a los más complejos. Esta organización de los 125 valores, su ordenación y clasificación permite interpretar la lógica interna de un determinado conjunto de valores sea individual, grupal o de un documento dado. Desde esta perspectiva, como ya se ha mencionado anteriormente, los valores no tienen sentido aislados, sino que siempre se agrupan de acuerdo con un orden de prioridad.

Se expone a continuación la información más relevante sobre los distintos criterios de ordenación y clasificación de los valores, presente en el mapa de valores Hall-Tonna que son los que nos permitirán después interpretar los datos recogidos del alumnado, del profesorado y de los centros.

Los 125 valores se distribuyen en cuatro fases de desarrollo. La progresiva complejidad de los valores, que muestran estas fases, responde a la evolución de las preocupaciones, ambiciones, intereses, inquietudes y deseos humanos. El predominio de los valores de una fase en un perfil transmite una determinada visión del mundo.

Gráfico III.2

<table>
<thead>
<tr>
<th>ELEMENTOS DE LA VISIÓN DEL MUNDO</th>
<th>Fase I</th>
<th>Fase II</th>
<th>Fase III</th>
<th>Fase IV</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>INDIVIDUAL</td>
<td>Sobrevivir</td>
<td>Pertenecer</td>
<td>Auto-Iniciación</td>
<td>Interdependencia</td>
</tr>
<tr>
<td>ORGANIZATIVA</td>
<td>Supervivencia</td>
<td>Jefatura Tradicional</td>
<td>Asociación</td>
<td>Gobal</td>
</tr>
<tr>
<td>Cómo Percibe el mundo el Individuo</td>
<td>Un misterio sobre el que no tengo poder</td>
<td>Un problema que tengo que resolver</td>
<td>Un proyecto en el que tengo que participar</td>
<td>Un misterio por el que nos debemos preocupar</td>
</tr>
<tr>
<td>Percepción Individual dentro de la organización</td>
<td>La persona es el centro de un entorno ajeno y opresivo</td>
<td>La persona busca pertenecer, mediante la aprobación de otras personas significativas y mediante el éxito</td>
<td>La persona actúa y justifica, mediante la independencia y la conciencia</td>
<td>La persona actúa como &quot;nosotros&quot; con los demás, para potenciar la calidad de vida globalmente</td>
</tr>
<tr>
<td>Estilo de Gestión y Dirección</td>
<td>&gt; Autoritario</td>
<td>&gt; Jefatura</td>
<td>&gt; Dirección participativa</td>
<td>&gt; Dirección Interdependiente</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>&gt; De Arriba Abajo</td>
<td>&gt; Poder lineal</td>
<td></td>
<td>&gt; Global</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>&gt; Utilización del poder</td>
<td>&gt; Sistemas Burocráticos</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ETAPAS</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Conexiones de Sistemas</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ORGANIZACIÓN TRADICIONAL</td>
<td>CÁMBIO</td>
<td>NUEVA ORGANIZACIÓN</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Gráfico III.2

- 45 -
El diagrama, que representa un mapa de valores Hall-Tonna simplificado, muestra el recorrido de crecimiento personal a lo largo de las fases. Las dos primeras reflejan un nivel de desarrollo en el que buscamos alguna autoridad fuera de nosotros mismos como fuente de crecimiento y desarrollo. Entre las fases II y III se produce un importante cambio en nuestra manera de ver la realidad.

A continuación se describe, brevemente, la visión del mundo propia de cada una de las fases:

Los valores de la fase I presentan una realidad externa amenazante y hostil, de la que hay que protegerse. Se trata de un mundo sobre el que uno siente que tiene muy poco control.

Los de la fase II, un mundo organizado jerárquicamente según normas y reglamentos concretos; su seguimiento, proporciona la aceptación y el reconocimiento necesario para funcionar adecuadamente dentro de las instituciones sociales. La visión del mundo refleja que la motivación es sentirse aceptado por los demás. La perspectiva de la vida es la de un mundo lleno de problemas que hay que resolver y retos que hay que afrontar.

En la fase III la visión del mundo está mucho menos estructurada. Mas que algo "hecho" o "dado" se vive como un proyecto en el se desea participar. En esta fase se verifica una transición importante: la fuente de autoridad cambia de la externa a la interna. La persona empieza a confiar en sus propios principios y actúa de acuerdo con sus iniciativas. En esta fase uno se siente realmente él mismo, muy creativo y dispuesto a actuar en formas que le hubieran resultado demasiado arriesgadas en momentos anteriores del desarrollo.

En la fase IV los valores reflejan una visión global. Existe un reconocimiento de la interdependencia de las personas en el mundo. Tanto las personas como las instituciones —los problemas del ser humano como sus posibles soluciones— se contemplan en esta fase, desde una nueva y globalizadora perspectiva.

La teoría de los valores identifica, además, dos etapas dentro de cada fase de desarrollo. Las etapas impares reflejan valores individuales y las etapas pares valores institucionales. Al recorrer una fase, primero se consideran los valores que se centran en torno a la actividad y las actitudes personales. Después pasamos a observar los que se dirigen hacia afuera, hacia las instituciones. Los valores individuales (etapas impares) tienden a centrarse en lo personal y se pueden expresar dentro de la esfera privada. Los valores institucionales (etapas pares) se definen desde el punto de vista de la institución, por lo tanto, se ponen de manifiesto en una esfera más pública. Al avanzar hacia una nueva fase se tienden a adquirir primero las destrezas necesarias para actualizar los valores personales, y después para los institucionales.
El crecimiento se contempla, desde esta perspectiva, como un proceso que integra en cada fase de desarrollo los valores de las etapas personales e institucionales, lo que posibilita comenzar a crecer hacia la siguiente fase. Es imprescindible también que cada una de las etapas contemple un mínimo de valores y que no existan lagunas de valores en ninguna de ellas.

Adicionalmente, en cada una de las etapas que conforman cada fase de desarrollo podemos distinguir valores meta (situados en el cuadrante superior de cada una de las etapas), objetivos “a largo plazo” de mayor permanencia y estabilidad y valores medio (situados en el cuadrante inferior), que representan los instrumentos, las distintas formas y caminos utilizados para alcanzar las metas. El modelo permite ver cómo dialogan entre sí metas y medios prioritarios y cómo se refleja este diálogo en la conducta. Las interacciones de valores meta y medio no se pueden dar si se trata de valores que están situados a más de una etapa de distancia, a fin de que el crecimiento pueda producirse de una manera armónica.

Los valores, según esta teoría, se pueden también contemplar desde una perspectiva dinámica, mucho más amplia y que incluye a las sencillas clasificaciones anteriores. Como se acaba de afirmar, los valores meta se caracterizan por su permanencia y estabilidad en las conductas, frente a los valores medio. Otra de las características de las metas es que son valores que se construyen “unos sobre otros”, es decir, no son valores distintos, sino que se transforman haciéndose cada vez más complejos.

Pero también puede suceder que el grupo más significativo de valores de un perfil se encuentre en un momento de transición; es decir, entre las visiones del mundo que proporcionan dos fases distintas. A la combinación de dos etapas contiguas (3/4 o 4/5) de la misma o de distinta fase se le denomina ciclo de desarrollo. Las posibles combinaciones y por tanto los ciclos de desarrollo son siete. Cuatro de ellos coinciden con las cuatro fases descritas anteriormente (Fase I: Etapas 1 y 2; Fase II: Etapas 3 y 4; Fase III: Etapas 5 y 6; Fase IV: Etapas 7 y 8). Los que resultan de la combinación de dos etapas contiguas de distintas fases son ciclos de transición (Etapas 2 y 3; Etapas 4 y 5; Etapas 6 y 7). Los valores de estos ciclos proporcionan visiones del mundo mucho más provisionales, menos sólidas y coherentes e incluso confusas. Esto es particularmente cierto en la transición de la fase II a la fase III (etapas 4 y 5).

Es necesario señalar que la información contenida en los ciclos de desarrollo de Hall y Tonna, integra concepciones provenientes de diferentes perspectivas evolutivas tales como las del propio Kohlberg, las de Erickson o Fowler. Hay más de 47 teorías del desarrollo detrás de esta concepción. Sin embargo, el propósito de Hall no es tanto crear una nueva teoría, sino ilustrar, desde una perspectiva global, cómo cada etapa de desarrollo es de hecho un momento en la vida que refleja un marco de referencia basado
en valores específicos que informan sobre la visión del mundo y la naturaleza evolutiva propia de cada ciclo.

Más aun, los ciclos de desarrollo no son simples descripciones de la evolución psicológica, o incluso espiritual, sino que sitúan el desarrollo en relación con las instituciones que influyen en nuestras vidas. En otras palabras, experiencias institucionales positivas afectan a la manera en que se desarrollan los valores. En cada ciclo, el sujeto debe experimentar refuerzo institucional positivo, para que el desarrollo sea posible. La evolución se entiende, desde esta perspectiva, como un proceso que integra los valores de las etapas impares (personales) y pares (institucionales), lo que posibilita comenzar a crecer hacia el siguiente ciclo.

Adicionalmente, el énfasis que una persona pone en los valores de una etapa concreta, da como resultado un estilo de liderazgo determinado. Por ejemplo, una persona cuyos valores dominantes están en las etapas 2-3 tendrá un estilo de dirección paternalista o benevolente, muy en la línea de ordenar y controlar. Pero no es sólo el estilo de dirección el que va a reflejar estos valores, sino también la estructura administrativa, que favorecerá la dependencia y la obediencia al sistema de valores del líder: la expresión de valores personales no se tolerará. Por el contrario, una persona cuyos valores dominantes estén en la etapa 6 establecerá un liderazgo que fomente la iniciativa personal y la colaboración en todos los niveles de la organización. Si hay discrepancia entre el estilo de liderazgo y la experiencia del grupo se producirá un conflicto, que se traducirá en falta de entendimiento entre el líder y sus seguidores.

Pero no todos los valores de un perfil se encuentran dentro de las dos etapas que configuran su ciclo de desarrollo. Algunos de estos valores se encontrarán en fases y etapas anteriores al ciclo: son los valores básicos (área básica de valores) y representan los aspectos más vulnerables de la vida de la institución, de los grupos o de los individuos (necesidades básicas). Son valores que tienen que estar suficientemente atendidos, porque lo contrario pondrá en peligro el equilibrio conseguido al concentrar en estos valores todos nuestros esfuerzos, en el caso de verse amenazados.

Los valores que se encuentran en fases y etapas posteriores al ciclo son los valores futuros (área de futuro o visión). Son valores que actúan como motores, que inspiran la actividad presente y a los que legítimamente se aspira.

Los valores que se encuentran en las dos etapas que configuran el ciclo de desarrollo son los valores centrales (área central). Estos valores se ocultan detrás de la actividad desplegada en el momento presente, que a su vez es su manifestación, y que requieren las mayores energías y esfuerzos. Estas tres categorías de valores mencionadas no transmiten una visión temporal, sino que las tres actúan conjuntamente sobre el presente, dándole sentido y significado.
Para que cualquier persona o grupo sean sanos deben tener un equilibrio apropiado de valores en las áreas de Base, Central y Futuro o Visión. Los valores de base son los cimientos, si no están adecuadamente integrados actúan como resistencias para el crecimiento personal. Si están bien establecidos, la energía se focalizará en los valores centrales y en la visión.

Gráfico III.3

Una vez vistos los diferentes criterios de ordenación y clasificación de los 125 valores, presentes en el mapa, cabe aún una nueva aproximación al concepto de valor: el considerarlo como prioridad. Todo aquello a lo que se está dando prioridad al realizar una elección —lleve a desplegar formas de conducta determinadas o no— pone de manifiesto una importante información sobre los valores del elector, se trate de una persona, grupo o institución. Pero las prioridades de valor no siempre se manifiestan en la conducta desplegada, esta aproximación tiene un enorme interés por la información que aporta y las sugerentes posibilidades de trabajo que permite.

¿Qué consecuencias podría tener para la vida de una institución, grupo o individuo el que sus circunstancias y problemas concretos le impidan realizar o materializar lo que considera valioso; o lo que es lo mismo, que aquello por lo que se tiene más estima esté fuera de lo que es su actividad cotidiana?
Las prioridades de valor suponen una nueva propuesta para trabajar los valores. Desde esta perspectiva, se consideran los valores meta y los valores medio prioritarios para ver cómo dialogan entre sí y cómo se refleja este diálogo en la conducta. Esta forma de enfoque los valores permitirá comprobar si las diferentes combinaciones entre valores prioritarios favorecen o dificultan el crecimiento en la dirección deseada.

Las interacciones de valores meta y valores medio no se pueden dar si se trata de valores que estén situados a más de una etapa de distancia, sean de la misma o de distinta fase. Es decir, las interacciones de valores se dan entre aquellos situados en etapas contiguas a fin de que el crecimiento pueda producirse de una manera armónica.

Existen tres interacciones de valores prioritarios fundamentales en todo desarrollo humano: una interacción de valores básicos que establece los fundamentos sobre los que se asientan las interacciones de valores centrales o representación de las prioridades actuales —cuyos valores deberían recaer en las etapas en las que se sitúa el ciclo de desarrollo—, y una interacción de valores de futuro que marca la orientación del crecimiento.

El análisis de las prioridades da la posibilidad de entender la peculiar forma de considerar los valores de cada individuo o institución, es decir, de su carisma y estilo propio. A la vez permite examinar y planificar conscientemente los procesos de crecimiento, buscando soluciones individualizadas a los problemas.

Esto ayuda a analizar las discrepancias en uno mismo o en una institución. Hacer explícita y consciente, la información tácita e implícita, ayuda a decidir hacia dónde vamos. A nivel grupal se convierte en una experiencia compartida que ofrece la posibilidad de llegar al consenso. Permite examinar lo que tenemos en relación con los 125 valores para ver dónde están las lagunas, los valores a potenciar o a integrar. Esto es lo que hace posible traducir los valores en conductas.

En caso de disonancia o de imposibilidad de establecimiento de las interacciones entre valores meta y medio prioritarios, habrá que explorar posibles alternativas, teniendo en cuenta las reflexiones previas suscitadas por el perfil. Este proceso requiere que no existan lagunas entre los valores más allá de una fase-etapa, lo que puede hacer necesaria la potenciación de valores con una baja frecuencia de aparición o, incluso, de valores ausentes del perfil. Esto implicaría el desarrollo de nuevas sensibilidades y nuevas destrezas.

En este sentido, esta metodología permite evitar el peligro de formular metas excesivamente ambiciosas, alejadas de las inquietudes reales; contemplando la posibilidad de renunciar —al menos temporalmente— a objetivos demasiado elevados en el momento actual, por otros, tal vez más modestos, pero también más realistas, que
ayuden a trazar el camino para alcanzar aquellos, favoreciendo las posibilidades de crecimiento y limitando el toparse con la frustración que acompaña a la formulación de metas inalcanzables.

El crecimiento no responde exactamente a un proceso lineal (de unos valores a otros, de lo particular a lo general, de lo individual y/o subjetivo a lo universal) sino cíclico, en círculos cada vez de mayor amplitud pero que abarcan muchos tipos de valores. La dirección deseable del crecimiento, en esta teoría, sería la que lleva a un desarrollo más integrado.

Tomado en su conjunto, el mapa de distribución de valores permite una visión amplia de dónde se sitúan los valores elegidos en el contexto de los 125 posibles. Es como si fuera un mapa de ruta que ayuda a comprender el presente y planificar el futuro tanto de las personas, como de las organizaciones de las que éstas forman parte. A este mapa de ruta es a lo que llamamos recorrido.

Significa ser conscientes de los valores presentes y futuros así como conocer los valores antecedentes trazando un camino que nos permita conectar nuestras necesidades (valores de base), con nuestras aspiraciones (valores de futuro o visión), traduciéndolas en conductas en nuestro día a día (valores centrales). Un recorrido de crecimiento implica contar con valores mínimos en cada una de las etapas de las diferentes fases de desarrollo, sin que existan lagunas en alguna de ellas.

Los instrumentos Hall-Tonna de análisis de valores proporcionan, a través de estos criterios, una propuesta de reflexión, apoyada en los valores identificados. La finalidad es facilitar la toma de decisiones de mayor calidad, que favorezcan desarrollo de las personas, de los grupos humanos y de las instituciones.

6. LOS VALORES DEL PROFESORADO, DEL ALUMNADO Y DE LOS CENTROS

La escuela, como agente socializador por excelencia, transmite valores a través de toda la actividad que dentro de ella se desarrolla y no solamente a través de las tareas docentes. Se pone de manifiesto la elección de valores en la selección de contenidos y de métodos; la estructura y la organización están impregnadas de valores, incluso el propio lenguaje, independientemente de los contenidos impartidos, no está exento de carga axiológica (Bunes y otros, 1993). Ante esta realidad, será difícil ejercer un control selectivo y operativo sobre los valores que transmite la escuela. Hablar de valores y educación es concretar dónde es posible actuar en el trabajo en valores y dónde no y desdramatizar en líneas generales el tema.
Pero cabe plantearse la siguiente pregunta: ¿qué valores se tienen que trabajar en la escuela: los valores de los alumnos, de los profesores, de los padres, del equipo directivo, de los documentos que inspiran la acción educadora, sobre el clima escolar?. La respuesta más fácil, por frecuente, es la de trabajar los valores que tienen que aprender los alumnos; pero los alumnos aprenden lo que viven. En este sentido, los profesores actúan como modelos, lo que hace sospechar la importancia de trabajar los valores que los profesores actualizan en sus comportamientos. Reformulando la cuestión: ¿qué valores se quiere que vivan los alumnos dentro de la escuela? Para empezar a trabajar, el punto de partida sería conocer la propia realidad.

La preocupación fundamental de la educación se ha centrado en los valores de los alumnos. Sin embargo, sospechamos que los alumnos aprenden lo que viven en términos de valores. Los valores que se aprenden son los que se viven y los profesores actúan como modelos. Por ejemplo, si queremos que nuestros alumnos aprendan a ser tolerantes y nosotros no lo somos, no vamos a conseguir que nuestros alumnos lo sean.

Trabajar con los profesores tiene como objetivo conocer con qué valores están funcionando, si son realmente importantes para la vida institucional, si les llevan a donde quieren llegar. Aquí también juegan un papel fundamental los documentos del centro, los valores que se reflejan en los escritos, que han de estar en sintonía con los de sus miembros para que una institución funcione.

Por ello ponemos el énfasis, también, en los valores del profesorado y de las instituciones educativas. En descubrir cuáles son los valores, es decir, que no pasen ocultos en los contenidos, métodos, actitudes, en los libros o en las normas de disciplina, o incluso, en las propias actitudes y conductas.

Sin embargo, en el contexto de esta investigación, planteada con el propósito de evaluar valores en la etapa secundaria, nos encontramos con el interrogante de cuáles son los valores importantes para los alumnos. Aquellos que se traducen en su conducta y en sus preocupaciones reales. Como se ha indicado anteriormente, los instrumentos Hall-Tonna son apropiados para el mundo adulto, y nos permiten acercarnos a los valores del profesorado. Sin embargo, sus autores no han propuesto instrumentos específicos para sujetos en edades inferiores a los 24 años, por esto uno de nuestros objetivos es acercarnos a la realidad de los valores de los alumnos, para facilitarles su desarrollo.

Acudimos a los profesores, puesto que son ellos quienes trabajan en contacto con los alumnos en el día a día, pensamos que serían los más adecuados para iniciar esta evaluación.
De este modo, tras revisar la literatura sociológica, filosófica y educativa, se procedió a pedir a los profesores de nuestro seminario que identificaran, en terminología Hall-Tonna "cuáles son los valores que creen que sus alumnos tienen" y con esta información se acudió a los propios alumnos para conocer qué entienden ellos por esos valores, si son importantes para ellos y cómo los ordenan en términos de prioridad, a lo que siguió todo el proceso desarrollado y descrito en los capítulos 5 y 6, que concluyó con la elaboración de cuestionarios y escalas de observación, inspirados en Hall-Tonna, para acercarnos a los valores de los alumnos.

Paralelamente se pidió a los profesores que respondieran a un cuestionario HT 3.0 con el fin de conocer sus valores y poder trabajar a partir de ellos.

Por último, se solicitó a los profesores que identificaran, en términos Hall-Tonna, los valores que ellos creen que están presentes en sus instituciones educativas. Y aquellos que configurarían el centro ideal, aquel en el que se sentirían orgullosos de trabajar, con el objeto de poder contrastar qué valores añade el centro ideal, con respecto al real.

El propósito de esta parte de la investigación ha sido poder situar la información proveniente de los alumnos, del profesorado y de los centros en un mapa de valores HT con el objetivo de indagar sobre cómo ayudar a los alumnos, al profesorado y a la institución en su crecimiento y desarrollo.

Nuestra hipótesis de trabajo es que el contexto y los valores del profesorado, tienen una influencia fundamental a la hora de trabajar los valores en el aula. Si esto fuera cierto, las propuestas de trabajo de aula, deberían ser coherentes con los valores del profesorado, del alumnado y tanto de la atmósfera institucional, como de los documentos del centro.

7. LOS VALORES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Esta parte de la investigación pretende analizar conjuntamente los valores del alumnado, del profesorado y de las Instituciones educativas, facilitando su comprensión desde una perspectiva global. Tomar conciencia de la globalidad permitirá a cada una de las partes hacer explícitas sus destrezas y sus valores, su presente, sus necesidades y sus aspiraciones, dentro de un marco que promueva el crecimiento y el desarrollo tanto individual, como grupal e institucional.

El reto es plantear, desde el modelo Hall-Tonna, cuáles son las posibilidades y la orientación del crecimiento para los alumnos y para el profesorado, (desde el momento del desarrollo en el que se encuentran, y teniendo en cuenta el contexto en el que
están situados), hacia las metas educativas que en términos de valores se proponen en el actual marco del Sistema Educativo.

Se pretende, en último término, realizar una serie de aportaciones dirigidas a las instituciones educativas, con el fin de que contribuyan a un desarrollo personal y social significativo para el conjunto de sus miembros.

Esta última parte del trabajo, se enmarca en la consideración de que la educación debe aportar algo a la sociedad, más que reproducirla. En un mundo como en el que estamos viviendo, en el que desde casi todos los sectores se habla de la creación del conocimiento, no podemos considerar a los alumnos como meros receptores de información.

Gráfico III.4

**Cambio en los valores de las Organizaciones 1960-2000**

**VISIÓN RECIBIDA**

**VISIÓN COLABORATIVA**

**CAMBIO DE VALORES**

Estructura de Gestión

Periodo de Organización Industrial

Nueva Organización Nueva Economía

Según Hall (2000) el cambio organizativo que está teniendo lugar, no sólo en las instituciones educativas, nos demuestra que las organizaciones que tienen éxito en la actualidad, son relacionales y están basadas en valores.

Pero los viejos valores (tradicionales, jerárquicos) permanecen. Son fundamentales y preparan la base para el futuro. No podemos obviarlos por el hecho de que no nos gusten, no nos sirvan. Esto implica que la dirección debe cambiar a un planteamiento colaborativo en el que la igualdad de la tarea surja de la calidad de las relaciones de equipo.
En este tipo de trabajo en equipo, el significado y los objetivos compartidos son los ingredientes de éxito y están de acuerdo con el número de valores compartido por los implicados, expresados en sus objetivos y creencias sobre sí mismos, las instituciones y los alumnos.

La transición desde el estilo y la visión tradicional a la nueva realidad cooperativa, se puede interpretar como un recorrido de valores a través de las etapas de desarrollo. Los valores presentes en este recorrido, determinan el compromiso y la conducta del profesorado.

Las etapas de cada fase reflejan la visión del mundo de cada persona. Es decir, si sabemos los valores que interesan a una persona, conocemos su visión del mundo y el contexto en el que verán toda la información que reciban.

En el contexto institucional moderno, las demandas de la realidad global de las etapas 6 a la 8 están haciendo que las organizaciones pasen del estilo de gestión jerárquico, tradicional, centrado en la eficacia en las tareas de las etapas 3-4, al modo de actuación asociativo y cooperativo de las etapas 5-6.

La consecuencia de este cambio es que la mayor parte de las organizaciones están en las etapas 4-5, lo cual constituye con frecuencia un momento de transición difícil. Dicha transición se caracteriza por todos, o por algunos de los siguientes puntos:

- Falta de claridad, o incertidumbre acerca de la identidad o de los propios valores.

- Conciencia de lagunas o discrepancias dentro de las instituciones, experimentadas como falta de colaboración, y como independencia radical, en vez de interdependencia.

- Toma de decisiones confusa, ya que es difícil conseguir una dirección uniforme debido a los crecientes conflictos entre el anterior modo de actuación y el nuevo.

- Disminución de la lealtad hacia la institución.

- Disminución del interés hacia los alumnos. En un centro educativo esto se traduciría en que los estudiantes tendrían una experiencia desigual de los profesores, desde el punto de vista personal.
Es imperativo tener voluntad de cambio, desde todas las instancias implicadas, un cambio que aumente la calidad de las instituciones y la calidad de vida de las personas que forman parte de ellas, contribuyendo positivamente a la sociedad en su conjunto.

Las recomendaciones de Hall (1997) en este sentido, para realizar un trabajo en el seno de las instituciones educativas son las siguientes:

- En primer lugar, es fundamental que los miembros de una institución se pongan de acuerdo en aquellos principios esenciales que guíen su actuación para un correcto funcionamiento y calidad interna (Hall y Joiner, 1992). El Proyecto de Centro supone, en la actual situación del Sistema Educativo en nuestro país, una ocasión privilegiada para que cada centro defina, a través de sus documentos, los principios y valores que van a guiar y motivar la acción educativa (Bunes y Elexpuru, 1994).

- El consenso es algo más que un pacto, un contrato o un acuerdo racional. Es, según Hall, la filosofía de la organización expresada en términos de valores. Se trata de acuerdo vivencial que trata de integrar las visiones particulares a partir de los valores compartidos. Estos valores son los que pueden crear compromisos concretos. De ahí su importancia, por ejemplo, en la elaboración del Proyecto de Centro y otros documentos institucionales (Bunes y Elexpuru, 1994).

Hall, basándose en su conocimiento de la práctica educativa con los valores afirma que los valores motivan individualmente. En consecuencia, establece que:

1. **La primera regla para la vivencia colectiva de los valores es conocer nuestro presente (dónde estamos), nuestros valores; y ver si éstos nos permiten alcanzar nuestras aspiraciones.** A través de su metodología identifica, en primer lugar, los valores, clarificando su significado y facilitando la comprensión de cómo se relacionan con la visión personal y la conducta. ¿Qué sentido tiene todo esto?: en el trabajo colectivo, para saber a dónde se puede llegar, es necesario conocer de dónde se parte, dónde nos encontramos.

2. **La segunda regla es que la motivación grupal sólo se produce cuando el grupo elige sus valores por consenso a partir de las prioridades de valores individuales que tienen en común.** Los principios-guía son pues, agrupaciones de valores elegidos por el grupo, que además se relacionan o comunican a través de símbolos comunes en la vida grupal. La capacidad individual y de equipo queda delimitada por la visión compartida mediante un grupo de valores consensuados. Se trataría de construir la convivencia sobre aquello que une y no sobre lo que separa.
Las personas que componen la institución se comprometerán con los valores institucionales cuando los reconozcan como suyos propios. Esto sucede no solo en el profesorado, sino en el alumnado.

3. La tercera regla es que de cara a convertir los principios en conductas, se deben identificar los valores que están por debajo de los principios y convertirlos en normas de la institución.

Resumiendo, las tres reglas darían lugar a cinco pasos: identificar los valores personales; ver cuáles de esos valores son compartidos; construir una visión colectiva sobre los valores compartidos; traducir esos valores a conductas, teniendo en cuenta el recorrido de los valores antecedentes; y transformar en normas de la institución, las conductas que materializan valores compartidos.

En relación con la primera regla anteriormente mencionada, el primer paso consiste en conocer nuestro presente y ver si éste nos permite alcanzar nuestras aspiraciones. Según el modelo Hall-Tonna, en nuestro presente está "dibujado" nuestro futuro y en él se vislumbran las posibilidades de crecimiento. En este camino o proceso pueden surgir muchas complicaciones, las instituciones, los "otros", nuestra propia naturaleza, pero siempre habrá un espacio entre los condicionamientos externos e internos para la libertad creadora, que permite crecer a pesar de los condicionamientos (solución progresiva). En otras ocasiones el problema será de aprendizaje. Los valores no se materializan automáticamente por un acto de voluntad o de magia. Muchos valores necesitan destrezas para poder ser actualizados y las destrezas es necesario aprenderlas. Una opción importante de la escuela es entrenar en destrezas que sirvan para materializar esos valores (Hall, 1994 pp. 99-118; Bunes y otros, 1993, pp. 42-46).


Como se ha afirmado anteriormente (Hall, 1998), las instituciones que tienen éxito durante largos periodos de tiempo son organizaciones basadas en valores. Tienen claro lo que representan. Sus proyectos incluyen valores vivificantes, como la dignidad humana, la creatividad y la cooperación, y han creado un sistema de gestión consecuente con estos valores elegidos.

Los instrumentos de evaluación en valores miden el aspecto y la cultura de las relaciones. Si estos valores se hacen explícitos, pueden ser compartidos, puesto que todas las relaciones están sustentadas por un conjunto común de valores, que hacen
posible la compatibilidad, la confianza, el aprendizaje. La evaluación los hace explícitos y este es el sentido último de la investigación.
IV. MARCO TEÓRICO. FUENTES

1. FUENTE LEGISLATIVA

1.1. INTRODUCCIÓN

El objetivo es hacer una descripción sobre lo que la legislación educativa recoge acerca de los valores y la evaluación, para luego contrastar con los diferentes marcos teóricos y prácticos en los que estos dos aspectos se desenvuelven. La etapa educativa objeto de estudio será la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), concretándose en su segundo ciclo.

La evaluación de valores se enmarcará dentro del espíritu y desarrollo de la Reforma Educativa de 1989 (MEC 1989), analizando las sucesivas leyes, decretos, órdenes y resoluciones que la desarrollan.

Desde este punto de vista legislativo, hay que tener en cuenta que la Comunidad Autónoma del País Vasco tiene transferidas las competencias de Educación según lo establecido en la Constitución (arts. 2, 143) y el Estatuto de Autonomía (art. 16). Esto significa que la legislación manejada se referirá tanto al ámbito estatal como autonómico.

Se observarán los valores como parte integrante del Sistema Educativo que se hacen patentes y se manifiestan en los centros educativos, en su totalidad, y en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular. También se considerará la evaluación desde un punto de vista global, extendiéndose a todos los ámbitos de aplicación de la educación: Sistema Educativo, centro, profesores y alumnos.

Desde esta perspectiva, se plantean dos ámbitos de análisis: el institucional y el individual.

Institucional.

Los centros educativos tienen en la base de su acción un conjunto de valores que impregna toda la actividad que en él se realiza. Esto queda reflejado en los diversos documentos que el centro elabora para su organización y funcionamiento (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Plan Anual de Centro, Reglamento de Régimen Interno/Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Centros Docentes).
En cuanto a la evaluación, su ámbito no se limita a los alumnos y los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que, para conocer y regular el funcionamiento del sistema educativo, resulta esencial la evaluación de los centros (objetivos, proyectos, estructuras, recursos, relaciones, actividades...) y del profesorado. Por lo tanto, se analizará la evaluación del centro educativo desde el punto de vista de los valores.

Individual.

Según la Constitución, toda persona tiene derecho a la educación. Su objetivo será el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (art. 27, 1, 2). Según el espíritu de la Reforma, la educación se referirá a todos los ámbitos de conocimiento y formación de la persona, definiéndola como INTEGRAL. Desde esta perspectiva los valores se convierten en un elemento fundamental para la concepción y desarrollo de la educación integral y, en consecuencia, también lo será su evaluación.

Partiendo de estos dos ámbitos, el desarrollo de este encuadre legislativo será descendente. Se comenzará con un análisis del significado de los valores y la evaluación dentro de las leyes que establecen, desarrollan y regulan la educación: Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio); Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre); Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG, Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre); Ley de la Escuela Pública Vasca (LEPV, Ley 1/1993 de 19 de febrero).

Con posterioridad se analizará la legislación que desarrolla estas leyes, aunque se hará mayor hincapié en la LOGSE, en el marco de: Proyecto Educativo de Centro, Diseño Curricular Base y Proyecto Curricular de Centro, Líneas Transversales, Opcionalidad, Reglamento de Régimen Interno/Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Centros Docentes.

No obstante, este análisis legislativo tendrá en cuenta dos aspectos, que se tomarán como punto de partida, sobre los cuales se vertearán los valores y su evaluación: la evaluación en la Reforma y la relación existente entre valores y calidad de la educación.

1.1.1. La evaluación en la Reforma

La Reforma Educativa quedó recogida en 1989 en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Retomaremos su espíritu para concretar cómo concibe la evaluación y cuáles son sus funciones y sus agentes. Al hacerlo, veremos que
evaluación y valores están unidos de forma intrínseca e inseparable tanto si se observa desde la perspectiva institucional como individual.

El Libro Blanco para la Reforma, contempla la evaluación como un proceso imprescindible para que la educación pueda darse, formando parte constitutiva del sistema de autorregulación continuo propio de la actividad educativa.

Partiendo de estas premisas, aborda la evaluación desde sus características, ámbitos de actuación y agentes.

a) Características

La evaluación se extiende a lo largo de todo el proceso educativo.
- No implica exclusivamente al alumno sino también al sistema escolar y a la pluralidad de agentes que intervienen en la acción educativa.
- La evaluación educativa debe cumplir los siguientes requisitos (MEC 1989, 242):

  - Ser consecuente con los objetivos.
  - Extenderse al sistema y a los alumnos.
  - Realizarse de forma continua.
  - Acoger la pluralidad de valores que aportan los distintos agentes de la educación.
  - Cumplir funciones de regulación del sistema y de los procesos educativos.
  - Propiciar una información continuada, objetiva y suficiente como para permitir que la regulación de los procesos y del sistema se realice de forma eficiente y continua.
  - Ser realizada por los distintos agentes (externos e internos): los alumnos como evaluadores de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje los profesores y el centro evaluarán sus propias actividades; y la administración desarrollará los sistemas adecuados para evaluar su funcionamiento.

b) Ámbitos y agentes

ÁMBITOS

- Alumnos.

- Distinguir entre la evaluación de los procesos educativos y la de los propios alumnos.
- Evaluar es emitir un juicio de valor, remitir a un marco de valores, valores que toman ciertas normas y criterios pero también valores sociales que son interiorizados por los alumnos.
- Hay que diferenciar entre el valor de la persona y el valor de las distintas cosas que hace, remitir a un conjunto múltiple y no único de valores.

- Evaluación de los centros
- Programas educativos específicos y proyectos curriculares
- La gestión y administración de la educación.

AGENTES

- Por el significado educativo que tiene la evaluación de los procesos de enseñanza/aprendizaje, la autoevaluación del alumno es un objetivo a conseguir. Ahora bien, las actividades de los alumnos también tienen que ser evaluadas por otros agentes (profesores, grupo-clase...).
- Los centros deben contar con recursos y procedimientos para evaluarse, pero también será evaluados por la inspección educativa.
- Los procesos de autoevaluación deben ser complementados por otros agentes externos.

c) Funciones de la evaluación

Lo mismo que existen distintos ámbitos y agentes de evaluación, también serán diversas las funciones que debe cumplir:

- Terminal. Encaminada a conseguir unos objetivos. (ciclo, nivel...).
- Orientadora.
- Selectiva
- De control

La evaluación se basará en el criterio de la individualización. El alumno se convierte en marco de referencia de sí mismo y el profesor debe valorar sus aprendizajes por sí mismos y con cierta independencia del marco normativo que define al grupo al que pertenece. La evaluación no debe limitarse a las normas generales, ni siquiera a los objetivos y criterios del Sistema Educativo, sino que debe abarcar los aspectos individuales que definen a cada alumno o centro y sus procesos de cambio.

d) Educación Secundaria Obligatoria

Las funciones de la evaluación se irán modificando y adaptando según la etapa educativa en la que se realice. En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria, las
funciones de la evaluación son: identificación, diagnóstico, orientación y motivación. Entre ellas se destaca la de orientación, dado el carácter comprensivo y terminal de la etapa. Y sus características:

- **Continua**. Para regular los procesos de enseñanza aprendizaje, modificar (si es necesario) las estrategias diseñadas, establecer planes de refuerzo para los alumnos, determinar acciones tutoriales, orientar a los alumnos, ...
- **Integrada** y fruto de la reflexión de los profesores, con los tutores y el orientador.
- **Participativa**. Los alumnos participarán activamente en su evaluación.

1.1.2. Calidad de la educación y valores

El objetivo último de la Reforma es conseguir una educación de calidad. Para determinar la calidad de la educación hay que hablar de diversos indicadores, partiendo de la base de que, en última instancia, dependerá del funcionamiento de los centros escolares (MEC, 1994, 16).

Los **indicadores** de calidad son (MEC 1994, 19):

- Niveles de rendimiento (desde el punto de vista del progreso integral).
- Ajuste de las capacidades a las demandas de la Sociedad y del entorno laboral.
- El nivel de participación y satisfacción de los distintos colectivos: alumnos, profesores, padres.
- El grado en que se alcanzan los niveles en los alumnos más desfavorecidos.
- La disminución de las tasas de abandono y de fracaso escolar.

Estos indicadores se concretarán en dos aspectos, la educación en valores y la igualdad de oportunidades. Aquí se hará referencia a los valores.

Los valores se van a entender como un indicador principal de una enseñanza de calidad, enfocada al desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos. Se convierten así en un principio rector del Sistema Educativo, atendiendo a las demandas de una sociedad que pide a la escuela que no se limite a transmitir conocimientos sino que forme personas que sean capaces de vivir y convivir en sociedad.

¿Cómo se reflejan los valores en el Sistema Educativo y en el desarrollo de la Reforma?
Desde el punto de vista *institucional*, se muestra mediante la realización responsable, compartida y consensuada de documentos instrumentales necesarios para la organización y funcionamiento del centro: Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro Reglamento de Régimen Interno (RRI)/ Reglamento de Organización y Funcionamiento de centros docentes (ROF).

Desde la perspectiva curricular, los valores se materializan en tres instrumentos básicos:

- La selección de los contenidos de aprendizaje, que se reflejan en los objetivos de etapa y áreas curriculares, incluyen actitudes, valores y normas además de conceptos y procedimiento (Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO; modificado por el Real Decreto 894/1995, de 2 de junio). Así, todos los contenidos tienen por igual un carácter básico que se hará patente en todo el desarrollo curricular y especialmente en la evaluación. También encontramos aspectos de la educación en valores en algunas materias optativas.

- El desarrollo de las líneas transversales, que impregna todo el currículo y se hacen extensibles a todas las áreas curriculares. El significado educativo de estas líneas transversales es, en gran medida, de educación en valores.

- La educación cívico-moral que no se estructura en un área curricular sino que tiene un carácter transversal en relación a las áreas curriculares.

1.2. LAS LEYES

1.2.1. Valores

1.2.1.1. LODE

- En el título preliminar (art.2, b y g) establece, entre otros, como *fines de la educación*: la formación en el respeto de los derechos y libertades y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; así como la formación para la paz, cooperación y solidaridad entre los pueblos. Si bien no se refiere a los valores en general como integrantes de la educación, sí expresa una serie de valores que están en la base de la educación democrática.

- Contempla el *derecho de los padres* a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias creencias (art. 4, c); y a los alumnos el derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad (art. 6, a).
Por otro lado, los *centros públicos* desarrollarán su actividad con relación a los principios institucionales, garantizarán la *neutralidad ideológica* y respeto a las opciones religiosas y morales (art. 18, 1).

1.2.1.2. LOGSE

La LOGSE da forma jurídica a la Reforma presentada en el Libro Blanco, convirtiéndose en su instrumento esencial.

Habla expresamente de valores. En su preámbulo hace referencia a:

- Una educación plena que permite a los alumnos construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma.
- Que en la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, y señala como singulares los democráticos: respeto a los derechos y libertades, hábitos de convivencia democrática y respeto mutuo, participación responsable en la sociedad.
- Por otro lado, constata el hecho de que no sólo es importante la transmisión de conocimientos sino que le da relevancia a la capacidad para ordenarlos y darles un sentido personal y moral con el fin de generar actitudes y hábitos tanto individuales como colectivos.
- Expresa taxativamente que los valores son lo que nos identifica individual y colectivamente.

Estos aspectos recogidos en el preámbulo de la LOGSE establecerían una línea de continuidad en el desarrollo de la legislación. Partiendo del hecho de que la actividad educativa se desarrollaría aludiendo al principio de la formación personalizada que propicie una educación integral (conocimientos, destrezas y valores morales) (art. 2, 3a), el desarrollo de los valores se contextualizará en cada etapa educativa.

1.2.1.3. LEPV

- Establece que uno de los fines de la escuela pública vasca es impulsar el desarrollo en libertad de la personalidad y la formación integral de los alumnos (art. 3, 2b).

- Tanto el desarrollo de la personalidad como la formación integral se asientan en los valores que hacen posible la convivencia democrática, fomentando la capacidad y actitud crítica, la igualdad, la justicia la participación, el respeto al pluralismo y a la libertad de conciencia, la
solidaridad, la inquietud social, la tolerancia y el respeto mutuo, así como la defensa de los derechos humanos (art. 3, 2b).

- También tiene como fin formar para la paz, la libertad y la promoción de las ideas de cooperación y de solidaridad entre los pueblos (art. 3, 2i).

1.2.2. Evaluación

1.2.2.1. LODE

- El alumno tiene derecho a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad (art. 6, b).

1.2.2.2. LOGSE

- La ley atribuye una singular importancia a la evaluación, tanto del Sistema Educativo y sus elementos como del proceso de enseñanza-aprendizaje. Atendiendo al primero, en el preámbulo se destaca la actividad evaluadora como fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del Sistema Educativo contribuyen a la consecución de los objetivos. Esta evaluación se orientará a la adecuación del Sistema Educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas, y se aplicará a los alumnos, profesores, centros, procesos educativos y sobre la propia Administración (art. 62, 1). El agente de la evaluación será la Administración a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (art. 62, 2-3).

- Desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, en primer lugar, considera la evaluación como uno de los principios básicos de la actividad educativa (art. 2, 3 i). Si la observamos en el contexto de la ESO, la LOGSE la define como continua e integradora (art. 22, 1).

1.2.2.3. LA LOPEG

Para garantizar una enseñanza de calidad, se establecerán, entre otros, procedimientos para la evaluación del Sistema Educativo, de los centros, de la labor docente, los cargos directivos y de la actuación de la propia Administración educativa (art. 1, d).

En cuanto a los agentes de la evaluación recoge:
El INCE realizará la evaluación general del Sistema Educativo (art. 28,1) y ofrecerá apoyo a las administraciones educativas que lo requieran en la elaboración de los planes y programas de evaluación (art. 28,2).

Los centros se evaluarán interna y externamente.

- **Evaluación interna:**
  - Consejo escolar. Evaluará la programación general del centro y de las actividades escolares complementarias (art. 11, 1 h).
  - Claustro de profesores. Evaluará los proyectos curriculares y los aspectos docentes (art. 15, b).
  - Órganos colegiados. Evaluación periódica del funcionamiento y cumplimiento de los objetivos del centro (art. 16,1).

- **Evaluación externa:** La administración pondrá en marcha planes de evaluación que serán aplicados con periodicidad y que se llevarán a cabo a través de la Inspección (art. 29, 1).

Incluye también la valoración de la función docente con el fin de mejorar la calidad educativa y el trabajo de los profesores (art. 30, 1). En la valoración colaborarán los órganos unipersonales de gobierno de los centros y, en aspectos específicos, los miembros de la comunidad educativa que la Administración determine.

1.2.2.4. LEPV

En cuanto al **rendimiento escolar**, estará sometido a una evaluación realizada conforme a criterios de plena objetividad y dirigida a orientar al alumno y al profesor en el desarrollo del proceso escolar. Como parte de este proceso, el claustro y el órgano máximo de representación del centro evaluarán el funcionamiento y los resultados globales del mismo según el PEC y el PCC (art. 16,1).

1.3. EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO Y EL PROYECTO CURRICAL DE CENTRO

Después de analizar cómo las leyes que regulan la educación exponen el tratamiento que se les va a dar a los valores y el concepto de evaluación, se abordarán ambos aspectos, desde el punto de vista de la legislación, en relación a dos documentos fundamentales para el centro y para el desarrollo de la educación: el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro.
1.3.1. El Proyecto Educativo de Centro

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) se presenta como un documento que contiene las opciones y prioridades de cada centro. Identificará, entre otros aspectos, los valores y los objetivos básicos del centro. La Comunidad Educativa en su conjunto será quien lo elabore, apruebe y se comprometa con su aplicación.

El tratamiento que la legislación ofrece al PEC y a los valores dentro de él, se concreta en:

1.3.1.1. LODE

- En cuanto a los centros públicos, si bien no hace referencia al carácter propio, si expresa un principio básico con el que se puede establecer cierto paralelismo: los centros públicos desarrollarán sus actividades sujetos a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y respeto de las opciones religiosas y morales (art. 18, 1).

- Con relación a los Centros Privados, la LODE reconoce su derecho a establecer su carácter propio (art. 22, 1).

- Por otro lado, este carácter propio debe ser comunicado a los distintos miembros de la comunidad educativa (art. 22, 2).

1.3.1.2. LOPEG

Las peculiaridades de cada centro quedarán reflejadas en el PEC en función de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión que la ley les concede, refiriéndose tanto a centros públicos como privados.

- Los centros disponen de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, y se concretará mediante los proyectos educativos y curriculares, y normas de funcionamiento (art. 5).

- Para elaborar el PEC los centros tendrán en cuenta las características del entorno escolar y las necesidades educativas específicas de los alumnos (art. 6, 1).

- Tanto los centros públicos como privados deben hacerlo público (art. 6, 2 y 3).

- 68 -
1.3.1.3. LEPV

Considera el PEC como un instrumento básico de organización y actuación del centro.

- El PEC es un medio para que los centros consigan los fines de la Escuela Pública Vasca (art. 4, b).

- El funcionamiento del centro y sus resultados globales se evaluarán según el PEC (art. 16, 1).

- El PEC expresa la opción educativa asumida por los diferentes sectores de la Comunidad Escolar, e identificará los valores y objetivos básicos que el centro se proponga. Se definirá como un proyecto integrador, siendo la no discriminación y la integración educativa valores fundamentales (art. 46, 1).

1.3.2. El Proyecto Curricular de Centro

Los diseños curriculares y proyectos curriculares de centro surgen a raíz de los objetivos que pretende la Reforma y la interpretación que la LOGSE realiza del currículo.

Se hará un breve repaso de lo que dice la LOGSE, y la legislación que la desarrolla, sobre el currículum y así comprobar cómo forman parte de él los valores y la evaluación.

- En el preámbulo, se define así misma como una ley con una ductilidad suficiente como para asegurar el marco preciso y la orientación apropiada, pero también para permitir posibles adaptaciones y desarrollo ulteriores. De este modo, a partir de este marco común las comunidades autónomas tendrán un papel fundamental a la hora de completar el diseño y desarrollo de la Reforma (art. 4, 3).

- En el art. 4, 1, define el currículo como "el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente".
• El Gobierno fijará, según los objetivos, los aspectos básicos del currículo que constituirán las enseñanzas mínimas en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación (art. 4, 2).

➤ Las Administraciones educativas que tengan transferidas las competencias en educación establecerán el currículo de los distintos niveles, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo (art. 4, 3).

De esta manera, se partirá de un currículo abierto, que si bien presentará aspectos básicos que serán comunes a todo el territorio español, se diversificará dando lugar a sucesivas concreciones. El Diseño Curricular Base (DCB) será prescriptivo para todos los centros, pero, a su vez, las Comunidades Autónomas con las competencias de educación transferidas elaboran su propio DCB pero asumiendo también el carácter abierto del currículo. Para adecuar estos diseños a los centros, éstos elaborarán el Proyecto Curricular de Centro (PCC).

Desde esta perspectiva, se analizará la legislación referida al diseño curricular de la ESO, haciendo hincapié en el desarrollo de los valores y de la evaluación.


➤ Contenidos y Valores

• La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos de la ESO y las expectativas de la Sociedad, coincide en demandar un currículo que no se limite a la adquisición de conocimientos propios de una enseñanza tradicional sino que incluyan otros aspectos que contribuyan al desarrollo de las personas como son las habilidades prácticas, las actitudes y los valores.

• La educación social y moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que han de permitir a los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una sociedad pluralista en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir en el respeto a las creencias y valores de los demás.

• La amplitud del currículo tiene su reflejo en las especificaciones, en cada una de las áreas, de tres tipos de contenidos: conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas.
El carácter integral del currículo significa que va a incorporar elementos educativos básicos que han de integrarse en las diferentes áreas a lo largo de toda la etapa: educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial (art. 6, 6).

Este decreto pone de manifiesto el fundamento e importancia de los valores en el currículo, y lo hace tanto desde la perspectiva del individuo como de la sociedad. Por ello se refiere a la educación integral como meta del proceso educativo y a la inserción en una sociedad pluralista donde hay que respetar las creencias y valores de los demás.

Por otro lado, hace referencia expresa a la manifestación de los valores y las actitudes en los contenidos del aprendizaje y a las líneas transversales como fuente de contenidos especialmente relacionados con los valores y las actitudes.

> Evaluación

El anexo de este decreto presenta aspectos diversos sobre la evaluación.

- Describe la evaluación como:

  > Individualizada, donde se fijan las metas que el alumno debe alcanzar a partir de criterios derivados de su propio situación inicial. Esto lleva a la necesidad de realizar una evaluación inicial.

  > Continua y personalizada, para conseguir información sobre lo que realmente prograsa el alumno.

- El objeto de la evaluación será tanto el aprendizaje como los procesos mismos de enseñanza. La información que facilita la evaluación continua será utilizada por el profesor para analizar críticamente su intervención educativa y tomar decisiones. Para ello, la evaluación de los alumnos debe relacionarse con los objetivos que se pretenden y el plan de acción para llevarlos a cabo.

- En el PCC se tendrán que especificar las actividades e instrumentos de evaluación así como los objetivos y criterios de evaluación de ciclo.

- Es necesario que el alumno participe a través de la autoevaluación y la coevaluación.
B) Real Decreto 1007/1991, de 14 de julio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE 26-6-1991). Corregido y modificado por el Real Decreto 894/1995 de 2 de junio (BOE, 24-6-1995).

> **Contenidos y valores**

- La LOGSE establece que corresponde al Gobierno fijar los aspectos básicos del currículo o enseñanzas mínimas para todo el Estado, de forma que los contenidos incluidos en las enseñanzas mínimas supongan un determinado porcentaje de horas escolares que será diferente según las Comunidades Autónomas que tengan otra lengua oficial además del castellano.

- De acuerdo con la Constitución y el artículo 4 de la LOGSE, corresponde a las Comunidades Autónomas establecer los Diseños Curriculares teniendo como base las enseñanzas mínimas.

- El currículo no se limita exclusivamente a contenidos intelectuales, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje referidos a los distintos tipos de conocimientos (conceptuales, procedimientos, destrezas, actitudes y valores). Debe proponer una educación que estime todas las capacidades del alumno.

- En relación con el punto anterior, se destaca el hecho de que junto a los contenidos de orden científico, tecnológico y estético, las enseñanzas mínimas recogen, con toda su relevancia, los de carácter moral, que impregnarán a toda la educación.

- Las enseñanzas mínimas, por el hecho de ser comunes a todos los españoles, proporcionan su entendimiento y convivencia en torno a valores compartidos.

- Los valores que se destacan en este decreto desde el punto de vista global en el desarrollo de la ESO se refieren: al grado creciente de autonomía que deben alcanzar los alumnos, no sólo en los aspectos cognitivos e intelectuales sino también en su desarrollo afectivo y moral; al sentido de la libertad y responsabilidad en relación con el entorno social y el respeto a las normas de convivencia democrática.

- Al desarrollo de los contenidos y los valores ha de contribuir el currículum y la acción educativa específica de cada área curricular, la tutoría y la ordenación educativa.
• En función de la optatividad prevista por la LOGSE (art. 20, 3), este decreto determina que el bloque de contenidos “La vida moral y la reflexión ética”, incluido dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se puede organizar como materia específica en el último curso de la etapa.

• Las Administraciones educativas establecerán el currículum de la ESO, del que formarán parte las enseñanzas mínimas fijadas en este Decreto (art. 7).

• Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículum mediante la elaboración de proyectos y programaciones curriculares (art. 8.).

> Evaluación

• Los criterios de evaluación que se señalan en este decreto constan de un enunciado y una breve explicación del mismo, y establecen el grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos respecto de las capacidades especificadas en los objetivos generales. Estamos, por lo tanto, ante una evaluación criterial.

• La evaluación será flexible en función del ciclo en que se encuentran los alumnos, sus características y posibilidades. La evaluación cumple una función formativa al ofrecer datos continuos del nivel de desarrollo del aprendizaje en los alumnos, con la posibilidad de corregir los problemas e insuficiencias percibidas.

• La evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo (art. 9).

• La evaluación del aprendizaje será continua e integradora, aunque diferenciada según las áreas circulares (art. 9, 2).

• La evaluación será realizada por el conjunto de profesores del respectivo grupo de alumnos (art. 9, 3), evaluando tanto los aprendizajes como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente (art. 9,4).

• Al terminar el primer ciclo y de cada uno de los cursos del segundo ciclo, se decidirá la promoción de los alumnos al ciclo o curso siguiente. (art. 9, 5).
- En el contexto de la evaluación continua, cuando el progreso de los alumnos no responda a los objetivos, los profesores establecerán medidas de refuerzo y, en cada caso, de adaptación curricular (art. 10).

- La evaluación de la Enseñanza de la Religión se hará de forma similar a la que se establece en este decreto para el resto de las áreas curriculares (art. 16, 3).

C) Decreto 213/1994, de 21 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOPV 17-8-94).

Por otro lado, la Comunidad Autónoma del País Vasco puede elaborar los diseños curriculares específicos, adaptando sus elementos a la realidad socio-educativa, política, cultural y económica que le es propia.

La Ley de la Escuela Pública Vasca reconoce la autonomía pedagógica de los centros, dentro de la legislación vigente y de los mínimos establecidos, para adoptar decisiones acerca del Proyecto Curricular de Centro (art. 45).

En el art. 47, esta ley describe el contenido de dicho proyecto entre ellos la selección y secuenciación de los contenidos y la concreción y complementación de los criterios de evaluación.

- Recogidas las propuestas curriculares presentadas en los DCB y en virtud de las competencias educativas de la Comunidad Autónoma procede establecer este currículo.

- Cada equipo docente deberá elaborar sus propios PCC adecuados al contexto del centro, capacidades e intereses de los alumnos.

> Contenidos y valores

- Este decreto plantea la necesidad de determinar unas enseñanzas comunes que aseguren una educación no discriminatoria, compensadora de desigualdades, respetuosa con la diversidad y que no se limiten al campo de los conocimientos sino que abarquen las normas, actitudes y valores que configuran la cultura del País Vasco.

- Relacionado con lo anterior, destaca el papel fundamental que adquieren las líneas transversales al currículo.
• En la organización y tratamiento de los contenidos de cada área y en los planteamientos interdisciplinarios se podrán tomar como referente las líneas transversales (art. 6, 6).

• Se pretende favorecer el desarrollo integral de los alumnos, la formación de capacidades autónomas que les permitan el análisis crítico y la intervención activa sobre la realidad.

• Los contenidos incluidos en el epígrafe "La vida moral y la reflexión ética", incluido en el área de Ciencias Sociales, se podrán organizar como materia en el último curso de la etapa (art. 6, 7).

• El área de Religión Católica será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos (art. 8).

➤ Evaluación

• El profesorado evaluará tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos. Evaluará el PCC, la programación docente y el desarrollo del currículo en relación con su adecuación a las necesidades educativas del centro. Al final de cada período escolar el equipo docente recogerá los resultados de la evaluación global propondrá las modificaciones o tomará las decisiones oportunas para reconducir el proceso (art. 15, 1).

• Al alumno se le evaluará teniendo en cuenta los criterios de evaluación establecidos en el currículo (art. 15, 2).

• La evaluación del aprendizaje será individualizada, continua e integrada, y en ella tomarán parte el grupo de profesores que inciden directamente en el grupo de alumnos 15, 3).

• La evaluación de las áreas y de las materias optativas servirá de base para la evaluación global del alumno (art. 15, 4).

• En cuanto a la evaluación del profesorado, este decreto remite a posteriores orientaciones elaboradas por el Gobierno Vasco (art. 15, 6).

• La evaluación se considera como una parte fundamental del proceso educativo que ha de referirse tanto a los resultados como al proceso, con la
finalidad de reorientar de forma continua tanto el trabajo del alumno como del profesor.

- La evaluación ha de abarcar al centro como unidad de acción educativa, a la práctica docente y a los aprendizajes de los alumnos, teniendo en cuenta la interrelación entre estos tres ámbitos.

- La evaluación formativa debe ser cualitativa: definir cada situación, las mejoras logradas, las dificultades que se presentaron las causas y las propuestas para la mejora.

- Para ser fiable ha de asentarse en el registro sistemático de observaciones y datos significativos, el contraste entre los diferentes criterios y capacidades a considerar y las distintas perspectivas de quienes intervienen en el aula.

**D) Resolución 5 de marzo de 1992 por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la ESO (BOE 25-3-92); Decreto 25/1996 de 23 de enero, por el que se implanta la Educación Secundaria Obligatoria (BOPV 26-1-1996).**

Tanto el decreto (art. 16) como la resolución hacen referencia al contenido y estructura del PCC. En lo que respecta al tema de valores y evaluación, en el PCC se tomarán decisiones sobre:

- Los objetivos, contenidos de enseñanza, criterios de evaluación y su distribución por ciclos, así como sobre el proceso de evaluación y promoción.
- Decisiones en materia de opcionalidad.
- Orientaciones generales para incorporar las líneas transversales a cada área curricular.

**E) Orden 16 de julio de 1996 por la que se regulan las posibilidades de opción en el currículo de ESO (BOPV 9-8-1996).**

- Los centros podrán organizar los contenidos incluidos bajo el epígrafe “La vida moral y la reflexión ética” dentro del área de Ciencias Sociales como materia específica en el segundo curso del segundo ciclo de la etapa con la denominación de “Ética” (art. 4.1). En caso de ser así, será impartida por profesores de filosofía y se evaluará independientemente (art. 4.2).

- El centro ofrecerá obligatoriamente enseñanzas de religión. Para lo que no opten por estas enseñanzas se organizarán, en horario simultáneo,
actividades de estudio alternativas (art. 5.1). En el segundo ciclo, estas actividades versarán sobre manifestaciones sociales y culturales ante el hecho religioso y las diferentes religiones, así como las expresiones escritas, plásticas y musicales relacionadas con las mismas (art. 5.2).

- Las citadas enseñanzas no serán objeto de evaluación ni tendrán constancia en los expedientes académicos, aunque podrán formas parte de la información enviada a las familias (4).

- El desarrollo de los contenidos de la AEO será competencia del departamento de filosofía. El profesorado que imparta la AEO formará parte del equipo de profesores y participará en las sesiones de evaluación a la hora de evaluar las actitudes del alumnado (5).

F) Resolución de 24 de junio de 1977 por la que se desarrolla la optativa entre las áreas obligatorias (BOPV 22-7-1997).

En el apartado tercero resuelve:

- Que las actividades alternativas a la religión se concretarán en Actividad Educativa Organizada (AEO) (1).

- La AEO deberá contribuir a consolidar la maduración personal, social y moral de los alumnos, de tal manera que les permita actuar de forma responsable y autónoma (2).

- Los contenidos de la AEO versarán sobre los ámbitos de “Desarrollo personal y social de los alumnos” y sobre “Aspectos culturales relacionados con las religiones” (3).

1.4. ÁMBITO INSTITUCIONAL

A) Real Decreto 928/1993, de 18 de junio por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (BOE 6-7-1993).

- La LOGSE, en el Título IV, establece los factores estrictamente educativo que, mediante su mejora, contribuyen a una enseñanza cualitativamente mejor. Estos factores son: cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación y la investigación, la orientación educativa y profesional, la inspección y la evaluación del sistema educativo.
• La evaluación del Sistema Educativo adquiere así un papel relevante en la mejora cualitativa de la enseñanza.

• En el Estado de las Autonomías, el respeto a la igualdad y el derecho a la educación exige, por parte de las diferentes administraciones autonómicas en cumplimiento de las enseñanzas mínimas. La verificación de dicho cumplimiento debe llevarse a cabo mediante una evaluación de carácter diagnóstico que se realice con criterios homogéneos en todo el Estado.

• La finalidad del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) es al evaluación general del Sistema Educativo (art. 1).

• Entre las acciones del INCE se incluyen la elaboración de sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas y sus correspondientes centros, la realización de investigaciones estudios y evaluaciones del sistema educativo y, en general, la propuesta a las Administraciones educativas de cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.

• Funciones (art. 3):

  • Evaluar el grado de adquisición de las enseñanzas mínimas.
  • Evaluar las reformas generales del Sistema Educativo, así como la estructura, el alcance y los resultados de las innovaciones de carácter general.
  • Elaborar un sistema estatal de indicadores que evalúe el grado de eficacia y eficiencia del Sistema Educativo.
  • Coordinar a nivel estatal la participación en estudios internacionales de evaluación.
  • Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas por la LOGSE.
  • Cooperar con las Administraciones, instituciones y organismos que tengan alguna responsabilidad en evaluación educativa.
  • Informar a los distintos sectores de la sociedad del funcionamiento y resultados del Sistema Educativo.
  • Proporcionar e intercambiar información con las Administraciones educativas para facilitar la toma de decisiones.
  • Publicar y difundir los resultados de las evaluaciones realizadas así como las innovaciones producidas en el ámbito de la evaluación.
B) Decreto 160/1994, de 19 de abril, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 9-6-1994).

- Este Decreto y su desarrollo posterior a través de los Reglamento que establezca cada centro educativo, deben ser encuadrados, interpretados y aplicados en un contexto marcado por los valores de la sociedad y los principios que rigen la intervención educativa: libertad, respeto, tolerancia, integración, participación y la capacidad crítica.

- Los alumnos tienen derecho a recibir una formación que les permita conseguir el pleno desarrollo de su personalidad. A ese fin van dirigidos el PEC, el PCC y la Programación General (art. 6, 1).

- En esta formación integral se incluye (art. 6, 2):

  - La formación en el respeto de los derechos y libertades y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia (a).
  - El desarrollo en libertad de la personalidad y la formación integral de los alumnos, asentados en los valores que hacen posible la convivencia democrática (c).
  - El desarrollo armónico de la efectividad, de la autonomía personal, de la autoestima y de la capacidad de relación con los demás (f).
  - La participación en la mejora de la calidad de la enseñanza (l).
  - La formación para la paz, la libertad y la promoción de las ideas de cooperación y de solidaridad entre los pueblos (j).

- Los alumnos tienen derecho a:

  - Conocer los criterios de evaluación y los objetivos mínimos que deben ser superados en cada curso (art. 7, 1).
  - Que se respete su libertad de conciencia y sus convicciones ideológicas, religiosas, éticas y morales (art. 8, 1).
  - La no discriminación por razón de nacimiento, raza, lengua, sexo, nivel social, capacidad económica, convicciones políticas, morales o religiosas o por deficiencia física o psíquica (art. 11, 2, a)
  - La participación (art. 15, 1).
  - A la libertad de expresión (art. 19, 1).

- Los alumnos tienen como deberes (entre otros) (art. 20):
• Respetar la libertad de conciencia y las convicciones ideológicas, religiosas, morales y éticas, así como la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la Comunidad Educativa (a).
• No discriminar a ningún miembro de la Comunidad Educativa por razón de nacimiento, raza, sexo, ideología, lengua, cultura religión u opinión (b).
• Respetar el proyecto educativo de centro o el ideario (c).
•Cumplir el reglamento de Organización y Funcionamiento o el de Régimen Interior (d).

C) Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE 21-2-1996).

• Se señalarán aquellos aspectos que tengan relación directa con los valores y su evaluación, tanto en el ámbito institucional como curricular.

• Serán competencias del Consejo Escolar establecer las directrices para la elaboración del proyecto educativo, aprobarlos y evaluarlo (art. 21, a); aprobar el Reglamento de Régimen Interior (art. 21, e); analizar y valorar la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones (art. 21, m); analizar y valorar los resultados de la evaluación que del instituto realice la Administración educativa (art. 21, n).

• Serán competencias del Claustro de Profesores presentar al equipo directivo la propuesta para la elaboración del proyecto educativo y de la programación anual (art. 24, a); establecer los criterios para la elaboración de los proyectos curriculares de etapa, aprobarlos, evaluarlos y decidir posteriores modificaciones (art. 24, b); analizar y valorar los resultados de la evaluación que del instituto realice la Administración educativa (art.24, h); analizar y valorar los aspectos docentes del proyecto educativo y de la programación general anual (art. 24, i); analizar y valorar la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones (art. 24, ñ).

• Será competencia del director elaborar junto con el equipo directivo la propuesta del Proyecto Educativo del Centro y de la Programación General Anual, según las directrices establecidas por el Consejo Escolar y las propuestas del Claustro. Velará por su correcta aplicación (art. 30, m); favorecer la evaluación de todos los proyectos y actividades del centro y colaborar con la Administración educativa en las evaluaciones externas que periodicamente se lleven a cabo (art 30, r).
• Será competencia del Jefe de Estudios coordinar las actividades de carácter académico, de orientación y complementarias de profesores y alumnos, en relación con el proyecto educativo, los proyectos curriculares y la programación general anual (art. 33, c).

• Serán competencias de los Departamentos Didácticos formular propuestas al equipo directivo y al Claustro relativas a la elaboración del proyecto educativo y la programación anual (art. 49, a); formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica relativas a la elaboración de los proyectos curriculares (art. 49, b); elaborar la programación didáctica de las enseñanzas correspondientes a cada departamento (art. 49, c).

• Serán funciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica establecer las directrices generales para la elaboración de los proyectos curriculares (art. 54, a); supervisar la elaboración y revisión, así como coordinar y responsabilizarse de la redacción de los proyectos curriculares y sus modificaciones, y asegurar su coherencia con el proyecto educativo del instituto (art. 54, b); establecer las directrices generales para la elaboración de las programaciones didácticas de los departamentos (art. 54, c); velar por el cumplimiento y posterior evaluación de los proyectos curriculares de etapa (art. 54, e); proponer al claustro de profesores el plan para evaluar el proyecto curricular de cada etapa, los aspectos docentes del proyecto educativo y la programación general, la evaluación del rendimiento escolar del instituto y el proceso de enseñanza (art. 54, g); fomentar la evaluación de todas las actividades y proyectos del instituto, colaborar con las evaluaciones que se lleven a cabo e impulsar planes de mejora en caso de que se estime necesario según el resultado de las evaluaciones (art. 54, h).

• La Junta de Delegados podrá presentar propuestas para la elaboración del proyecto educativo (art. 75, a) y elaborar propuestas de modificación del Reglamento de Régimen Interior (108, e).

• Las Asociaciones de Padres podrán presentar propuestas para la elaboración del proyecto educativo y de la programación general anual (art. 78, a); elaborar propuestas de modificación del Reglamento de Régimen Interior art. 113, 2, f).

• Los institutos elaborarán un proyecto educativo de acuerdo con las directrices del consejo escolar, las propuestas realizadas por el claustro y las aportaciones de la junta de delegados y de las asociaciones de alumnos y padres (art. 66, 1).
• En el art. 67, este decreto se refiere al PCC.

• La comisión de coordinación pedagógica supervisará la elaboración y se responsabilizará de la redacción del proyecto curricular (1).

• Relacionado con los valores y su evaluación, el PCC incluirá (2, 1º): criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos (c); orientaciones para incorporar, a través de las distintas áreas, los contenidos de carácter transversal (d); la determinación de las materias optativas (f); criterios para evaluar y revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente de los profesores (g).

• Las programaciones didácticas incluirán, entre otros aspectos (art. 68, 2): objetivos contenidos y criterios de evaluación para el primer ciclo y para cada uno de los cursos del segundo ciclo (a); los procedimientos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos (f).

• Las enseñanzas de las distintas religiones elaborarán su programación didáctica atendiendo a los mismos criterios que el resto de las áreas curriculares (art. 68, 5).

• Lo relativo a la evaluación interna y externa de los centros se establece en los artículos 72 y 73, y será de aplicación a todos los centros concertados de educación secundaria (disposición adicional tercera).

• Evaluación interna de los institutos (art. 72):

• Los centros evaluarán su propio funcionamiento, todos los programas y actividades que se lleven a cabo, así como los resultados de cada curso escolar (1).

• Los órganos de gobierno y de coordinación didáctica impulsarán la evaluación interna (2).

• El consejo escolar evaluará, a final de curso, el desarrollo de las actividades complementarias, la evolución del rendimiento escolar de los alumnos y la eficacia de la gestión de los recursos. Podrá solicitar asesoramiento de los órganos de gobierno y de coordinación docente, así como de la inspección educativa (3).

• El claustro de profesores evaluará, a final de curso, el PCC, el proceso de enseñanza y la evolución del rendimiento escolar del instituto. Evaluará todos los aspectos decentes incluidos en el proyecto educativo y en la programación anual (4).

• La Administración facilitará la evaluación elaborando modelos e indicadores de evaluación (5).

- 82 -
• Evaluación externa (art. 73):

• La Administración establecerá programas de evaluación periódica de los centros (1).
• Corresponde a la inspección educativa la evaluación externa de los centros (2).
• La evaluación se efectuará sobre los procesos educativos y los resultados obtenidos, tanto en lo relativo a la organización, gestión y funcionamiento, como el conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje (3).

D) Orden del 21 de febrero de 1996 sobre la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos (BOE 29-2-1996).

• Evaluación interna de los centros (1):

• La evaluación del funcionamiento y resultados se realizará a final de curso (primero).
• Se evaluará: el PEC, los PCC de cada etapa, la Programación General Anual, el proceso de enseñanza, la evolución del rendimiento escolar de los alumnos (segundo).
• El Consejo Escolar evaluará el PEC y la Programación General, las actividades extraescolares y complementarias, la evolución del rendimiento escolar y la eficacia de la gestión de los recursos humanos y materiales (tercero, 1).
• Para la evaluación se tendrá en cuenta los objetivos específicos del centro, la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar, el ambiente educativo y de convivencia, así como el clima de estudio, la atención a la diversidad, los resultados educativos alcanzados por los alumnos y las relaciones del centro con su entorno social y cultural (tercero, 2).
• Para realizar un evaluación más completa, el Consejo Escolar podrá pedir asesoramiento e informes de los órganos de gobierno del centro así como del inspector (tercero, 3).
• El claustro de profesores evaluará los proyectos curriculares, el proceso de enseñanza y la evolución del rendimiento escolar del centro a través de los resultados de las evaluaciones de los alumnos. También evaluará todos los aspectos docentes incluidos en el PEC y en la Programación General (cuarto, 1).
• Para realizar esta evaluación, la Comisión de Coordinación Pedagógica propondrá al claustro el plan de evaluación, en el que se incorporarán los
criterios establecidos en las correspondientes órdenes de evaluación (cuarto, 3).

- Entre los medios utilizados para realizar la evaluación, se pueden incluir los informes de la inspección de educación y las aportaciones de los órganos de gobierno y coordinación docente (cuarto, 4).

- La Administración elaborará modelos e indicadores de evaluación y se los proporcionará a los centros para facilitar la evaluación. Los resultados de la evaluación llevados a cabo por el INCE sobre los distintos aspectos del sistema educativo, podrán servir de marco de referencia al centro para valorar su situación respecto a la situación general (cuarto, 6).

- Evaluación externa de los centros (II):

- El Ministerio de Educación y Ciencia realizará la evaluación de los centros cada cuatro años (quinto, 1).

- Corresponde a la inspección educativa la evaluación externa de los centros (sexto, 1).

- Las evaluaciones sucesivas tendrán en cuenta las conclusiones de las anteriores así como la evaluación interna para observar los cambios producidos (setimo).

- La evaluación se realizará sobre los procesos educativos y los resultados obtenidos, sobre la organización, gestión y funcionamiento y sobre el conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje (octavo, 1).

- El modelo que se establezca para la evaluación de los procesos educativos deberá incluir los siguientes indicadores (octavo, 2):

  - la labor del director y del resto del equipo directivo;
  - la participación de los sectores responsables en la elaboración de los proyectos educativo y curricular y la calidad de los mismos;
  - la preparación del profesorado y su implicación en procesos de formación e innovación;
  - el ambiente educativo y clima de estudio existente;
  - la capacidad del centro para atender a la diversidad de los alumnos.

- El modelo que se establezca para la evaluación de los resultados obtenidos deberá incluir los siguientes indicadores (octavo, 3):

  - resultados educativos de los alumnos de acuerdo con sus posibilidades;
  - nivel de satisfacción del funcionamiento del centro de los distintos sectores de la comunidad educativa;
  - relaciones del centro con su entorno social y cultural;
  - amplitud y adecuación de la oferta educativa.
- La Administración desarrollará estos indicadores con criterios más precisos. Los criterios y los procedimientos que se utilicen serán hechos públicos (octavo, 4).

- El director impulsará y coordinará la elaboración de un plan de mejora del centro a partir de los resultados de la evaluación interna y externa. En la elaboración y aprobación participarán los órganos colegiados y unipersonales de gobierno así como los órganos de coordinación pedagógica (décimo, 1).

- El Ministerio de Educación y Ciencia elaborará un plan cuatrienal de evaluación de los centros docentes en el que se establecerá el curso académico en el que va a ser evaluado cada centro, así como los procedimientos que van a ser utilizados. El primer plan comenzará el curso 1996-1997 (duodécimo, 1). Para la elaboración de este plan el Ministerio solicitará la colaboración del INCE (duodécimo, 2).

- Esta orden se aplicará en el ámbito e gestión del Ministerio de Educación y Ciencia para los centros sostenidos con fondos públicos (disposición final primera).

Este recorrido legislativo pone de manifiesto el concepto de evaluación global de evaluación (del que parte esta investigación) y la presencia de los valores en el actual Sistema Educativo, los cuales se manifiestan en distintos ámbito y procesos de la acción educativa de los centros. Se concreta así, un punto de referencia y de contextualización esencial para esta investigación.

Este recorrido legislativo pone de manifiesto el concepto de evaluación global de evaluación (del que parte esta investigación) y la presencia de los valores en el actual Sistema Educativo, los cuales se manifiestan en distintos ámbito y procesos de la acción educativa de los centros. Se concreta así, un punto de referencia y de contextualización esencial para esta investigación.

2. FUENTE SOCIOLÓGICA

La fuente sociológica contribuirá a contextualizar, contrastar y establecer un punto de referencia importante para esta investigación. Se trata de ver qué características presentan los jóvenes, resaltando el ámbito de los valores, para partir de una realidad concreta y, a la vez, compararla con los resultados de este trabajo.
Para ello, se ha seleccionado (por su amplitud y por incluir expresamente los valores) el último estudio sociológico de la Fundación Santamaría Jóvenes Españoles 99 (Elzo y otros, 1999). Los valores que se analizarán en este apartado corresponden a los que el alumnado de esta investigación han definido y priorizado (capítulo 6), con el fin de observar la congruencia entre este estudio y los datos obtenidos en el presente trabajo.

Estos estudios puntuales (sincrónicos), adquieren una dimensión diacrónica y comparativa; desde el año 1984, y con periodicidad quinquenal, vienen realizándose, permitiendo ver los cambios "valorativos" o axiológicos que se dan en nuestros jóvenes. Una convicción profunda recorre estos estudios: los valores tiene una importancia capital a la hora de comprender, desde dentro, la realidad juvenil. Ello potencia, si cabe, aún más su interés.

Además, desde esta fecha, parte de la línea investigadora del Grupo Europeo de Valores (EVS) se ha incorporado a estos estudios. Consecuentemente, comportamientos, actitudes y valores de la juventud española pueden ser cotejados con los de la juventud europea.

2.1. SUPUESTOS BÁSICOS

Algunos supuestos o hipótesis de base de este trabajo, según Elzo (1999, pp. 9-12), serían:

- La juventud no solamente es una parte diferenciada de la sociedad sino que forma parte integral de una misma sociedad. No cabe hablar de una cultura propiamente juvenil, sino de una cultura propia de la sociedad occidental.

- Esta juventud no es una categoría sociológica uniforme. "No hay juventud" sino "jóvenes". Ello da lugar a las distintas tipologías analizadas en el presente estudio.

- La socialización juvenil. Existen diversos factores y estímulos que influyen es su socialización (familia, escuela...). Hay, pues, un "policentrismo" de factores o estímulos diversos que participan en su socialización.

- Una juventud que ha crecido con más medios y protección que juventud alguna, más educada en los derechos que en los deberes.
Se recogen, igualmente, en este estudio nuevas cuestiones como respuesta a una serie de situaciones novedosas no recogidas de manera suficiente en estudios anteriores como:

- La *importancia de la música* y su enorme incidencia en la vida de los jóvenes.
- La *violencia juvenil* (como víctima y como agresor).
- Las *nuevas tecnologías* e Internet.
- Los excluidos del sistema escolar.
- La nueva situación española de *país inmigrante*.

Para contextualizar e interpretar adecuadamente los datos del Gráfico VII 1 convendría no olvidar, según señala Orizo (1999), que:

- Les ha tocado vivir un ciclo expansivo de la economía. Al elevarse las tasas de empleo y ocupación y disminuir consecuentemente el paro, se han reducido las incertidumbres de nuestros jóvenes y no se hallan tan angustiados por el futuro.
- Disfrutan de más autonomía personal con lo que recurren menos a instancias públicas y de autoridad.
- Consecuentemente han abandonado ámbitos de trascendencia, tanto políticos como religiosos.
- Más local y menos cosmopolita que otras promociones pasadas. Da gran importancia a la relación entre amigos y amigas y a los entretenimientos de tiempo libre.
- Disponibilidad de equipos de música, ordenador, teléfono móvil. Es en definitiva una juventud instalada en la *cotidianidad*.
- No hay indicaciones de ruptura social, institucional; no hay ruptura familiar.
- Importancia de la postmodernidad: fragmentación de valores, superficialidad, sin grandes convicciones. Se hace zapping con la tele y con la propia vida.
- Protagonismo de las sensibilidades y emociones.
• Creciente protagonismo de la función que los jóvenes asignan a la mujer (Orizo, 1999, p.55-56)

Todos estos cambios observados cristalizan o dan lugar a las siguientes tendencias.

• “Incremento continuo de la permissividad moral en el ámbito privado, familiar y sexual.

• Lento pero sostenido avance de una cierta cultura cívica, donde ya no progresan las permissividades.

• Armonía intergeneracional, ausencia de conflictos entre padres e hijos.

• Al tiempo que expuestos y sometidos a la influencia de la televisión y de otros medios electrónicos, intensificación de las relaciones primarias: las familiares, pero sobre todo las que se mantienen con los iguales.

• Continua elevación de los niveles de tolerancia y aceptación de los demás, de ausencia de segregaciones y discriminaciones.

• A la vez movimientos de recuperación de tradiciones e identidades históricas.

• Progresiva difuminación de las barreras y límites entre los sexos en cuanto se refiere a sus roles y posiciones.

• Participación (acción) política no convencional, con una microsegmentación de las causas y de las luchas.

• Creciente orientación hacia los valores que impulsa el proceso de individualización que registran nuestras sociedades occidentales: posmaterialistas, de autoexpresión y libre realización personal, de orden estético, etc.

• Erosión de los valores de tipo económico, de las viejas “virtudes” del trabajo y del ahorro, de la “motivación de logro”.

- 88 -
Es en la casa, exceptuando, claro está, entre los amigos, en los bares y en las discotecas donde más a gusto parecen encontrarse. De los padres ya no les separara el infranqueable abismo de la política y la religión como antes. De hecho, son más quienes están en sintonía con ellos que enfrentados. Esa casa o nido familiar, empapada de permisividad donde apenas hay obligaciones y sí muchos derechos es un punto de referencia obligado.

Es, precisamente, esta hegemonía del sentimiento y de lo afectivo lo que puede explicar esa coctelera de contradicciones en las que se mueven:

- Son el futuro, pero no creen en él.
- Se dicen solidarios, pero ni el 2% de ellos colabora activamente con una ONG.
- Defienden las virtudes públicas, pero practican con desenfreno los vicios privados.
- Creen en la revolución, pero en la de todos los días.
• Nunca han tenido más consejerías, concejalías y entidades específicas pero desconfían de las instituciones.
• Aborrecen el racismo y la xenofobia, pero ni siquiera el 25% estaría dispuesto a liberalizar las restricciones legales que impiden la plena entrada de emigrantes.

En ellos todo es contradictorio, y en exceso (Urias, 2000).

En fin, en esta coctelera postmoderna, de fragmentación, imperio de lo efímero, debilidad del pensamiento, primacía de lo cotidiano, de satisfacción..., las contradicciones desaparecen engullidas por el disolvente del sentirimiento y de la vida afectiva.

2.2 Los Valores

Con relación a los valores, se han extraído de este estudio aquellos aspectos relacionados con una serie de valores que, aunque organizados en descriptores, forman parte de esta investigación una vez que fueron priorizados (el proceso de selección y priorización se describe en el capítulo 6) por el alumnado.

Familia

La familia emerge con fuerza inusitada convirtiéndose en el "gigante axiológico" de los jóvenes. La familia que retratan los jóvenes de este final de siglo resulta casi idílica.

Al hilo de todo ello, los rasgos más peculiares, que se pueden rastrear, serían:

• Un 90% confiesa sentirse cómodo en el seno familiar. Sólo un pequeño porcentaje, en torno a un 4% coincide en que no tienen ninguna relación con sus padres o están tan ocupados que no les hacen caso.

• Entre los 15 y 17 años, prácticamente todos, el 98,6% viven con sus padres. El porcentaje va disminuyendo hasta el 86% en el grupo de 21 a 24 años. Por distintas razones, los jóvenes tienden a prolongar su estancia en el nido familiar (González–Anleo, 1999).

• Entre las distintas razones que redondean este menguado deseo emancipador estarían: la falta de salidas laborales, la carestía de la vivienda, su comodidad y excelente surtido (video, televisión, hi-fi, ordenador...). A este respecto resulta muy significativo que los jóvenes del 99 se adscriben a una clase social ("conciencia subjetiva") notablemente
más alta que aquella a la que objetivamente pertenecen sus familias (González-Anleo, 1999).

- Lo que los jóvenes registran en sus respuestas es la constatación del cambio de modelo familiar operado en las últimas décadas: del modelo autoritario se ha pasado a otro democrático, donde cada miembro del núcleo familiar es un ciudadano (así lo reconocen el 70,4 % de los jóvenes encuestados, frente a un 10,1 que se queja del excesivo orden y disciplina).

- La satisfacción generalizada con la convivencia familiar impregna el modelo de relaciones padres–hijos. “El modelo predominante en las familias es el modelo democrático o de apoyo caracterizado por un clima familiar armonioso y distendido en el que prevalece el diálogo, la comunicación y la recompensa. Al ser hoy en la sociedad española el niño un bien escaso, más voluntariamente deseado que en otras épocas de “los que Dios quiera”, se consolida la prevalencia del modelo democrático o de apoyo. Influye además el hecho de que los padres decidan tener hijos a una edad tardía y, por tanto con mejor preparación y situación económica. Frente a ello, el modelo autoritario, basado en la coerción física y verbal, en la ausencia de diálogo, favorecedor de un clima familiar tenso y conflictivo, apenas goza de seguidores”. Se podría hablar de un tercer modelo, el permisivo (el modelo laissez-faire) errático, sin método ni pautas coherentes de acción con los hijos, y con un mensaje de impotencia y desbordamiento en la tarea educativa, definida por la apatía y el desinterés (González-Anleo, 1999).

- A pesar del neto predominio del modelo participativo y democrático, no faltan las tensiones y los conflictos. No por cuestiones ideológicas o religiosas, importantes en la década de los 60 y 70 y que, actualmente, ocupan los últimos lugares, como demuestra el Gráfico VII 1. Cuestiones menos “trascendentales” y más “domésticas” y “cotidianas” se han adueñado de este espacio. A pesar de todo, son bastantes los jóvenes que no comparten las ideas políticas (26%) o religiosas (33%) de sus padres. Este sería el actual podio con respecto a las fuentes de conflicto en el ámbito familiar:

> La colaboración en el trabajo doméstico: 38,8%.
> La hora de llegar a casa por la noche: 30,4%.
> En relación con los estudios: 28,5%.
> En relación con el dinero: 26,6%.
> Por levantarse de la cama cuando te apetece: 25,4%.
> Por pasarte con el alcohol: 13,1%.
> Por los amigos/as que tienes: 9,1%.
> En relación con tus ideas o actividades políticas 5,5%.
> La religión: 6,0%.

"En relación con los datos de 1994, los resultados de 1999 ponen al descubierto que el volumen global de motivos de discusión con los padres o puntos de fricción han disminuido sensiblemente" (González-Anleo, 1999, p. 139).

Juventud prolongada, atracción del nido familiar y protagonismo de la familia como agente socializador, son elementos de capital importancia que afirman con fuerza y vigor en el estudio "Jóvenes 99".

No se puede obviar el protagonismo de la familia como agente socializador y como valor fundamental en los jóvenes. "La familia, que ha perdido mucho de su papel "normativo", ha ganado también mucho en su papel 'acogedor', humanizante e identificador" (Elzo y González-Anleo, 1999, p. 196).

**Amistad**

En el Gráfico IV 1, se observa cómo la amistad ocupa un lugar importante en la vida de los jóvenes.

"Escuela y amigos constituyen, junto con la familia, las agencias tradicionales de socialización del joven... Los amigos o grupos de iguales socializan de forma muy diferente: ... da al chico experiencias nuevas de relaciones igualitarias y democráticas, hace 'explotar' el universo familiar y escolar del niño, convirtiéndolo en una persona social más compleja y más abierta a formas de autoridad informal, ayuda al chico a independizarse afectivamente de sus padres y profesores y le proporciona 'pautas de evasión' de las exigencias de padres y profesores, explora en grupo temas tabú, sobre todo de tipo sexual..." (González-Anleo, 1999, p. 164).

Los amigos, el grupo de pares, o la conocida como pandilla o panda, el "peer group", es, tras la familia, uno de los agentes socializadores más importantes.

"El grupo lo configuran miembros del mismo estatus, casi de la misma edad, y en idéntica situación de dependencia de los adultos, de la autoridad... La vivencia del grupo aporta a los jóvenes en vías de socialización la experiencia de unas relaciones humanas igualitarias, permite tratar de temas difíciles de abordar con los adultos... ayuda a mantenerse al día en modas, músicas, deportes... ofrece nuevas pautas normas y valores..." (Elzo y González-Anleo, 1999, p. 198).
Los jóvenes dan una gran importancia a los amigos como lo demuestran los siguientes datos:

Son precisamente los amigos (índice 3,55) lo que más aprecian después de la familia (índice 3,69), por delante incluso de su trabajo (índice 3,52) y de su tiempo libre (índice 3,37). La mayoría de los jóvenes españoles dice también tener muchos o bastantes amigos.

- "Por otra parte, la relación con los compañeros de escuela es lo que más satisface a los jóvenes en lo que se refiere a sus estudios. Parece, pues, que los amigos/as son un agente socializador apreciado, bastante eficaz y determinante del tipo de socialización que están realizando los jóvenes" (Elzo y González-Anleo, 1999, pp. 198-199).

Lealtad/Fidelidad

En Jóvenes Españoles 99, se señalan como rasgos que caracterizan a la juventud en general los siguientes (Elzo y González-Anleo, 1999, p. 176):

- Consumistas........................................46,4%
- Rebeldes ...........................................42,9%
- Independientes ..................................38,2%
- Pensando sólo en el presente ..............31,9%
- Leales en la amistad ............................29,5%
- Solidarios ........................................27,9%
- Tolerantes ........................................27,2%
- Trabajadores ....................................24,7%
- Egoístas ........................................21,7%
- Maduros ...........................................21,1%
- Con poco sentido del deber .................20,7%
- Con poco sentido del sacrificio .............16,6%
- Generosos ........................................13,6%

En este estudio aparece el valor "Lealtad" asociado a la amistad. "Leales en la amistad" dice textualmente el rasgo reseñado. Porcentualmente, como puede observarse, figura en quinto lugar.

"No deja de ser interesante que la distribución de esas cualidades o rasgos sea muy similar para varones y para mujeres. Si influye la edad: los más jóvenes destacan más la lealtad a los amigos... Los mayores propenden más a insistir en la tolerancia, el sacrosanto consumo ya la solidaridad" (Elzo y González-Anleo, 1999, pp. 176-177).
“En la actualidad, los jóvenes siguen considerándose básicamente consumistas, rebeldes e independentes. Esas tres características básicas son seguidas por otra serie, tales como presentistas, pensando casi solamente en el presente, leales en la amistad, solidarios y tolerantes. Tras éstas se sitúa otra serie de factores positivos y negativos: trabajadores, egoístas, maduros y con poco sentido del deber y del sacrificio” (Elizo y González-Anleo, 1999, pp. 250-251).

Como fácilmente se deduce, los jóvenes no son autocomplacientes consigo mismos; se ven con características positivas pero también con defectos. Son críticos consigo mismos y acusan carencias notables, lo que plantea vacíos o fallos en su propia formación y en su socialización.

Estos datos, de capital importancia, no debieran ser obviados en la propia práctica o intervención educativa porque, como señala este estudio:

“Así pues, si consideramos la socialización desde la autoimagen que resultan tener los jóvenes de sí mismos, parece que esa socialización va formando jóvenes relativamente satisfechos con sus vidas y sus niveles de libertad, pero un tanto carentes de capacidad de sacrificio, sentido del deber y de la generosidad, un tanto egoístas y pragmatistas del presente, bastante amoldados y moldeados por la situación social, no careciendo de tolerancia, solidaridad y lealtad. Parece una socialización que sobre todo es escasa en las virtudes fuertes, una socialización un tanto blanda, que no genera conflictos pero tampoco transmite ciertos valores más de fondo: deber, servicio, participación compromiso...” (Elizo y González-Anleo, 1999, p. 254).

Igualdad

Resulta paradójico hablar de igualdad cuando las preferencias de los jóvenes, como ya ha quedado indicado, se sesgan cada vez más hacia un marcado individualismo, más bien superficial y sin grandes convicciones. A pesar de todo, es un valor ineludible en el ámbito educativo, valor de futuro o valor meta, que marcará y dirigirá la práctica educativa.

La nueva situación española de país inmigrante, rubrica, si cabe, aún más esta demanda. El estudio sociológico “Jóvenes 99” lo explicita con total claridad. Algunos de los alumnos, al definir el valor Igualdad/Liberación recurrieron a parámetros como: “No al racismo y a la marginación”.

Al hilo de todo ello, es muy ilustrativo lo señalado en el siguiente párrafo:
“Es ya un tópico decir que vivimos en la tierra como patria común de todos los humanos... Pero esta globalización y esta interdependencia no han logrado una disminución de las diferencias entre las personas. Bien al contrario... las diferencias entre países se están haciendo mayores. En definitiva, uno de los mayores retos a los que nos enfrenta la actual situación de globalización es el individualismo creciente... Esto se traduce también en la búsqueda de entornos más próximos... en la tribalización de la sociedad... en el auge de los nacionalismos y actitudes excluyentes del diferente, del perteneciente a otra raza, etnia o enclave geográfico diferente. Ello crea una problemática de imposible solución en una sociedad que, evidentemente es día a día más plural, más mestiza, menos unirracial y uniétnica” (Elizo, 1999, pp. 408-409).

Los pares antagónicos o las contradicciones más destacadas en la sociedad actual serían: Permanencia-cambio; corazón-razón; placer-moral; libertad-igualdad; Uniformización-personalización (Elizo J., 1999).

La antítesis Libertad-Igualdad, junto a las otras reseñadas, explicaría la tensión que genera el dinamismo constante en un mundo en continua mutación que caracteriza nuestra civilización. Esta lucha de contrarios sería la clave del continuo fluir de todo. El viejo Heráclito nos invita a mirarnos en la corriente de este río de la postmodernidad donde todo se desliza y nada permanece.

Una muestra más de este océano de contradicciones constituye este dato ya apuntado anteriormente: Se dicen solidarios, pero ni el 2% de ellos colabora activamente con una ONG.

El valor Igualdad puede rastrearse en la tipología de los jóvenes españoles. Entre los tipos señalados conviene reseñar el tipo “altruista, comprometido”. Representan sólo al 12,22% de la población y son prácticamente los únicos que colaboran con una ONG.

Entre los cuatro problemas señalados como más importantes por los jóvenes (Elizo, y González-Anleo, 1999, p. 35-43) figuran:

- El paro 73%.
- La droga 65%.
- El SIDA 56%.
- La falta de futuro 44%.

No aparece ningún problema que pueda encajar dentro del valor “igualdad”. Con porcentajes sensiblemente más bajos, y dentro del ámbito de este valor:
- El racismo 33%.
- La creciente pobreza y marginación de una parte de la población 25%.
- La inmigración.

La conclusión que se puede inferir de todo ello es que la igualdad es un valor que aparece en nuestros jóvenes pero por detrás de otros considerados como más importantes. Ocuparía, pues una discreta posición. Estos datos, refuerzan una vez más, nuestros propios resultados. La antítesis o tensión entre libertad/igualdad aparece igualmente en el estudio, como ya ha quedado señalado.

**Diversión/Recreo**

En el Gráfico IV 1 se observa la importancia que tiene en la vida de los jóvenes el *tiempo libre (de ocio)*. El 46% de los encuestados eligen este aspecto en 5º lugar.

Es fácilmente constatable la importancia que el ocio y el tiempo libre han adquirido en las sociedades occidentales. La tecnificación galopante, la mecanización y la robotización ha provocado que se inviertan en ocio lo que antes se invertía en trabajo.

Poco a poco, el ocio se va transformando en una especie de fin en sí mismo que justifica la dura semana laboral:

"Es indudable que el ocio —las actividades que lo sustentan y el tiempo durante el que éstas discurren— supone hoy, para los jóvenes, un importante ámbito de socialización donde transcurren gran parte de sus relaciones de amistad o de expansividad social en el sentido más amplio. Se trata de uno de los fundamentales vehículos a través de los cuales los jóvenes desarrollan sus propias expresiones sobre formas de vida, el contexto social en el que se les ofrece una oportunidad para desarrollar sus identidades. Además, se convierte en el espacio social en el que deben afrontar la proximidad de la vida adulta, en el que tienen que lidiar con las tareas del desarrollo de la adolescencia / juventud y negociar ciertos díntele de independencia de sus padres.

...El tiempo libre de que dispone el sujeto es un tiempo no normalizado, informal, donde todo parece más flexible, al no estar sujeto a los constreñimientos impuestos por la jornada laboral, por los rígidos horarios de las tareas cotidianas...es el tiempo y el espacio de la libertad de la libre elección". (Elzo, J., 1999, pp. 355-369).

El auge en la sociedad de los negocios relacionados con la recreación, el turismo, y el ocio demuestran claramente la importancia creciente y el protagonismo que la cultura del ocio comienza a tener:
“El ocio tiene su reflejo concreto en la cotidianidad, ha perdido el carácter más o menos sagrado de antaño (fiestas y juegos tradicionales o religiosos) y ha penetrado en nuestras vidas en forma, por ejemplo de medios de comunicación —radio, prensa, libros— a la conquista de las masas. El individuo, en esta nueva tesitura, vendría a convertirse en el tan debatido nuevo homo ludens.” (Elzo, J., 1999, p. 360).

El estudio destaca que los gustos sobre las actividades de ocio de los jóvenes van en la siguiente dirección:

- Salir o reunirse con los amigos .................................................. 98,7
- Escuchar cintas, discos compactos ........................................ 97,3
- Viajar (siempre que se pueda) ................................................. 95,3
- Ir al cine ............................................................................... 94,1
- Oír la radio ........................................................................... 92,5
- Ver la televisión ...................................................................... 92,2
- Ir a escuchar música en directo .............................................. 91,9
- Ir a bares, cafeterías ................................................................. 90,9
- Hacer deporte ......................................................................... 85
- Ir a discotecas .......................................................................... 81,3
- Leer libros .............................................................................. 70,7

En este prolífico listado los últimos lugares estarían ocupados respectivamente por: hacer cosas con el ordenador, hacer algún trabajo eventual, colaborar en una ONG, asistir a conferencias, coloquios, colaborar en asociación religiosa” (Elzo, J., 1999, p. 363).

Conviene resaltar que gran parte de estas actividades de ocio giran, en la práctica, en torno a la noche, como espacio reservado casi exclusivamente para los jóvenes:

“Durante la noche, ese momento casi mágico de libertad, los jóvenes se socializan sin la estricta vigilancia de los adultos, sin sus normas y controles, se establecen vínculos interpersonales informales con un objetivo primordial: disfrutar aquí y ahora.

El consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas se suele asociar a la noche como vehículo potenciador y facilitador de experiencias y sensaciones; es así como se explica la introducción del consumo de drogas, como sustancias presentes en parte de las actividades de ocio del colectivo, que deben ser tomadas en consideración”. (Elzo, J., 1999, pp. 370-371).

Fantasia
Entre los rasgos que caracterizan a los jóvenes en general, según el estudio *Jóvenes Españoles 99* (Elzo, J., 1999), figura como característica: “Pensando sólo en el presente”.

Vivir el presente, o si se prefiere el “Carpe Diem” del clásico, es una de las notas características de la postmodernidad. La fábula de la cigarrilla y la hormiga puede resultar asemejadora al respecto. La cigarrilla, a diferencia de la hormiga, vive el presente despreocupadamente ajena a cualquier previsión de futuro. Es la consagración del instante.

El vivir el instante, el presente, de forma despreocupada anula cualquier ensañación o utopía futura. ¿Para que imaginar o soñar con un futuro mejor si tenemos un presente que disfrutar?

**Prestigio Social**

En el estudio sociológico que se viene analizando, y con el que estamos contrastando los resultados de la investigación, no existe alusión alguna a este valor, por lo tanto no se puede hacer ninguna comparación al respecto.

**Placer Sensorial**

En el estudio sociológico que se está analizando, se señala que en el contexto sociocultural actual se manifiesta un alza del *hedonismo*, así como un alza de la *permisividad* social.

La rúbrica a esta afirmación se basaría en que la persona actual tiene estas tendencias (Elzo, J., 1999, pp. 186-194):

- “Busca un placer sobre todo emocional, sensible, polisensual.
- Procura en su vida privada y en sus ocios, unos gozos sensitivos.
- Quiere “sentir” relaciones corporales de placer.
- Tiende a un disfrute inmediato.
- Tendencia a un placer rápido, sin compromisos de ningún tipo.
- Busca evasiones sensitivas, riesgos excitantes, sobre todo físicos (velocidad, puenteing...)"

En definitiva, tendencia a valorar lo sensual, lo “a-racional”.

“El placer se busca en todo y, a veces, cuesta lo que cuesta; el mismo placer se está convirtiendo en un criterio valorativo de las cosas y las personas (lo que me da o no placer, me vale o no me vale)” (Elzo, J., 1999, p. 194).
Resulta altamente significativo, tal y como se puede observar en el Gráfico IV 1, que en la vida de los jóvenes, aparezca "una vida sexual satisfactoria" por encima de la religión y de la política.

Es muy clarificador al respecto, que en la tipología de los jóvenes españoles de final de siglo aparezca el "libredisfrutador" (Elzo J., 1999, pp. 31-34). De nuevo aparece esa especie de tendencia hedonista que emergía igualmente con otros valores. Un 24 ¿?? 68% de los jóvenes estarían representados en este cluster. La denominación elegida refleja de forma diáfana sus notas dominantes. Para este libredisfrutador lo esencial de la vida es:

"Andar por libre" y "pasarlo lo mejor posible"... Estamos ante los jóvenes que en más alto grado justifican una serie de comportamientos tales como el divorcio, las relaciones sexuales entre menores, mentir en interés propio... emborracharse a propósito, hacer ruido las noches de los fines de semana impidiendo el descanso... tomar drogas" (Elzo J., 1999, p. 31).

En este contexto, el "atrévete a saber" de corte kantiano ha sido sustituido por el "atrévete a gozar" de sabor profundamente postmoderno. El "Pienso, luego existo" cartesiano se ha transformado en un "siento, luego existo". Lo racional ha cedido el puesto a lo sensual. La razón, rota en mil pedazos, ha dado lugar a este universo de pensamiento fragmentado y débil.

El poco sentido del deber y el poco sentido del sacrificio (Elzo, J., 1999, p. 176) avalan de nuevo esta tendencia.

En definitiva, estos datos dibujan una realidad social de los jóvenes que es en la que se desenvuelve el alumnado de esta investigación, resaltando cómo viven determinados valores y la importancia que tienen para ellos. Esto servirá para contrastar los resultados en este trabajo y propiciar recorridos de crecimiento y desarrollo en valores.

3. FUENTE EVOLUTIVA. LOS VALORES DE LOS ALUMNOS Y EL CAMBIO EVOLUTIVO EN LA ADOLESCENCIA

Tal y como señalan algunos autores (Delval, 1994; Ortega, 1999), ninguna etapa del desarrollo humano tiene una edad fija de comienzo y final, pero en el caso de la adolescencia la ambigüedad es aún mayor. Normalmente se designa como adolescencia el periodo que va de los doce a los dieciocho años. Conceptualmente, la definición de este periodo es más sencilla si se refiere a cambios físicos o cambios
cognitivos que a cambios afectivos, emocionales y de personalidad, así como a los cambios sociales. La ausencia de definiciones referidas a estos últimos aspectos es mayor dada su dificultad de conceptualización.

Tampoco se puede olvidar que el fenómeno sociológico ligado a la adolescencia, como son las modas, los fenómenos de desempleo juvenil, o cualquiera de los hábitos y formas de comportamiento social influyen poderosamente en la adolescencia y dificulta la conceptualización de este periodo desde el punto de vista psicológico, ya que la adolescencia se convierte en un fenómeno sociológico o histórico, más allá de lo que los psicólogos evolutivos puedan describir.

Sin embargo, y a pesar de la dificultad, creemos que desde el punto de vista psicológico el periodo de edad del alumnado de esta investigación, posee algunas características que pueden facilitar o ayudar a interpretar los valores manifestados, así como la carencia de valores institucionales o la consecución de etapas superiores (cinco y seis) en el marco de Hall-Tonna, o niveles posconvencionales en el modelo de Kohlberg.

Al no ser un período estable, la adolescencia se suele dividir en varias fases que a su vez vienen determinadas por los contextos sociales o tipo de sociedad, no es lo mismo tener trece años, en un contexto que en otro, o en una cultura oriental u occidental. La literatura distingue un periodo inicial o adolescencia temprana, donde ocurren gran cantidad de cambios físicos y asumen que ya no son unos niños. Una adolescencia intermedia y una adolescencia tardía, donde ya se ha dado una asimilación de esos cambios y comienzan a sacar partido de sus progresos cognitivos y los cambios referentes a la vida social. Comienzan a hacerse planes para la vida futura, se van haciendo más independientes, pasan más tiempo con los amigos fuera de casa, etc. Los alumnos de la presente investigación, se encuentran en una etapa intermedia, han asimilado que no son niños, pero aún no pueden sacar partido de su recién estrenada juventud.

3.1. LA ADOLESCENCIA COMO EDAD DE TRANSICIÓN

Si se entiende la adolescencia como un tiempo de transición, hay que destacar en primer lugar, la rapidez con la que se producen los cambios físicos en esta etapa, y en segundo lugar, la necesidad de construir un autoconcepto e identidad nuevos. La construcción de esta nueva identidad incluye cómo se ven a sí mismos y cómo les ven los demás. Los adolescentes deben hacerse un lugar en la sociedad adulta, donde a veces, encuentran resistencias en los propios adultos que pueden sentirse amenazados por ellos. A pesar de que buscan la independencia, y se suelen producir rechazos a los padres, tal y como se ha comprobado en este trabajo, los jóvenes continúan siendo muy dependientes no sólo en lo material, sino también en lo afectivo.
La fuente sociológica nos mostró la importancia de los valores personales y afectivos, y más adelante se comprobará cómo impregnan de manera muy destacada los valores de los jóvenes de este estudio.

Cuando se realiza una ruptura con la identificación de los padres, se suele ver compensada por la admiración hacia figuras alejadas que adquieren una dimensión simbólica, o también mediante la identificación de creencias o ideales de vida más abstractos. Por esta razón, la amistad suele cobrar un lugar muy importante en la vida del adolescente. Desde el punto de vista psicológico se puede explicar cómo la modificación en los lazos familiares se ve facilitada por el establecimiento de nuevas relaciones afectivas con los amigos, adquiriendo la amistad una importancia que no poseía en etapas evolutivas anteriores.

Así mismo, se descubre el amor, y eventualmente, las relaciones sexuales. Esto explica, que a veces, se produzcan desajustes y trastornos determinados por la respuesta social, que normalmente no son graves, pero que en algunos casos y coincidiendo con el final de la adolescencia, conducen al consumo de drogas, huida de la casa familiar, embarazos no deseados, o en casos más extremos el suicidio.

Una de las características psicológicas más relevantes es que, al dejar la segunda infancia, y tener características físicas de adulto, deben obtener un lugar en el mundo de estos. Este hecho supone que simultáneamente intenta ser como ellos pero también se opone. A esto hay que añadir que los adultos aún encuentran a los adolescentes inmaduros y faltos de experiencia. Esta ambivalencia puede ser explicativa de la falta de seguridad en sí mismos, el miedo o el recelo a avanzar más allá de su entorno próximo e incluso de explorar el mundo.

Hay que destacar, igualmente, la importancia de lo social en la adolescencia cuya importancia es mucho mayor que en épocas anteriores del desarrollo. Sabemos que lo social influye en todas las edades anteriores así como en la madurez y tercera edad. Lo que ocurre ahora es que el adolescente es consciente de esta presión y comienza a sentirse parte de esa sociedad. Este fenómeno puede provocar inadaptaciones y rechazos, dadas sus limitaciones reales y las resistencias que van a encontrar en la propia sociedad.

Una vez que han superado y aceptado los cambios físicos de su imagen corporal, es decir su propia imagen, algo muy importante para ellos dada la gran velocidad con que se produce ese cambio, al adolescente le preocupa la opinión de los otros, le importa mucho lo que piensen de él y la imagen que proporciona a los demás. Es decir, manifiestan grandes cambios en torno al concepto de sí mismo o autoconcepto. La complejidad en el establecimiento del concepto de sí mismo, viene explicada por la interacción entre sus propias expectativas y deseos, y la imagen que le devuelven los
demás. En esta devolución de los demás pueden producirse desajustes que le lleven al adolescente a sufrir e incluso a atormentarse, sintiéndose absolutamente observado por los otros.

La inseguridad y el sufrimiento del adolescente en la búsqueda de su identidad le lleva a refugiarse en las personas más próximas como la familia, sin arriesgarse a investigar y conocer otros entornos. La teoría del apego, según la cual la relación que se establece con los otros desde edades muy tempranas, es una necesidad primaria y tiene un importante valor para la supervivencia de las personas, explica adecuadamente cómo para poder separarse es necesario tener un apego seguro. (López, 1993). Así el bebé, utiliza la figura materna como una base segura para poder explorar el mundo que le rodea. Cuando la relación que se ha establecido con la madre o cuidador no es segura, el bebé no se permite explorar su entorno. Es decir, y con riesgo de simplificar demasiado, una adecuada relación con la figura de apego, conlleva sentimientos de seguridad y un modelo mental caracterizado por la creencia que las figuras de apego están incondicionalmente cuando las necesitamos. Cuando una situación es percibida como amenazante, como le ocurre al adolescente en la conquista de su identidad personal, se pierde o debilita el sentimiento de seguridad, apareciendo la angustia o miedo y activándose las conductas de apego (dependencia familiar, refugio seguro) para restablecer la situación.

La experiencia de unión afectiva con otros es igualmente una de las bases en la que se asienta la conducta prosocial. Esta relación con las figuras de apego, estimula las experiencias de empatía, y desarrollar el conocimiento social. En la adolescencia, los amigos se pueden convertir también en figuras de apego. Aunque la amistad y el apego son vínculos diferentes, pueden cumplir funciones similares. En estas edades, se dan fenómenos de fuerte unión al grupo, que provocan sentimientos de apoyo y protección personal. Esta posibilidad de crear vínculos de apego con los iguales, comienza ya en las etapas infantiles, pero se hace mucho más evidente y frecuente en la adolescencia. Para algunos autores, los sentimientos nacionalistas expresan también formas de afecto al grupo que posee analogías con algunos aspectos del apego. Para los adolescentes, el deseo máximo, no es tanto estar con las figuras de apego (padres o amigos) como que éstas estén disponibles.

Erikson (1971), ha divulgado dentro del marco interpretativo del psicoanálisis, la noción de crisis de identidad. Su explicación de la identidad gira en torno a una organización interna de necesidades, capacidades y autopercepciones, así como a una posición existencial e incluso postura sociopolítica, entendida en sentido amplio. En su opinión, en la adolescencia es cuando se produce la crisis más importante, ya que hay que construir la identidad del yo. Según el sentimiento de confianza o seguridad que se haya ido estableciendo en las etapas anteriores, se podrá abordar la adolescencia, con más o menos éxito. Además, en sentido estricto, la identidad no se
concluye nunca, ya que pueden aparecer nuevas crisis en edades posteriores a la adolescencia.

Algunas investigaciones, sin embargo, demuestran que el proceso de reorganización de la identidad, a pesar de ser complejo, no siempre se atraviesa como una crisis profunda, por parte de los adolescentes. Este proceso está influido por los siguientes agentes: la propia familia, incluyendo a padres y hermanos, y los amigos y compañeros que en estos años se convierten en personas muy relevantes para ellos. Igualmente las relaciones con los profesores, así como los hábitos culturales que limitan o potencian determinados aspectos de su personalidad. Los hábitos culturales de los grupos en los que los adolescentes se insertan, a veces pueden ejercer una fuerza de fascinación e identificación con valores o principios a los que el adolescente se suma, con el riesgo de aumentar aún más su confusión.

Por otra parte, la propia sociedad asume a los adolescentes como grupo con características similares entre sí y divergentes de otros grupos, lo que hace que en muchas ocasiones se conviertan en diana específica de sistemas de consumo, aportándoles una identidad colectiva que no poseen.

3.2. LA ADOLESCENCIA Y SUS POSIBILIDADES COGNITIVAS

Los avances cognitivos del adolescente, también aportan información sobre algunos de los cambios en la personalidad. La conquista progresiva del pensamiento formal y abstracto, que se dirige hacia el mundo de lo posible más allá del mundo concreto, junto con el dominio claro de los procesos de lógica formal, le aportan una riqueza de pensamiento que no siempre encuentra posibilidades de expansión en sus contextos cercanos. En las sociedades más primitivas, este tránsito de la niñez a la adultez es apoyado socialmente, de manera que por causas externas se resuelven algunos problemas de identificación, que en nuestros contextos deben resolver los adolescentes por sus propios medios.

Las capacidades cognitivas, le posibilitan imaginarse un mundo ficticio y posible, donde lo más relevante no es la realidad inmediata, sino precisamente una realidad distinta, más justa, con menos desigualdades, si se refiere al contexto social, o un mundo personal, donde sus necesidades afectivas sean satisfechas de una manera absoluta. Estas capacidades cognitivas que emergen al comienzo del operatorio formal, también son fuente de sufrimiento para el sujeto, ya que descubre un mundo posibles, bastante diferente al mundo real donde vive, con una marcada diferencia entre "lo que a él le gustaría que fueran las cosas y lo que en realidad son". Este mundo ficticio que el adolescente se imagina, se puede referir tanto al ámbito socio-político, amoroso o educativo, donde muchas veces prevalezcan los ideales absolutos respecto a la política, el amor, o la educación, como agentes que pueden cambiar "lo
real” o el mundo “concreto” que les ha tocado vivir. Evidentemente hará falta mucho tiempo y sucesivos ajustes con la realidad y el mundo adulto, para adaptarse a las limitaciones que la propia realidad nos impone.

El razonamiento lógico que el adolescente ejercita es una experiencia que realiza sobre sí mismo para descubrir la contradicción entre los posibles. Así, poco a poco, tomará conciencia del carácter personal de sus opiniones, de las consecuencias de sus palabras y de sus actos. En palabras de Piaget:

“El choque de nuestro pensamiento con el de los demás es lo que produce en nosotros la duda y la necesidad de probar. Sin los demás, las decepciones de la experiencia nos llevarían a una sobrecompensación de imaginación y al delirio... Surge entre nosotros constantemente un número enorme de ideas falsas, de cosas extrañas, de utopías de explicaciones míticas, de sospechas y de megalomanías, que se desvanecen en la relación con los demás. La necesidad social de compartir las ideas ajenas, de comunicar las nuestras, y de convencer, es lo que da origen a nuestra necesidad de verificación. La prueba surge de la discusión” (Piaget, 1972, p. 62).

Es decir, la discusión y el diálogo con otros son ejercicios de lógica formal que les posibilitan y facilitan la verificación de sus ideas. En algunas ocasiones, los propios padres no aceptan las manifestaciones tan insistentes de explicaciones y argumentaciones que piden los adolescentes, lo cual profundiza en el desencuentro y la falta de comunicación.

En nuestras sociedades, dada sus complejas estructuras sociales, los problemas de los adolescentes que deben construir su identidad personal, su autoconcepto y sus roles sociopersonales, a la vez que expandir su capacidad cognitiva, acababan por desbordar el análisis estrictamente individual de la adolescencia como etapa de cambio psicológico. Lo cual no significa, que las características psicológicas de esta etapa del ciclo vital, queden en la sombra ante la presión e influencia de lo social. En este sentido, Coleman (1985) uno de los psicólogos que más ha profundizado en esta etapa del ciclo vital, destaca que la continuidad es más relevante que la discontinuidad, sobre todo en los aspectos sociopersonales. Es decir, que cualquier adolescente se parece más a sí mismo que a cualquier otro adolescente del mismo periodo de edad.

3.3. LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y SUS INQUIETUDES MORALES

Las habilidades cognitivas que le proporciona el pensamiento formal a un adolescente, junto con el despliegue de la vida social, hacen que el desarrollo del razonamiento moral progrese de manera considerable en esta época. El pensamiento, al poder asumir elementos abstractos, descubre qué valores de los que se han trasmitido,
como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la justicia, etc., forman parte más de la deseabilidad social que de la realidad cotidiana. Es decir, captan las diferencias que existen entre lo que se dice y lo que se hace, por lo que pasan de una concepción infantil acerca de un mundo que funciona perfectamente, a darse cuenta que la realidad es imperfecta y entran en contradicción con los valores que se les han trasmitido. A esto hay que añadir los problemas que acarrea al adolescente la distancia que suele existir entre lo que se siente capaz de hacer y lo que realmente puede hacer.

En nuestra opinión, aunque el adolescente está capacitado cognitivamente para razonar a nivel moral, de acuerdo a las características de postconvencionalidad de Kohlberg, es decir, razonar de acuerdo a principios universales basados en los conceptos de justicia distributiva, bien común, derechos humanos, etc., aún le hará falta un gran recorrido experiencial y vital para poder ubicarse en los últimos niveles de desarrollo moral de Kohlberg o en las últimas fases de Hall-Tonno, por sus propias limitaciones psicológicas y presiones sociales.

Así, la justicia retributiva, los derechos humanos, y los grandes principios, se comprenden mucho mejor si se ha tenido la oportunidad de vivir en situaciones en las que estos principios presiden las relaciones interpersonales y se ha podido disfrutar del beneficio y bienestar que produce compartir experiencias cargadas de afectos positivos y emociones plenas y satisfactorias con otras personas, que nos ofrecen la posibilidad de catar el bienestar de vivir de acuerdo a esos grandes principios.

El adolescente, a pesar de su potencia intelectual, posee cierta inmadurez en el mundo de las relaciones interpersonales que nos unen a otras personas y nos proporcionan la tonalidad afectiva necesaria y fuerza moral para poder ir más allá de los propios intereses, así como adentrarse en otros contextos institucionales que le posibiliten explorar el mundo. En realidad, la trama que constituye a los seres humanos son las relaciones interpersonales, las más necesarias y gratificantes para las personas. Esa relación interpersonal que se produce en la familia, el grupo de amigos, en la escuela, en las instituciones donde estudiamos o trabajamos y tomamos decisiones, es el núcleo de nuestra vida. Desde estas relaciones, se irá gestando que las normas más justas son las que satisfacen intereses universalizables. (Cortina, 1994).

3.4. LOS VALORES DE LOS ALUMNOS DESDE LA PERSPECTIVA KOHLBERIANA

Esta investigación se ha enmarcado en el modelo teórico de Hall-Tonno, el cual se acerca al mundo de los valores, describiendo la realidad y no establece ningún principio prescriptivo, como si hace el modelo constructivista de Kohlberg y la escuela de Harvard. Sin embargo, y a pesar de ser dos modelos que parten de marcos
conceptuales diferentes, ambos han proporcionado claves para trabajar los valores en los centros educativos. El primero, ha proporcionado una metodología para trabajar con el profesorado (Elepxuru y Bunes, 1998) y el segundo se ha aplicado como modelo de intervención para mejorar el nivel de razonamiento moral de los alumnos en las aulas (Díaz Aguado y Medrano 1994; Medrano y de la Caba, 1994).

Dada la experiencia de algunos miembros del equipo en el trabajo de valores con el modelo de Kohlberg, incluso en una experiencia de trabajo a través de la integración de los modelos Hall-Tonna y Kohlberg (Elepxuru y Medrano, 1995), se quiere reflexionar y realizar una breve interpretación de los datos de este trabajo desde la perspectiva kohlberiana. Esta concibe el desarrollo de valores como el resultado de la interacción de las capacidades de la persona con el contexto donde crece y se desarrolla. Y este desarrollo se manifiesta a través de un proceso evolutivo que da lugar a tres grandes niveles (preconvencional, convencional y postconvencional), y a seis estadíos de desarrollo moral. La evolución de estos estadíos se relaciona con la edad y el desarrollo cognitivo, que es condición necesaria pero no suficiente. Es decir, un adolescente si posee el pensamiento formal y abstracto, tiene capacidad para razonar a nivel postconvencional, pero dicho nivel no se logra por poseer únicamente el pensamiento formal, sino que son necesarias experiencias vitales suficientemente conflictivas y ricas como para que nos favorezcan el paso de la convencionalidad a la postconvencionalidad.

Al mismo tiempo, se presentaron los paralelismos entre los niveles y estadíos de Kohlberg y los ciclos y etapas de Hall-Tonna. Estos últimos autores integran en su modelo distintas perspectivas evolutivas desde la propia teoría de Kohlberg, hasta Erickson o Fowler. No explican el desarrollo en función de la edad, sino que lo relacionan con experiencias individuales de conciencia y experiencias institucionales positivas que afectan a la manera que sus miembros desarrollan los valores. La evolución se entiende como un proceso en el que se integren los valores en las etapas impares (personales) y pares (institucionales), lo que facilita el crecimiento a la siguiente fase.

Para Kohlberg, el nivel preconvencional, que comprende los estadíos uno y dos, está representado por aquellas decisiones basadas en el egocentrismo y el interés propio, no se comprenden las normas sociales y las experimentan como externas al "yo". Así mismo, el sujeto juzga como correcto aquello que le es satisfactorio, le supone evitar el castigo o le proporciona alguna recompensa. Los valores de la fase I en Hall-Tonna, hacen referencia al Placer Sensorial (valor que queda recogido y definido en esta investigación), placer físico, sexualidad, etc. Los valores de la fase I representan la supervivencia, se ve el mundo como algo amenazante de lo que hay que protegerse. O en términos kohlberianos, se piensa y argumenta en función de un hedonismo instrumental y una reciprocidad concreta.
El nivel convencional, que abarca los estadios tres y cuatro, se caracteriza por basar las decisiones correctas en la conformidad y cumplir las expectativas que los demás esperan de nosotros. En este sentido, se puede establecer que los valores del alumnado de la investigación (que más adelante quedará explicitado y priorizados) se encuentran en la fase II, etapas 3 y 4 (Familia/Pertenecer; Fantasía; Autoestima; Prestigio Social; Amistad; Diversidad/Recreo y Lealtad) y tienen su paralelismo en el nivel convencional de Kohlberg, ya que los argumentos que se explicitan se caracterizan por basar las decisiones en la conformidad y el mantenimiento del bienestar individual y grupal.

El nivel postconvencional, que comprende el estadio cinco y seis, presenta una perspectiva social, que supera la conformidad social y el sujeto razona en función de unos principios autónomos que cualquier persona moral consideraría justos. Esta manera de entender y explicar el último nivel de Kohlberg, tiene semejanzas con la fase III de Hall-Tonna o las etapas 5 y 6 con valores como Servicio/Vocación, Responsabilidad ética y Ser uno mismo. En esta fase se evoluciona desde la autoafirmación e independencia hasta la colaboración interpersonal e interinstitucional, que amplía la visión del mundo hacia la fase IV en la que aparece una visión global tanto de los problemas del ser humano como de sus posibles soluciones.

Las características psicológicas del adolescente respecto, sobre todo, a sus problemas con la adquisición de la identidad, el autoconcepto y unas relaciones interpersonales maduras y estables, pueden facilitarnos la explicación de la ausencia de valores en la fase IV o en el nivel postconvencional de Kohlberg. Este último nivel para Kohlberg, es una situación ideal, donde todos los seres humanos, deben comprender que los otros son personas libres y autónomas. En el estadio seis, se acepta y reconoce que las personas son fínes en sí mismas y deben ser tratadas como tales. El ciclo siete de Hall-Tonna, refleja la persona madura, que ha realizado un recorrido vital consciente y de libertad. La persona, bien integrada en esta etapa posee valores como: Distanciamiento/Trascendencia; Verdad/Sabiduría e Intimidad; También Kohlberg reconoce un posible hipotético estadio 7, que inspire los principios universales (Derechos Humanos) de justicia, con una perspectiva que integre el significado último de la vida. Esta orientación supone un cambio desde el plano moral, al plano cósmico o religioso. Personas como Sócrates o Martin Luther King, pueden ser representativas de este último estadio. Es en el reconocimiento de los Derechos Humanos, (fase IV) último estadio de Kohlberg, donde podemos observar semejanzas de los dos modelos en cuanto al desarrollo último de la persona. En este sentido es importante recalcar, que para Kohlberg, es necesario que la Atmósfera de las instituciones o incluso de los países, sea democrática para poder estimular el desarrollo hacia los últimos estadios. Igualmente Hall-Tonna, al describir los ciclos de
desarrollo se refieren a cómo la persona evoluciona en relación con las instituciones que influyen en su vida.

Ahora bien, ¿cómo se podría facilitar el crecimiento hacia la postconvencionalidad dentro del modelo de Kohlberg? ¿Son suficientes las estrategias dialógicas que se utilizan en el aula o una atmósfera democrática en la institución? Si revisamos los trabajos empíricos que se han llevado a cabo dentro de la perspectiva kohlberiana, y son abundantes, sin caer en un reduccionismo se puede decir que dentro de una perspectiva democrática el objetivo de este enfoque ha sido proporcionar un conjunto de experiencias que facilitasen el desarrollo moral de los miembros de dicha institución, que se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Ofrecer oportunidades de adoptar la perspectiva de otras personas.
- Estimulación cognitiva, favoreciendo el razonamiento abstracto.
- Proporcionar conflictos morales y discutirlos en pequeños grupos.
- Favorecer la asunción de responsabilidades.
- Utilizar argumentos de estados superiores.
- Percibir la comunidad (institución) como justa.

También se poseen datos empíricos que informan de la dificultad de progresar más allá del estadio cuatro de Kohlberg, es decir, pasar de la convencionalidad a la postconvencionalidad, solamente con la discusión de dilemas o conflictos de valor. Para razonar de acuerdo a las características de los estadios cinco y seis, son necesarias experiencias donde la persona se haya visto enfrentada a sucesivos conflictos de valor. La información disponible en este sentido sobre el papel determinante de experiencias vitales, proviene de estudios longitudinal. Kohlberg, a través de sus investigaciones, confirma que mientras en la infancia y en la adolescencia el cambio estructural de un estadio a otro se produce como consecuencia de experiencias básicamente cognitivas de adopción de perspectivas, para que se produzca el paso al nivel postconvencional, de pensamiento autónomo, son necesarias otro tipo de experiencias en las que la persona debe tomar decisiones morales que le comprometen de una manera mucho más personal.

Se ha comparado la trayectoria vital de sujetos americanos, postconvencionales, con sujetos que no han alcanzado dicho nivel y en el contexto americano parecen necesarias dos tipos de experiencias para llegar al pensamiento autónomo:

- Vivir fuera de la familia, y formar parte de una comunidad heterogénea con personas diferentes en cuanto a ideas y valores. Encontrarse además esperando un trabajo, lo que a veces cuestiona la propia identidad y facilita la adquisición de un compromiso.
Además, es necesaria una responsabilidad profunda por el bienestar de los demás y tener que hacer elecciones morales. Estas experiencias se suelen posibilitar en los contextos tanto familiares, como laborales.

Estas experiencias necesarias para el desarrollo de los estadios cinco y seis, dependerán mucho de cada contexto y cultura y los datos pertenecen a los hallados por Kohlberg, en la sociedad norteamericana.

¿Poseen nuestros adolescentes suficiente recorrido vital como para alcanzar estos estadios? ¿Qué se puede hacer desde las instituciones educativas?

Algunos datos que se poseen respecto a los dilemas reales que estructuran los adolescentes en una muestra de sujetos de 16 a 18 años, (Medrano, 1998) indican que la mayoría razona a nivel preconvencional y convencional, si exceptuamos temáticas que nos exponen relacionadas con la solidaridad o la situación sociopolítica del País Vasco, donde el sujeto manifiesta razonamiento postconvencional, pero estos últimos casos son la excepción. Lo cual indica que la interacción con experiencias vitales donde es necesario implicarse en el compromiso con otras personas y pueblos, o debatirse entre el derecho a la vida y el reconocimiento de las libertades de un pueblo, proporciona experiencias para crecer. Lo mismo suele ocurrir cuando las personas tienen que ejercer cargos de responsabilidad, donde a veces, se conflictúan entre intereses muy diversos, debiendo guíarse por los principios de justicia y equidad. Orientación que no siempre es comprendida por todas las partes. Sin embargo, estas situaciones de ejercicio de la autoridad y de la responsabilidad, que posibilitan el crecimiento hacia la postconvencionalidad, normalmente no se le presentan al adolescente.

Berkowitz (1996) afirma que las instituciones educativas deben abordar explícitamente qué valores y que rasgos de carácter deberán priorizar sus esfuerzos educativos; de estos valores derivarán los principios de base para las líneas de actuación. Sin duda, el Proyecto Educativo de Centro, como se ha explicado, puede cumplir este propósito. Este documento fruto del trabajo de todos los miembros de la institución educativa, se puede convertir en fuente para trabajar el desarrollo de valores. Será la participación e implicación de todos los miembros de la institución la única posibilidad de asegurar la convergencia de opiniones, intereses, sensibilidades, etc.

4. FUENTE FILOSÓFICA

Esta fuente planteará la realidad de los valores desde la perspectiva filosófica. Será una aproximación histórica y conceptual a los valores que recoge la Reforma en sus
intenciones, para relacionarlos con los posibles recorridos de crecimiento en valores que se plantearán más adelante.

Es posible que el rasgo sociológico y educativo más definitori en la actualidad y el más insistentemente subrayado, es que vivimos en un mundo en cambio acelerado. Nunca fue más cierto aquel viejo axioma del filósofo presocrático Heráclito de que: "Todo fluye, nada permanece". Estamos ante esa corriente del río de la que nos hablaba el filósofo de Éfeso en la que sus aguas cambian con velocidad de vértigo. En este contexto, no son los cambios o transformaciones lo verdaderamente importante, sino la velocidad o rapidez con la que suceden.

"Vivimos en un mundo plural, sin ideologías sólidas o potentes, en sociedades abiertas y secularizadas, instaladas en el liberalismo económico y político. El consumo es nuestra forma de vida. Desconfiamos de los grandes ideales porque estamos asistiendo a la extinción y fracaso de las utopías más recientes. Nos sentimos como de vuelta de muchas cosas, pero estamos confusos y desorientados, y nos saca la urgencia y la obligación de emprender algún proyecto común que dé sentido al presente y oriente al futuro" (Camps, 1990).

Esta especie de vértigo axiológico unido al desencanto, pasotismo, conformismo social o desmoralización reinante, o si se prefiere de vacío moral, según Aranguren, constituyen las coordenadas en las que situamos esta investigación. Queremos superar lo que Lipovetsky califica como la "la era del vacío".

Este es nuestro reto y el nervio que nos anima a la hora de proponer un trabajo y recorrido en valores que impregne no sólo al proceso de enseñanza-aprendizaje sino a toda la acción global del centro como comunidad educativa que es.

Como se ha visto en la fuente legislativa, la Reforma recoge expresamente el hecho de "educar en valores" y se convierte en una de finalidades que destaca en el preámbulo de la LOGSE: El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños, niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

Desde la perspectiva de esta investigación y el planteamiento de la LOGSE, se pretende partir de las propuestas que la ley presenta para enfocar el trabajo en valores a alcanzar las metas que propone.
Aunque no sólo la preferencia por unos valores se materializa al formular objetivos educativos, sean del rango o del nivel que fueren, hay una mayor consciencia de que los objetivos son el resultado de una elección más que cualquier otro aspecto (elegido también) del proceso educativo aunque nos sea dado también como, por ejemplo: la selección de áreas y bloques temáticos dentro de ellas, la relación de los contenidos, sus tipos, las agrupaciones de alumnos, la organización del centro, sus reglamentos internos, los horarios escolares, las actividades extraescolares y así un largo etcétera de imponderables.

Además, los objetivos genéricos propuestos se contextualizan en los documentos educativos y curriculares del centro, lo que también supone una opción. Por este motivo se va a hacer hincapié en ellos teniendo en cuenta que la Reforma ha intentado actuar con realismo frente al idealismo racionalista de la enseñanza por objetivos.

Especial importancia en la educación tienen los objetivos: ¿para qué educamos?:

- "Pero ¿por qué elegimos determinados objetivos en lugar de otros si no es por su intrínseca valiosidad? ¿Tiene significación dejar en el aire, infundamentados, los propios objetivos que son quicio y base de toda educación? ¿En qué se basan nuestros criterios para seleccionar determinados objetivos?

La calidad de la educación está pendiente del valor, que es el polo que imanta nuestras acciones y es norma para estimar los resultados.

Aniquilar el valor significa suprimir la educación misma". (Ibañez Marín, 1993, p. 21).

Al preferir unos objetivos sobre otros se da preferencia a unos valores determinados. Se mire por donde se mire, los valores impregnan y empapan todo el proceso educativo. Consecuentemente, los objetivos se asientan en el pedestal del valor.

Todas estas convicciones deben situarse a la sombra del modelo teórico Hall-Tonna. Para aproximarse o abordar los valores deben utilizarse distintas perspectivas puesto que estos se manifiestan bien a través de las conductas, bien a través de las "palabras-valores". Estos valores hundirían sus raíces en experiencias personales y poseerlos constituiría su acreditación.

Según los visto hasta ahora en el desarrollo de esta investigación, se puede decir que estamos ante una muestra inequívoca de la importancia de los valores y la misma reforma educativa hace un planteamiento explícito de los mismos. A esta muestra se le puede añadir el hecho de que los valores son el eje (axis) de la educación. Algo así como si se forzara la etimología y se concluyera que la gran rueda educativa gira en torno al eje de los valores. Tenemos, pues, que en el objetivo primero y fundamental
de la educación aparecen valores como: Talante crítico, pluralismo, libertad, solidaridad.

Son, en definitiva, valores a conseguir, objetivos a alcanzar o “valores meta” en la terminología de Hall-Tonna (Bunes y otros, 1993, p. 25).

Este gran interés por el tema axiológico dentro del ámbito de la educación queda también patente por el hecho de que distintas asociaciones lo aborde:

“Ha sido el primer tema de colaboración entre instituciones iniciado por el CIDREE (Consortio de Institutos de Investigación Educativa de Europa)... es también uno de los temas centrales sobre los que está trabajando la UNESCO... dentro de la rúbrica general “Educación y Cultura”, lo que ha dado lugar a la celebración de un seminario internacional en Budapest y de otro organizado por la comisión española de la UNESCO, en Cádiz en Noviembre de 1.991” (Bunes y otros, 1993, p.10).

Según se desprende del documento anterior, hasta la Europa de técnicos y mercaderes parece querer apostar y abrir un hueco a los valores ante un universo de hechos, cosificado, postmoderno y consumista, dominado por la razón instrumental y por el culto al cuerpo y al dinero.

En consecuencia, se puede concluir que los objetivos, poseen un fuerte componente axiológico o valorativo. Al hilo de todo ello, debe quedar suficientemente explicitado que “el valor forma la entraña de la educación” y que hablar de educación y valores es un pleonasm; Algo así como decir: “agua húmeda”. Por eso, “la afirmación de que el valor no vale es contradictoria y vitalmente insostenible” (Ibañez Marín, 1993, p.23).

Las personas orienta su vidas por valores. Valores e ideales de vida salpican la propia historia: El héroe homérico, el caballero andante, el picaro... son ejemplificaciones significativas de ideales de vida que alumbraron o gestaron distintos valores. Ahora bien, las “vidas vulgares” están igualmente inspiradas en valores “valiosos” como son la búsqueda de seguridad económica del padre/madre de familia; de prestigio, un profesional liberal; de sexo, un adolescente, o de riesgo, un aventurero.

Para el ser humano crecer y desarrollarse no sólo fisiológicamente, sino en plenitud integral, supone el desarrollo de unos valores que orienten y den sentido a la propia vida. Constituyen la brújula que referencia y da sentido a la existencia. Es bien sabido que la persona no sólo se enfrenta contemplativamente a la realidad sino que la valora o estima. La vida, en definitiva, esta determinada por los valores.

- 112 -
4.1. LA PERSPECTIVA DE ESTA INVESTIGACIÓN

A través del desarrollo, no sólo de esta investigación sino también del trabajo paralelo en el Seminario de valores, se ha llegado, de forma paulatina y serena, a una serie de convicciones que se recogen en este apartado, aunque sea de forma un tanto telegráfica. Constituyen las líneas maestras en las que se puede ubicar adecuadamente este trabajo a la que vez que se erigen en alataya para su aplicación educativa o, si se prefiere, para su aterrizaje final en las aulas y en el centro en general.

1. La apuesta por un modelo de valores dinámico en su aproximación al desarrollo: Hall–Tonna. Un modelo dinámico o de crecimiento que explique cómo el ser humano recrea el mundo externo (conductas) a partir de las imágenes internas (fantasías, sueños, esperanzas). (Bunes y otros, 1993, pp.19-20). A su vez los valores cobran sentido no de forma aislada sino como agrupaciones dinámicas que interactúan entre sí formando entramados o redes más o menos complejas.

2. El carácter dinámico del modelo Hall–Tonna posibilita no sólo un estudio sincrónico de los valores sino también diacrónico. La distinción entre valores de área de BASE, valores de área CENTRAL y valores de área de FUTURO dota a este modelo de una gran aplicabilidad educativa. Evidentemente los valores del área central son los que marcan el interés y la atención en el momento actual guiando la actividad diaria. Pero, por otra parte, se sustentan en los valores base y condicionan a su vez el futuro. Este entramado certifica que la persona no es algo definitivamente “hecho”. No es un participio estático, sino un gerundio dinámico, un ir haciéndose continuamente. Un fluir constante entre un presente mediatizado por un pasado y aspirando a unas metas de futuro. El equilibrio y la compensación entre estas tres áreas favorece el desarrollo y el crecimiento no sólo en los individuos, sino también en las instituciones. En este contexto, los valores de área de futuro se revelan como elementos claves para establecer los objetivos educativos de cualquier intento de “educación en valores”, aunque la base ha de estar suficientemente atendida si se quiere que esta orientación sea posible.

3. El mapa de valores del modelo Hall–Tonna es otra piedra angular en este complejo edificio. A través del mismo se puede identificar cuáles son los valores de área central de los alumnos y alumnas. Conocer sus valores, tanto como los propios del profesorado y del centro, se convierte en un elemento de capital importancia en la actividad educativa. Es algo así como una especie de evaluación inicial de corte axiológico que nos proporciona información sobre sus valores de presente a los que dedica la mayor parte de tiempo y energía. Cualquier apuesta de futuro a este nivel, exige como condición previa un conocimiento sistemático de los valores de esta área central que hunden, a su vez, sus raíces en valores del área base.
4. Sólo después del conocimiento de estos valores del área central y del área básica, se pueden programar de forma congruente y coherente cualquier valor de área de futuro. Consecuentemente cualquier meta educativa a conseguir debe cimentarse en los valores del área central y del área de base. Las distintas fases y etapas del modelo Hall–Tonna marcarán la proximidad o el desfase entre los valores de las áreas central y de base, así como los valores del área de futuro. A veces entre “lo que hay” y “lo que pretendemos”, puede haber una especie de abismo o separación exagerada. Frente a esta coyuntura, el propio mapa de Hall–Tonna ofrece pistas suficientes para intentar elaborar itinerarios adecuados para evitar esos saltos exagerados. El entresijo de valores medios y metas es el remedio adecuado para ello. Si en el argot de la reforma se habla de aprendizaje potencial, analógicamente se puede traducir esto a nivel axiológico. Si los valores que presentamos como objetivos a conseguir por parte del alumnado están muy alejados o distanciados de los valores de su área central, el fracaso estará prácticamente garantizado. Sólo si se consigue diseñar una línea de crecimiento racional y progresiva entre los valores del área central y los del área de futuro se podrán tener garantías de éxito. Sólo teniendo puentes continuos entre el presente (área central) y el futuro tendrá lugar el crecimiento y el desarrollo, siempre que no haya lagunas en el progreso a través de las distintas etapas que conforman cada fase. La integración de los valores personales e institucionales en cada fase de desarrollo es una de las claves del crecimiento.

5. La apuesta del equipo investigador a lo largo de esta experiencia por la defensa del pluralismo moral más allá de cualquier relativismo o subjetivismo es clara. Se rechaza tanto el monismo moral (cuando en una sociedad todos sus miembros comparten la misma cosmovisión, bien espontáneamente o por obligación) como el politeísmo moral o politeísmo axiológico que consiste en creer que en una sociedad cada individuo o grupo tiene su propia jerarquía de valores sin tener nada en común con los demás. El pluralismo supone, consecuentemente, la superación de ambos extremos.

6. Desde esta perspectiva: “Una sociedad es moralmente pluralista cuando en ella conviven personas que tienen distintas concepciones morales, distintas cosmovisiones... pero conviven porque comparten unos mínimos morales de justicia. Estos mínimos de justicia o valores morales compartidos pueden ser exigidos por los distintos miembros. Todo ello facilita la convivencia y supone el respeto de los ideales de vida de los concitadanos, con tal de que tales ideales se atengan a los mínimos compartidos”. (Cortina, 1994, pp.50-51). Estas exigencia mínimas configuran lo que se llama una ética cívica. Concluyendo: Son sociedades pluralistas aquellas en las que exigimos moralmente unos mínimos (éticas de la justicia) y respetamos activamente unos máximos (éticas de la felicidad).
7. Ahora bien, se puede decir con HT que se pueden compartir sus "correlatos" en etapas anteriores. Se puede convivir, no porque se comparta un ideal menguado de justicia sino porque somos capaces de entendernos o mejor, de comprendermos, como diría Weber al respecto de la explicación científica de la acción social. Los seres humanos tienen esa especie de empatía básica que permite comprender, excepto anomalías patológicas, lo que hacen, dicen y sienten otros, quienes, al igual que yo, necesitan ganarse la vida, cuidar de los suyos, sentir el afecto y el reconocimiento, el respeto hacia sí mismos y hacia su propiedad, etc. Sería la moral de la reciprocidad, del intercambio, la que permite la convivencia, superando, en circunstancias y casos excepcionales esta etapa de nuestro desarrollo moral, por lo que lo preconvencional y lo convencional se fundirían en una sola cosa. Pues bien, uno puede "comprender" el comportamiento más básico y apreciarlo en función de aquellos valores que lo promueven y activan. Más que cognición o emoción, el valor requiere de la empatía que es siempre el enfrentamiento personal global (no sólo cognitivo ni sólo emotivo) a cualquier situación protagonizada por lo humano. No sólo la vía del razonamiento moral permite el crecimiento moral, es necesario el conocimiento empático, la comprensión weberiana, que no es posible sin la experiencia.

8. Finalmente, vivimos en sociedades muy complejas y en continua transformación. Los conflictos morales se suceden a un ritmo progresivamente mayor, los valores cambian, las contradicciones aumentan. El individuo se siente desorientado. La simple asimilación de un código de normas que como todo código tiende en su perfección a la estabilidad, es insuficiente para nuestros jóvenes. Es imprescindible que desarrollen su capacidad de análisis, para decidir en los conflictos que se le presentan. El alumnado que participa en esta investigación son adolescentes que se encuentran inmersos en un doble proceso de revisión de los valores asimilados y de maduración de la personalidad. Con el modelo propuesto de educación en valores se pretende aportarles un instrumento analítico con el que enfrentarse a sus propios conflictos de adolescente. El "yo" no es algo dado, sino algo que cada uno tiene que construir y que la construcción de este yo no es solamente social sino también, y más estrictamente moral. Entendemos, consecuentemente, la educación en valores no como la reproducción de valores dominantes sino como un espacio de cambio y transformación personal y colectiva, como un lugar de emancipación y autodeterminación. Ello supone una construcción racional y autónoma de valores. Como diría Savater:

"El objetivo no es fabricar ciudadanos bienpensantes (ni mucho menos malpensados) sino estimular el desarrollo de LIBREPENSADORES" (Savater, 1991, p. 9).
4.3. VALORES DE FUTURO

En el modelo Hall-Tonna, el área de futuro debe ser lo suficientemente completa para motivar y orientar el área central hacia el crecimiento. Los valores interiorizados (área de base) y el futuro al que se aspira (área de futuro) interactúan en el presente (área central) (Bunes y otros, 1993, pp. 35-36). Esto es de capital importancia, en el ámbito educativo, para lograr un desarrollo en valores evolutivo y compensado, y se erige como la filosofía de fondo que recorre la apuesta por los valores del área de futuro seleccionados o que la Reforma selecciona y se piensa que el profesorado posee.

Desde la perspectiva de la Reforma, la educación en valores se fundamenta en:

- El contenido de la Ética cívica y las tres generaciones de derechos humanos (Cortina, 1994). Este contenido debe ubicarse en el pluralismo y la ética de mínimos.
- Los valores de la educación (Camps, 1994). La educación debe estar comprometida con unos valores éticos, valores que posteriormente explícita y justifica en esta obra. Este puede ser el resumen del nervio que recorre esta obra: Es lícito y posible partir de una ética universal y laica, aceptable por todos, fruto de varios siglos de tradición y pensamiento, de la mezcla de culturas, ideologías y religiones, y presupuesto imprescindible de una sociedad democrática. Estos valores deben ser el punto de partida para el diálogo y el consenso sobre normas y actitudes que aún no compartimos.

“La ética de la sociedad civil” y “los valores de la educación”, en la Reforma, presentan un perfil axiológico prácticamente idéntico. La coincidencia en los valores señalados, su gran raigambre histórica, el constituir por otra parte la columna vertebral de los derechos humanos erigiéndose como el soporte de la dignidad de la persona, justifican sobradamente la opción de la Reforma por los valores democráticos, y que desde esta investigación se pretende observar hasta qué punto esto es posible.

Los valores a los que se hacen referencia desde el actual Sistema Educativo son:

- Libertad
- Igualdad
- Solidaridad
- Tolerancia
- Justicia

A continuación se recoge una breve aproximación histórica y conceptual de estos valores que la LOGSE propone.

- 116 -
4.3.1. Libertad

De la mano de Descartes brota este valor con gran fuerza y vigor. En precisamente este filósofo racionalista, quien, en expresión de Hegel, libera a la vieja dama griega (razón) del caballero medieval (fe) que la tenía prisionera. La razón liberada será su pregonera. Esta razón emancipada ya de su vieja tutela, alumbrará el valor "libertad" que resonará en todos los rincones del siglo de las luces. Se puede afirmar que la dignidad de las personas se basa en la razón y en la libertad. Es, pues, a partir del siglo XVII con el racionalismo y posteriormente en el XVIII cuando este valor queda definitivamente definido y cimentado. Superadas las etapas históricas de esclavismo, vasallaje y súbditos... emerge con fuerza inusitada. La revolución francesa le da el espaldarazo definitivo. El eslogan: Libertad, igualdad, fraternidad llena las gargantas de aquellos revolucionarios que de súbditos han pasado a ciudadanos y quieren proclamar a los cuatro vientos los valores tan recientemente estrenados. Se habían liberado, en definitiva, de la tiranía del "Viejo Régimen". Pero este valor propagado por una revolución fundamentalmente burguesa como la francesa se manifestará básicamente en el aspecto económico:

- Libertad de precios y salarios
- Libertad de negocios.
- Despido libre...

El eslogan político–económico del momento: "Laissez faire, laisser passer" es muy significativo al respecto. Es el banquero que participa en el comercio de esclavos negros y el patrono que somete a los trabajadores a jornadas de dieciocho horas los que defienden un tipo de libertad de tipo económico.

Quizá la forma más depurada y profunda de entender este valor haya que rastrearla en la filosofía de Kant. Nos estamos refiriendo a la libertad entendida como autonomía moral. Hasta la ilustración, la razón humana se consideraba sometida siempre a una instancia superior; el hombre se veía limitado por la Revelación o por la autoridad. Es precisamente en este contexto ilustrado cuando se produce el gran salto al concebir la razón del hombre como autónoma, al no depender de ninguna autoridad exterior ni superior, sino que se basta a sí misma. Esta razón es algo que es común y hace iguales a todos los hombres de todas las épocas y culturas. El grito Kantiano de "Sapere aude" (Atrévete a pensar) o a servirte de tu propio entendimiento es una definición magistral de la libertad entendida como autonomía. Para otro de los grandes pensadores del XVIII, Rousseau, los hombres son libres por naturaleza y se unen en sociedad para asegurar, no sólo su propiedad y su vida, sino sobre todo su libertad.
Rotas las viejas cadenas de cualquier tipo de tiranías, es el paso del vasallaje o de la condición de subdito a la de Ciudadano. El valor "Libertad", pertenece a los derechos humanos de primera generación (Cortina, 1994).

**Autonomía o libertad** son la base de la moral. Esta autonomía es un inagotable filón educativo que enroncaría con las teorías de Piaget y Kohlberg. Podemos afirmar que educar es favorecer el paso de la heteronomía a la autonomía moral. Obrar por convicción, libremente, y no por obligación.

Al hilo de todo ello, se puede concluir que la libertad es el gozne sobre el que giran los valores, es el eje de la moral. Ya en la ética kantiana había quedado contundentemente asentado que la libertad era "Un postulado de la Razón Práctica" y que el deber presuponía la existencia de la libertad: "Tu debes, luego eres libre". Ésta sería su formulación. Es precisamente en la entraña del deber donde echa sus raíces la libertad. Éste, a su vez, es la base o el fundamento de la Ética y de la moral. Libertad, deber y hombre quedan definitiva e indisolublemente unidos. Max Sheler decía que "el hombre es el único animal capaz de decir no". Y también de decir sí, se puede añadir. Esta es nuestra grandeza. Aunque resulte paradójica la expresión Sartriana: "estamos encadenados a la libertad". A pesar de que esta vivencia de libertad puede producir vértigo, angustia, miedo o desazón, decidir, prefiriendo y eligiendo determinados valores la persona se va construyendo así misma. Es, pues, la libertad la estrella polar de los Derechos Humanos.

**4.3.2. Igualdad**

Pertenece este valor a lo que algunos autores (Cortina, 1994) califican como la segunda generación de los derechos humanos. Esto supone reconocer que los derechos humanos se han ido consolidando a lo largo de la historia a través de un lento proceso de educación moral que está aún por concluir.

"Esta segunda generación de derechos, por su parte, sería la de los derechos económicos, sociales y culturales, cuyo descubrimiento fue tarea ante todo de los movimientos socialistas. Se trataba de dotar de un apoyo real a las libertades, porque sin alimentación suficiente, sin casa y abrigo, sin medios para acceder a la cultura, sin protección ante la enfermedad, la ancianidad o la jubilación o el desempleo, es pura hipocresía decir a una persona que es libre" (Cortina, 1994, p. 105).

Estaríamos, consecuentemente no en el estado de derecho del liberalismo, sino en el estado social de derecho.

Libertad e igualdad constituyen las dos reivindicaciones o aspiraciones que dan sentido a la justicia. Quizá: "La lucha por la libertad ha sido más persistente,
continuada y eficaz en el pensamiento y la política de Occidente que la lucha por la igualdad. No obstante es la lucha por la igualdad lo que marca más específicamente el origen del pensamiento ético-político" (Camps, 1995, p. 41).

Nietzsche afirmó que los conceptos o tienen definición o tienen historia. Quizá para precisar mejor qué es hoy la igualdad y como intentar llevarla a las aulas, resulte interesante bucear en sus propios orígenes o Genealogía. Es, casi en los albores de la propia tradición intelectual donde podemos rastrearla. "La igualdad está desde un comienzo ligada a otra gran idea de cuyo ensamblaje nunca dejará de formar parte a través de los siglos: la Justicia" (Savater, 1995).

Frente a los viejos ideales helenos de corte aristocrático, la democracia ateniense introduce un nuevo supuesto: el de la igualdad de los ciudadanos de la "Polis". Es bien sabido que este sistema marginaba a amplios sectores de la población (esclavos, metecos o extranjeros...). A pesar de todo, comenzaba a fraguarse la "isonomía" o igualdad ante la ley.

Cuando este pensamiento comienza a secularizarse y a apoyarse en la razón humana, aparecen las teorías del contrato social como explicación de la libertad e igualdad. Es a partir del siglo XVII cuando la idea de igualdad vuelve a gozar de primacia en los planteamientos de la filosofía política. Hobbes y Locke son un buen ejemplo de ello. Rosseau continuará en esta línea.

Consecuentemente los derechos humanos nacen alumbrados por un liberalismo conservador: "Se explica, pues, que el derecho prioritario sea la libertad y que la igualdad no signifique otra cosa que un sospechoso y poco fiable reconocimiento de igualdad en la libertad (Camps, 1994, p. 46).

El siglo XIX corregirá esta tendencia. El socialismo llamado utópico y el socialismo científico o marxismo criticarán este planteamiento. Como señalan algunos de ellos, la Revolución francesa equivocó el orden. Consecuentemente es la igualdad el condicionante previo para hablar de libertad. No a la inversa. Mientras persistan las grandes desigualdades sociales está claro que los capitalistas y los proletarios no pueden hacer igual uso del valor "libertad". En este contexto el comunismo se presenta como el camino hacia una sociedad sin clases, como el sueño de la igualdad en la tierra.

Frecuentemente despertó recelos el concepto de igualdad. Valgan como ejemplo estos botones de muestra:

"La igualdad será tal vez un derecho, pero no hay poder humano que alcance jamás a convertirla en hecho" (Balzac)
“La igualdad sólo existe en teoría” (Napoleón Bonaparte)

“La igualdad humana es una ilusión intelectualista engendrada por un anhelo sentimental” (Giovanni Papini). (Albaigès e Hipólito, 1991, pp. 63 y 301).

Al unir a estas voces agoreras el análisis, “genealogía” o diagnóstico que Nietzsche hace de este valor, se comprueban los distintos embates que ha sufrido. El filósofo vitalista reduce la igualdad a una especie de “recurso de los débiles para defenderse de los fuertes”.

A pesar de todo, no queremos renunciar a la esperanza de luchar por conseguirla. Ya Aristóteles definió a la esperanza “como el sueño de los despiertos”. Se pretende mantener esta utopía con el convencimiento de que ésta constituye el resort que dispara cualquier actividad humana.

Desde el estado de bienestar, se entiende la igualdad, fundamentalmente, como igualdad de oportunidades. Rawls señala como una de las funciones principales del estado el procurar una mayor justicia. Y apunta como componente esencial de este planteamiento ese “principio de la diferencia, según el cual la redistribución que corresponde al Estado de bienestar no ha de tener como modelo el ‘café para todos’, no ha de ser ‘igualitaria’, sino equitativa: hay que repartir desigualmente para dar más a los que menos tienen” (Camps, 1994, p. 49).

Queda de esta forma, profundamente enraizado el valor igualdad en el valor justicia. Ya dijimos que entre ellos siempre existió una especie de ensamblaje especial.

Al hilo de todo ello, se quiere dejar meridianamente claro el convencimiento de que el principio de igualdad no describe la realidad o entorno próximo. No es un juicio descriptivo que pinte hecho alguno. Funciona más bien a nivel “prescriptivo”. Es una especie de exigencia que indica cómo deben ser las personas en una sociedad justa. Es, en definitiva, un ideal, una meta a perseguir y una especie de parámetro o medida para justificar o criticar una sociedad determinada.

Los distintos avatares que se han ido reseñando en torno a este valor pueden tener su explicación. La clave podría ser:

“El perpetuo debate entre el equilibrio de lo que tenemos en común y la desigualdad de lo que nos convierte en únicos e irrepetibles sigue abierto, desde que se planteó por primera vez en aquel pequeño rincón del mediterráneo del que proviene nuestra mejor conciencia” (Savater, 1995, p.199).
Consecuentemente, el reto es educar para la igualdad a pesar de "la creciente fosa de las desigualdades" (Mayor Zaragoza, 1993, p. 41). Los diversos ramalazos de racismo, xenofobia o quizá mejor aporofobia que continuamente aparecen en los medios de comunicación recuerdan machaconamente la necesidad de este valor.

Según el marco teórico Hall-Tonna, por el que se apuesta, el valor igualdad/Liberación quedaría definido como: Reconocer que uno tiene el mismo valor y derechos que los demás.

Intentar alcanzar esta meta, aproximarse a este ideal, se convertirá en uno de los retos de la educación.

4.3.3. Solidaridad

El término solidaridad proviene de una expresión jurídica latina "in solidum" que significa "en bloque" y refleja el hecho de que las personas forman una realidad compacta, un bloque frente a esta especie de vértigo postmoderno, donde incluso lo más sólido parece desvanecerse bajo "el imperio de lo efímero" y del "pensamiento débil".

"La palabra solidaridad es todavía joven. Apareció a finales del siglo XVIII y su uso se generalizó en el siglo XIX. A partir de entonces su atractivo ha ido aumentando sin cesar hasta convertirse en la palabra de moda. No sólo aparece constantemente en los discursos, en las conversaciones cotidianas y en la letra impresa, sino que Francia llegó a crear un Ministerio de la Solidaridad y en Polonia tomó ese nombre el famoso sindicato fundado por Lech Walesa" (González Carvajal, 1996, p. 287).

El valor solidaridad supone la constatación de que los grandes problemas sociales que hoy nos afectan, más allá de países o fronteras tienen carácter planetario. La creciente desigualdad entre el Norte rico y el Sur cada vez más depauperado agudiza aún más este grito solidario.

Por desgracia, muchas veces este valor es entendido como mera compasión anestesiando, de esta forma, cualquier tipo de compromiso. De nuevo se está ante esa especie de ramalazo postmoderno donde bajo el paraguas de ciertos sentimentalismos, quedan diluidos planteamientos éticos más profundos.

Conviene por ello dejar bien cimentado este valor:

"Más tarde el término solidaridad adquirió un significado ético, para designar la convicción de que todos los seres humanos formamos una comunidad a cuyas cargas debemos contribuir y de cuyos servicios tenemos derecho a beneficiarnos. Por tanto la
solidaridad exige una doble actitud: una conciencia de “nosotros”, es decir, un orden social compartido y que se desea seguir compartiendo, y una disposición de renuncia o sacrificio personal por el bien común” (González Carvajal, 1996, p. 287).

El antecedente inmediato del valor solidaridad puede rastrearse ya en la Ilustración y en la Revolución Francesa bajo la etiqueta de fraternidad empapado de una especie de misticismo que alude al sentimiento, al cariño mutuo o recíproco que desmonte los egoísmos y las rencillas. El hombre, lobo para el hombre, se transforma en hermano cambiando en benevolencia esa especie de hostilidad y egoísmo naturales. La “guerra de todos contra todos” de Hobbes se transmuta en amistad y convivencia.

“La solidaridad o fraternidad fue el tercero de los ideales que universalizó la Revolución Francesa. Un valor, sin embargo, ignorado, con respecto a los otros dos, pero imprescindible para entender en justos términos el ideal de justicia, que, hemos dicho es la base de la ética. En efecto, es el sentimiento de solidaridad el que ha de llevarnos, por una parte, a denunciar las injusticias y, por otra, a compensar las in-suficiencias de la justicia...la solidaridad ha de ser vista como una ayuda, un apoyo, la colaboración de todos en el camino hacia la justicia” (Camps, 1994, p.109).

La solidaridad, pues, emerge a la sombra de la justicia. Es imposible que todas las personas sean libres e iguales sin solidaridad. Se constata, una vez más, la interdependencia e interacción de los distintos valores. Se dijo en su momento, analizando el modelo de Hall-Tonna, que forman una especie de redes que establece entre ellos distintas interconexiones. Justicia, solidaridad, libertad, igualdad aparecen aglutinados por el denominador común “Derechos Humanos” difuminando sus propias peculiaridades en el gran marco de la “dignidad de la persona”.

En definitiva el valor solidaridad condensa, desde esta perspectiva, el desarrollo moral individual como una aportación a la sociedad. Sólo cuando el alumnado sea capaz de superar esa especie de individualismo insolidario y postmoderno y comience a practicar la empatía, podrá descubrir que la actitud dialógica es un medio adecuado para resolver los problemas.

Concluyendo, la persona no tiene sentido sino está abierta a los otros. Se trata de mirar al otro, de fomentar la participación asumiendo la interdependencia y la globalidad de los problemas.

Ser solidario significa establecer y mantener una relación de colaboración y cooperación con los demás. Para ello hay que romper con los egoísmos particulares y comprender al otro de forma amistosa y afectiva. Adhesión, ayuda mutua, compenetración entre las personas, eso es solidaridad.
4.3.4. Tolerancia

Sociedad abierta y pluralidad moral son los raíces por los que circula la locomotora tolerancia. Dogmatismos, fanatismos, prejuicios, etnocentrismos pueden hacerla descarrilar. Respeto, convivencia, diálogo es su carta de presentación.

En el fragor de las luchas religiosas propiciadas por la Reforma y la Contrarreforma de los siglos XVI y XVII comienza a aflorar este valor.

Concluida la guerra de los Treinta Años, la paz de Westfalia (1.648) establece el principio de tolerancia religiosa. Religión e intereses políticos comenzaban a delimitarse. Protestantes y católicos superaban el acuerdo de la paz de Augsburgo (1.555) en la que se le otorgaba al soberano la capacidad de elegir la religión de sus súbditos. Soplaban, evidentemente vientos absolutistas que reforzaban el poder de los monarcas. Superada la obsesión de unidad (Un solo rey, una sola religión), se comenzaba a tolerar la diferencia. Comenzaba a ponerse en sofit la vieja sentencia de Epicuro: “Las religiones y las patrias son la causa de la mayoría de las desgracias de la humanidad”.

Locke con su “Carta sobre la tolerancia” y Voltaire con su “Tratado sobre la tolerancia” le abren las puertas de la filosofía a la vez que sientan sus bases.

El ámbito de este valor se ampliaría posteriormente aplicándose a la política a las relaciones humanas... A pesar de todo la tolerancia sigue siendo un viejo problema aún por resolver en los umbrales del siglo XXI. Xenofobias, racismos, conflictos interétnicos bombardean continuamente los medios de comunicación. La misma escuela no es ajena a estos problemas El mosaico de culturas y de razas se hace cada vez más presente en nuestras aulas. Es quizá el momento de proclamar bien alto, más allá de los particularismos estériles que educar es universalizar, que el aula no tiene fronteras, que la defensa del pluralismo, además de proyecto ético, es un objetivo educativo irrenunciable. Quizá el reto de esta sociedad consista en crear una identidad que no prescinda de las diferencias interculturales, sino que las integre.

“Uno de los objetivos prioritarios de la educación en los tiempos que nos ha tocado vivir, marcados por el rechazo a las diferencias culturales étnicas, religiosas, lingüísticas, políticas, etc. Es, sin duda, preparar para vivir en una sociedad plural y compleja, sometida a profundos, inevitables y rápidos cambios” (Ortega y Gil, 1996, p. 61).

Constituye pues un reto educativo que se puede soslayar o esquivar.
Más allá de cualquier autoritarismo, agresividad o violencia, se apuesta por el diálogo, el consenso, y el respeto a la dignidad del otro. Apostar por el compromiso y por la cooperación con los demás es el camino adecuado para asentar este valor.

En una sociedad sometida a profundos cambios y transformaciones la pretensión de unidad se presenta cada vez más utópica. Por el contrario, esta sociedad en cambio demanda o exige, cada vez con mayor exigencia, el respeto a lo diverso, el respeto al otro.

“La práctica de la tolerancia no es sino el respeto a la libertad de cada cual a ser como quiera ser, pero respeto unido a la exigencia de que no se pierdan los principios que suponemos han de valer universalmente” (Camps, 1994, p. 98).

Es este valor un pilar básico de la democracia. Desde los déficits que este valor presenta en nuestra Comunidad, donde los derechos humanos, son muchas veces un arma arrojadiza, se hace, si cabe, más imprescindible.

4.3.5. Justicia

La teoría de la justicia y sus implicaciones morales han sufrido profundos cambios a lo largo de la historia. Resulta por ello oportuno, un rápido recorrido a través del tiempo para analizar su evolución.

“He aquí las dos fuentes que suelen dar origen a la idea de justicia: una es la de igualdad (en determinados respectos) entre dos partes; la otra es la posesión por una persona o cosa de lo que le corresponde y la restitución a una u otra de semejante posesión.

Los primeros pensadores griegos manejaron ambas fuentes en sus especulaciones sobre la concepción de justicia, pero destacaron el concepto de compensación... la justicia se encargaba no sólo de regular las relaciones entre los hombres, las clases y las comunidades, sino también las relaciones entre los hombres y la Naturaleza y, en último término las relaciones entre cada ser y el ser del universo. Toda “desmesura” o “íbris”, debe ser castigada y compensada por la justicia, tanto la desmesura de la tragedia como de la individualidad” (Ferrater Mora, 1973, p.1039).

Savater, en su Diccionario Filosófico, nos remite al vocablo igualdad cuando buscamos el término justicia. Esto reafirma aún más la relación profunda que existe entre estos dos valores como quedó ya señalado.

En Platón aparece ya la justicia como aspiración a la que debe tender la “Pólis” y es una consecuencia de otras virtudes o valores como la prudencia, la fortaleza, la
moderación o templanza. Cuando cada ciudadano ocupa el lugar que le corresponde y cumple bien su papel, aparece la justicia. La justicia es entendida en este contexto como ajuste o encaje de las distintas piezas que forman el puzzle de la “Polis”.

“Los sofistas, Platón y Aristóteles se preocuparon sobre todo del tema de la naturaleza de la justicia, en particular en relación con la constitución del Estado Ciudad…la justicia es algo que debe ser deseado por sí mismo y no por sus resultados” (Ferrater Mora, 1973, p.1039).

Platón estaba convencido, pues, de que el estado o “la polis” debía ser la plasmación de la justicia. Esto es precisamente lo que defiende con gran altura poética y filosófica en su diálogo “La república”.

Aristóteles aceptó en su política gran parte de las ideas de Platón e introdujo matices nuevos que ejercerán una gran influencia. Entre ellas destaca sobre todo la distinción entre justicia distributiva (repartir entre los ciudadanos lo que les corresponde según sus méritos) y la justicia conmutativa (que regula las relaciones de unos ciudadanos con otros. Es entendida como cambio o trueque).

Durante la Edad Media este concepto es cristianizado en parte por S. Agustín donde aparece desbordado por la caridad y la misericordia.

Tomás de Aquino consideró a la justicia como un modo de regulación fundamental de las relaciones humanas. Siguiendo a Aristóteles habla de justicia distributiva y conmutativa pero añade el concepto de justicia general o legal que establece las leyes que tienen que obedecerse y regula las relaciones entre los miembros de la comunidad.

Desde este punto de vista, se puede admitir que el núcleo fundamental de la justicia lo constituyen la igualdad y la legalidad. “Es decir, justicia es obediencia a la ley que al ser cumplida, hace iguales a todos” (Ortega y Gil, 1996, p. 123).

En pleno periodo ilustrado Kant afirmará que lo justo es hacer lo debido sólo por cumplimiento del deber. La acción humana es un fin en sí misma que no puede ser hipotecada por nada ni por nadie.

La propuesta Kantiana será posteriormente reelaborada por Rawls.

“Rawls elaborará una propuesta de justicia, como equidad o imparcialidad, centrada en los principios que deben regular las instituciones para que se garantice una distribución correcta. Esta justicia entendida como equidad, así proyectada, funcionará a modo de consenso mínimo regulador de la convivencia y la cooperación... Rawls
entiende que una correcta teoría de la justicia, las personas deben ser tratadas radicalmente como iguales en soberanía. Ello le empuja a actualizar las teorías del contrato social de Locke, Rousseau y Kant en el que las instituciones y normas de convivencia son fruto del consentimiento de todos y para el beneficio de todos" (Etxeberria, 1996, pp. 50-51).

Esta concepción de Rawls de justicia como imparcialidad, ejercerá una gran influencia hoy en día. Libertad para todos y igualdad de oportunidades constituyen los pilares de la justicia.

Se puede considerar a este valor como esa especie de gran lago donde desembocan los afluentes: libertad, igualdad, solidaridad y tolerancia. Son estas pinceladas las que mejor retratan el valor “justicia”. Constituyen estos valores, según A. Cortina, las exigencias mínimas de justicia y son precisamente estos mínimos los que constituyen la Ética Cívica.

El valor justicia gira, en definitiva, en torno al concepto dignidad del hombre y una serie de exigencias conocidas como derechos fundamentales del hombre. Desde esta perspectiva, surgen y se erigen en el horizonte “los derechos humanos”.

Resulta, pues, imprescindible preparar personas capaces de vivir en una sociedad de valores compartidos. En esto consiste, precisamente, el pluralismo moral. Estos valores compartidos constituyen el mejor antídoto para superar el monismo y el politeísmo o relativismo axiológico ya reseñados.

Detectar, sensibilizarse y posicionarse ante las distintas injusticias puede constituir un buen punto de partida para ir asentando este valor a nivel educativo.

Sólo con las metas u objetivos de estos valores será posible “formar a unos individuos que no renuncien a ninguna de sus dos dimensiones: la dimensión social y la dimensión individual” (Camps, 1994, p. 22).

Son valores profundamente enraizados en la cultura occidental, rubricados con los momentos estelares de nuestra historia y cimentados en un ingente número de víctimas inocentes que lucharon por ellos.

Recoger esta antorcha o relevo es nuestro gran desafío educativo. Abrir el aula a estos valores supone renovar nuestra fe en la dignidad de todas las personas sin distinción de credos o de razas.

Sirvan de conclusión, o para seguir avivando el fuego de la reflexión, estas líneas:
"Hablaré del valor educar en el doble sentido de la palabra “valor”: quiero decir que la educación es valiosa y válida, pero también que es un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana. Cobardes o recelosos, abstenerse... sin una buena escuela no puede haber más que una malísima sociedad" (Savater, 1997, pp. 8-19).

Por otra parte, educar en valores es abrir una puerta al optimismo y a la esperanza porque:

"Las leyes no mejorarian nunca si no existieran numerosas personas, cuyos sentimientos morales son mejores que las leyes vigentes". (J. Stuart Mill).
V. PROCESO DE DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

1. OBJETIVOS METODOLÓGICOS

El objetivo principal de esta investigación consiste en realizar una propuesta evaluadora que pueda integrarse en un trabajo en valores que implique al conjunto del centro y se desarrolle en diferentes niveles de concreción.

En el capítulo I se recogen tanto este objetivo general como los específicos que se abordan durante el desarrollo de la misma. Dentro de los objetivos específicos, en este capítulo se van a abordar los que hacen mención específica a la metodología utilizada en el desarrollo de la misma. Los objetivos se formulan en los siguientes términos:

5. Realizar un acercamiento a los valores del profesorado:

5.1. Conocer los valores del profesorado
5.2. Identificar y consensuar los valores del alumnado en términos Hall-Tonna.

6. Realizar un acercamiento a los valores del alumnado a través de distintas fuentes.

6.1. Recoger, adaptar y elaborar instrumentos y herramientas de trabajo en el aula que identifiquen los valores en los alumnos (escalas de observación, cuestionarios).
6.2. Identificar los valores de los alumnos en su contexto.
6.3. Definir los valores consensuados en palabras de los alumnos y priorizarlos.
6.4. Redefinir los valores y traducirlos en conductas observables.

7. Realizar un acercamiento a los valores de los centros.

7.1. Identificar los valores que están presentes en los centros.
7.2. Consensuar los valores de un centro ideal.

2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra con la que se cuenta para realizar esta investigación está integrada por profesorado (25) perteneciente tanto al sector público como al privado y por su alumnado. Esta muestra de profesorado forma parte de un Seminario de Educación en
valores que se desarrolla paralelamente a esta investigación en el ICE de la Universidad de Deusto.

2.1 MUESTRA DEL PROFESORADO

Los centros de los que provienen los profesores son:
Tabla V.1

<table>
<thead>
<tr>
<th>CENTROS</th>
<th>MUESTRA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Salesianos Deusto</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>IES Miguel de Unamuno</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>IES Emilio Campuzano BHI</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>N Sra. De Europa</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Colegio Jesús María</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Colegio Coop. Basauri</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Elorrieta BHI</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>IES Kauri BHI</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Santa María Ikastetxea</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>La Inmaculada</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>San Ignacio DBH Institutoa</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>IES Ibarrekolanda BHI</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>IES SAN MIGUEL DE MERUELO</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>IES ANTONIO TRUEBA</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>ITXAROPENA IKASTOLA</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>COLEGIO LA INMACULADA</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Esclavas Sagrado Corazón</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>25</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla V.1

2.2 MUESTRA DEL ALUMNADO

Respecto a la muestra de alumnos que han tomado parte en la investigación, son los pertenecientes a las aulas de los centros que participan en el Seminario de Valores, todos ellos de Vizcaya y distribuidos de la siguiente manera:
Tabla V.2

<table>
<thead>
<tr>
<th>CENTROS</th>
<th>MUESTRA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Salesianos Deusto</td>
<td>189</td>
</tr>
<tr>
<td>Virgen del Puerto</td>
<td>65</td>
</tr>
<tr>
<td>IES Emilio Campuzano BHI</td>
<td>84</td>
</tr>
<tr>
<td>N Sra. De Europa</td>
<td>122</td>
</tr>
<tr>
<td>Colegio Jesús María</td>
<td>78</td>
</tr>
<tr>
<td>Colegio Coop. Basauri</td>
<td>81</td>
</tr>
<tr>
<td>Elorrieta BHI</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>IES Kantauri BHI</td>
<td>96</td>
</tr>
<tr>
<td>Santa María Ikastetxea</td>
<td>201</td>
</tr>
<tr>
<td>La Inmaculada</td>
<td>78</td>
</tr>
<tr>
<td>San Ignacio DBH Institutoa</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>IES Ibarrekolanda BHI</td>
<td>62</td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>1.111</td>
</tr>
</tbody>
</table>

La muestra de alumnos se ha agrupado atendiendo a las siguientes variables:

- Variable que hace referencia al tipo de centro: público/privado.

Gráfico V.1

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tipo de centro</th>
<th>N</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Privado</td>
<td>814</td>
</tr>
<tr>
<td>Público</td>
<td>297</td>
</tr>
</tbody>
</table>

![Muestra según tipo de centro](image-url)
- Variable que hace referencia al nivel: 3º ESO, 4º ESO / 1º Bachiller, 2º Bachiller.

Gráfico V.2

<table>
<thead>
<tr>
<th>NIVEL</th>
<th>CURSO</th>
<th>TOTAL N</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ESO</td>
<td>3ESO: 168</td>
<td>Total ESO: 573</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4ESO: 405</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Bachillerato</td>
<td>1Bachi: 432</td>
<td>Total bachi: 538</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2Bachi: 106</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Nuestra ESO / Bachillerato**

Gráfico V.2
Variable que hace referencia al **sexo**: hombre/mujer.

Gráfico V.3

<table>
<thead>
<tr>
<th>SEXO</th>
<th>N</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>MUJER</td>
<td>349</td>
</tr>
<tr>
<td>HOMBRE</td>
<td>468</td>
</tr>
<tr>
<td>SIN ESPECIFICAR</td>
<td>294</td>
</tr>
</tbody>
</table>

3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la investigación se ha llevado a cabo realizando un acercamiento a los valores del profesorado, del alumnado y del centro, para lo que se ha contado con la muestra de profesorado anteriormente descrita, y que ha sido la principal fuente de información para la recogida de datos. A continuación se describe el proceso llevado a cabo, organizado en apartados que corresponden a los objetivos propuestos.

3.1 LOS VALORES DEL PROFESORADO

Como se ha mencionado anteriormente el profesorado asistente al seminario ha sido la principal fuente de información para recoger datos acerca tanto de sus valores como de los valores del alumnado y del centro.

Respecto a los valores del profesorado resulta primordial poder identificarlos puesto que desde el modelo Hall-Tonna se afirma que los alumnos aprenden lo que viven en términos de valores y que los profesores, por lo tanto, actúan como modelos. Además, se considera que al hacer explícitos los valores, el profesorado va a poder conectar con el alumnado en términos de valores, y realizar un crecimiento tanto personal como institucional.
El acercamiento a los valores del profesorado se les solicita que respondan un cuestionario HT 3.0 (Anexo III) con el fin de reconocer sus valores y poder trabajar a partir de ellos. El cuestionario grupal da la posibilidad de hacer explícitos los valores que el profesorado tiene como grupo, y trabajar a partir de aquí con ellos.

El cuestionario se pasó no tanto como un instrumento de diagnóstico sino más bien para poder trabajar con el profesorado en la identificación de sus valores, en las conductas que se dan por detrás de esos valores, en la en las posibles lagunas que se observan en términos de valores y como poder cubrirlas para realizar una propuesta de crecimiento personal e institucional.

Los valores priorizados por el profesorado así como un análisis exhaustivo del mismo en el que se incluyen las posibilidades de crecimiento, queda expuesto en el capítulo VI “Resultados e interpretación”.

3.2. LOS VALORES DE LOS ALUMNOS

El acercamiento a los valores del alumnado ha sido un proceso largo y minucioso que ha tenido como punto de partida la revisión de materiales y su aplicación, y que posteriormente a dado lugar a la creación de escalas de observación (anexo V), un cuestionario global de 60 ítems (anexo VI), y 12 cuestionarios individuales (anexo VII), uno por cada valor.

3.2.1 Revisión de materiales y su aplicación

En la primera fase de esta investigación se procede a revisar distintos materiales en torno a la evaluación de los valores. La búsqueda de estos materiales se realiza a través de Redinet, Teseo y Eudiset. Con el material seleccionado se efectúan distintas lecturas y se analizan, sobre todo, aquellos trabajos que presentan experiencias o investigaciones en la línea del proyecto que se lleva a cabo.

Concretamente, se analiza y se aplica en las aulas, por parte de los profesores de secundaria asistentes al taller de investigación el cuestionario de Vera. Este cuestionario se incluye en la tesis doctoral Vera Martínez (1995) que lleva por título “Sistema de valores y compromiso social de los jóvenes”, presentada en el Departamento de Psiquiatría y Psicología Social de la Universidad de Murcia. En sus planteamientos de partida aparecen: por un lado, estudiar el comportamiento de los jóvenes y su grado de implicación en la sociedad; y, por otro lado, como investigación emic, atender a los significados e interpretaciones que los jóvenes emitan a una serie de propuestas y formulaciones acerca de ítems representativos de valores.
El hecho de seleccionar este material viene explicado por la similitud con el modelo teórico del que se parte en esta investigación (Hall-Tonna) en cuanto a la priorización de los valores. En concreto, se realizan varios estudios pilotos con una muestra de universitarios, se analizan las prioridades de valor y su relación con el comportamiento social. El diseño del cuestionario se basa en ítems distribuidos en tres listas (personal, interpersonal y social), con 124 valores, y los sujetos en cada escala tienen que expresar su prioridad de uno a 99.

Como se explica en el capítulo III, también Hall-Tonna interpretan los valores como prioridades que tienen su reflejo en la conducta humana. La aplicación de este cuestionario permitió elaborar un "cuadro síntesis" donde se recogen los aspectos positivos, los negativos y algunas sugerencias posteriores a su aplicación. (Anexo VIII)

Respecto a su aplicación se encuentran aspectos positivos, aunque no se aplica en la investigación puesto que está diseñado para universitarios, siendo necesario adaptarlo al segundo ciclo de la ESO. Así mismo, los comportamientos sociales que estudia son de sujetos con una edad superior a los 16 años, y se considera que el lenguaje utilizado resulta poco accesible y demasiado abstracto para los sujetos de nuestra investigación. Por estas razones, se desestima su utilización en la investigación.

Igualmente, otro de los materiales que se aplicó en el aula por estar indicado para evaluar los valores del segundo ciclo de educación secundaria (14-16), ha sido el creado por el Grupo de Investigación de Educación Moral (GREM) de la Universidad Central de Barcelona. Este material utiliza como técnica metodológica la observación sistemática de conductas, siendo necesario que aparezcan en el aula situaciones conflictivas para poder realizar el registro.

Este grupo (GREM) se ha centrado en el estudio de la evaluación de los alumnos tanto en grupo como individualmente. En este sentido, se establecen como objetivo la definición de una serie de indicadores de evaluación. La evaluación de estos aspectos supone que desde la escuela se realiza un trabajo, más o menos, continuado y sistemático, en un tiempo específico o de forma transversal, con la finalidad de incidir en el proceso de desarrollo cognitivo y moral de los alumnos a través de una metodología específica.

Buxarrais (1997), a partir de la teoría del desarrollo moral de Berkowitz, señala que la actividad de evaluación de valores debe centrarse en: conductas observables, rasgos de personalidad, conocimientos informativos, normas de convivencia y otros.

Los indicadores para evaluar la dimensión de la persona moral propuestos por el GREM para las edades 14-16 son los siguientes:
- Distingue entre las responsabilidades, intenciones y acciones personales.
- Manifiesta una vida afectiva y emocional orientada por criterios propios.
- Explica en público su punto de vista de forma argumentada.
- Participa en programas de acción sobre temas éticos sociales dirigidos a otros.
- Consulta sus propias fuentes para modificar y/o completar la propia perspectiva.
- Adopta la perspectiva del otro y reconstruye su propio punto de vista de forma más integral.
- Cree que el acuerdo y el consenso es posible en situaciones de conflicto.
- Diferencia el punto de vista de la sociedad de los acuerdos interpersonales.

En esta investigación se aplican estos indicadores en el aula a alumnos de secundaria, y se sugieren varias modificaciones tal y como se puede observar en el cuadro siguiente:

**Tabla V.3**

<table>
<thead>
<tr>
<th>GREM</th>
<th>PROPUESTAS DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Distingue entre las responsabilidades, intenciones y acciones personales.</td>
<td>• Diferencia entre responsabilidades, propósitos y sus acciones personales.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Lleva a cabo las acciones que previamente se ha propuesto realizar.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Distingue entre los propósitos, responsabilidades, intenciones y acciones personales.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Distingue entre sus obligaciones diarias, sus propósitos o intenciones y sus conductas.</td>
</tr>
<tr>
<td>Manifiesta una vida afectiva y emocional orientada por criterios propios.</td>
<td>Se mueve por criterios propios.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mantiene sus principios sin dejarse influenciar por las opiniones de otros.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Manifiesta una vida afectiva y emocional orientada por criterios propios. (Al hablar eso es lo que parece).</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Manifiesta actitudes y opiniones propias, sin ceder a la presión social o grupal.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Manifiesta emociones o impulsos propios o ajenos.</td>
</tr>
<tr>
<td>Expresa en público su punto de vista de forma argumentada.</td>
<td>Expresa su punto de vista de forma argumentada.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Expresa en clase su punto de vista más allá de “por que sí”.</td>
</tr>
<tr>
<td>Participa en programas de acción sobre temas ético-sociales dirigidos a otros.</td>
<td>Muestra interés por temas ético-sociales.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Participa en actividades en beneficio de los demás sin ánimo de lucro, tales como ONGs, actividades socioculturales, debates, etc.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Puede considerársele una persona solidaria en el aula.</td>
</tr>
<tr>
<td>Consulta diferentes fuentes para modificar y/o completar la propia perspectiva.</td>
<td>Se muestra receptivo para completar o modificar su propio punto de vista teniendo en cuenta otras informaciones.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Consulta diferentes fuentes (revistas, libros, radio, tv,..) y reflexiona sobre ello, comparándolas con su propio punto de vista.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5 y 6 (unificados). Se aferra a su punto de vista o está abierto a las</td>
</tr>
<tr>
<td>Opciones de los demás (artículos de prensa o compañeros)</td>
<td>Valora y respeta fácilmente los razonamientos y puntos de vista de los demás. Escucha y tiene en cuenta la opinión de los demás, contrastándola con la suya propia y readaptándola si lo cree necesario.</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>Adopta la perspectiva del otro y reconstruye su propio punto de vista de forma más integral.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Cree que el acuerdo y el consenso es posible en situaciones de conflicto.</td>
<td>Diferencia lo que son costumbres sociales de los acuerdos del grupo.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Diferencia el punto de vista de la sociedad de los acuerdos interpersonales.</td>
<td>&quot;No lo entiendo bien&quot;.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Añadir los indicadores:</td>
<td>Es capaz de cuestionarse criticamente su propio punto de vista.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Opciones de Respuesta</th>
<th>Propuestas del Profesorado de Secundaria</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>NOB.: No alcanza el nivel básico.</td>
<td>Nunca/Algunas veces/Con frecuencia/Casi siempre</td>
</tr>
<tr>
<td>DIF: Alcanza con dificultad.</td>
<td>Se propone SI/No valorando con puntuaciones de 1 a 3.</td>
</tr>
<tr>
<td>M.S.: Muy satisfactoriamente</td>
<td>Nunca/Algunas veces/Con bastante frecuencia/ casi siempre.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>NoB: No entiende la intencionalidad en sus acciones ni se siente responsable de sus actos ...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>DIF: Comienza a sentir la necesidad de incorporar a las ideas que él considera como su patrimonio más seguro, algunas de las ideas de los integrantes más carismáticos de su grupo ...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>NOR: Se siente responsable de sus actos y en algunos casos se plantea la intencionalidad de los demás ...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>M.S.: se siente responsable de sus actos y alcanza a distinguir la intencionalidad de los demás.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

A partir de los indicadores de conducta del GREM, y siendo uno de los objetivos de este trabajo poder traducir valores a conductas, se propone como tarea analizar y explicitar los valores que subyacen a cada uno de los ocho indicadores. Para realizar esta tarea, se parte del marco teórico de Hall-Tonna, es decir, de acuerdo a las definiciones de valores de estos autores, se analizan y releen los indicadores.
aplicados en las aulas. El resultado de esta reflexión y reelaboración queda reflejado en el siguiente tabla.

<table>
<thead>
<tr>
<th>INDICADORES GREM</th>
<th>VALORES SUBYACENTES</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Distingue entre las responsabilidades, intenciones y acciones personales. | . Criterio/racionalidad  
. Autoestima  
. Logro/éxito  
. Responsabilidad  
. Coherencia  
. Congruencia  
. Diferencia la intención de la acción  
. Ética/responsabilidad  
. Creencia/filosofía |
| Manifiesta una vida afectiva y emocional orientada por criterios propios. | . Decisión/iniciativa  
. Autoafirmación/franqueza  
. Autonomía  
. Independencia  
. Seguridad  
. Autoridad personal/honestidad |
| Expresa en público su punto de vista de forma argumentada. | . Autocompetencia/confianza  
. Autoafirmación  
. Asertividad  
. Racionalidad |
| Participa en programas de acción sobre temas ético-sociales dirigidos a otros. | . Justicia/orden social  
. Construcción/orden nuevo  
. Participación  
. Compromiso social  
. Solidaridad  
. Derechos humanos  
. Dignidad humana |
| Consulta diferentes fuentes para modificar y/o completar la propia perspectiva. | . Adaptabilidad/flexibilidad  
. Objetividad  
. Educación/conocimientos |
| Adopta la perspectiva del otro y reconstruye su propio punto de vista de forma más integral. | . Adaptabilidad/flexibilidad  
. Empatía  
. Aceptación/limitación  
. Compartir/escuchar/confiar  
. Racionalidad  
. Adopción de perspectivas  
. Calidad/Evaluación |
| Cree que el acuerdo y el consenso es posible en situaciones de conflicto. | . Interdependencia  
. Discernimiento  
. Dignidad humana  
. Respeto  
. Tolerancia  
. Capacidad de diálogo  
. Equilibrio |
|---|---|
| Diferencia el punto de vista de la sociedad de los acuerdos interpersonales. | . Interdependencia  
. Conocimiento/descubrimiento  
. Libertad  
. Justicia/orden social  
. Discrimina entre lo vivencial y el acuerdo interpersonal.  
. Autoestima  
. Autocompetencia/confianza  
. Familia/Pertenecer  
. Regla/norma/deber |

El hecho de traducir valores a conductas a través de la aplicación de este material, posibilitó, así mismo, al grupo investigador ejercitarse en esta tarea, ya que el modelo teórico en el que se sustenta esta investigación pone el énfasis en relacionar valores y conductas. Desde esta perspectiva, se consideran valores, no sólo los que se declaran verbalmente, sino, sobre todo, los que se traducen en conductas.

Respecto al análisis de los indicadores del GREM, el grupo concluye que no son aplicables al contexto y marco teórico de la investigación por varias razones:

1. Exige una formación teórica en el modelo de Berkowitz.
2. Existe una dificultad de observar los ocho indicadores en el aula, al ser necesario partir de situaciones conflictivas.
3. Las conductas a observar son demasiado complejas para estas edades.

Es decir, como material posibilitó ejercitarse en la tarea de traducir valores a conducta tal y como propone el modelo de Hall-Tonna, y nos orientó hacia la idea de trabajar con indicadores de observación.

Ahora bien, el objetivo general de realizar un acercamiento a los valores del profesorado, del alumnado y del centro educativo, implica acercarnos a la realidad de los valores de los alumnos en sus contextos, y relacionarlos con los valores de los profesores y los valores de los centros. Hall-Tonna insisten en la importancia de conocer los valores prioritarios, porque conociendo los valores antecedentes se puede lograr un recorrido que posibilite traducir en conductas los valores.
De acuerdo con esta última explicación, la tarea se focaliza en conocer dónde se encuentran los alumnos respecto a sus valores, y la fuente de información con la que se cuenta son sus propios profesores.

Tras las distintas valoraciones realizadas después de la revisión y aplicación de algunos materiales, se considera adecuado volver a los estudios sociológicos, filosóficos y educativos sobre los valores de la juventud, de manera que faciliten la aproximación e identificación de los valores de los alumnos. Se quiere subrayar la idea de que en la investigación se partía de, por un lado, el conocimiento que los profesores asistentes al Seminario tienen de los alumnos, y por otro, de la revisión de los estudios sociológicos, filosóficos y educativos, dos marcos de referencia importantes que han facilitado el acercamiento a los valores de los alumnos. Es decir, se arrancó desde esta base y posteriormente se fueron contrastando tanto distintas fuentes como las propias ideas.

3.2.2 Aproximación a los valores de los alumnos

En la segunda fase, se trata de conocer dónde se encuentran los alumnos en relación con sus valores, para poder iniciar el trabajo de traducir valores a indicadores de conducta. Para ello, es necesario averiguar cuáles son los valores de los jóvenes en la actualidad y consultar distintas fuentes. Las fuentes que se establecen para poder acercarse a los valores de los alumnos son:

- Indagar en los propios valores de los alumnos, con técnicas de trabajo en pequeños grupos y preguntas abiertas.
- Recopilar la información que contienen los estudios sociológicos, filosóficos y educativos.
- Conocer a través de los propios profesores de secundaria, asistentes al Seminario, los valores que ellos piensan que poseen los alumnos.

Se desestima la primera fuente por su excesiva complejidad, debido a la limitación del tiempo con el que se cuenta para llevar a cabo este trabajo, con la idea de ahondar en ella en futuras investigaciones.

Resulta inviable trabajar directamente con los alumnos, aun sabiendo que sería ideal, desborda las posibilidades de la investigación. Por consiguiente, para identificar los valores de los jóvenes, se recurre al análisis y revisión de las conclusiones de estudios sociológicos, filosóficos y educativos (segunda fuente). El hecho de utilizar esta fuente viene justificado por la reflexión y toma de conciencia de la concordancia que existe entre los aspectos generales de los estudios sociológicos y experiencias contextualizadas de valores.

- 139 -
El interés en trabajar con estos datos viene explicado por la necesidad de contrastar estos estudios con los valores de los sujetos de la investigación. Las conclusiones a las que se llega después del análisis de estas fuentes se pueden apreciar en la tabla V.5 Los valores en los distintos estudios.
<table>
<thead>
<tr>
<th>A nivel filosófico: La postmodernidad</th>
<th>A nivel sociológico</th>
<th>Estudio sobre valores del alumnado de la ESO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Fin de la historia: consagración del instante porque no hay, en cierto modo, futuro. Auge del consumo y de la comunicación de masas: la comunicación y el consumo se rigen por la seducción de lo efímero. Hedonismo Esteticismo Pasotismo Fragmentación Fragmentación moral Narcisismo Individualismo Falta de compromiso Predominio del sentimiento Debilidad de pensamiento Irracionalidad Racionalidad instrumental</td>
<td>Vivir el presente “Carpe Diem” Exaltación del consumo Juventud de marca Influenciados por la publicidad Utilitarismo Hedonismo Culto al cuerpo Conformismo Pluralismo y fragmentación (fenómeno de las tribus urbanas) Preponderancia de valores ecológicos Valores pacifistas y antimilitaristas Descenso de los niveles de lectura No hay “juventud”, hay jóvenes.</td>
<td>Capacidad de diálogo como medio para resolver conflictos Motivación de logro Sentido de la superación Compañerismo y buen ambiente de trabajo La familia Actitud favorable hacia el cambio social Libertad política Necesidad de ideas, principios y valores básicos Igualdad Liderazgo Empleo activo de su tiempo libre Solidaridad La prudencia: razonar antes de emitir un juicio</td>
</tr>
</tbody>
</table>
En muchas ocasiones, desde la perspectiva educativa, no se ha tenido en cuenta los datos que se aportan desde los estudios sociológicos, siendo esta información muy relevante para conocer dónde se encuentran los valores de los jóvenes en la actualidad.

Posteriormente, para conocer a través de los profesores dónde se encuentran los alumnos en términos de valores, se recurre al profesorado que acude regularmente al seminario de educación en. El hecho de indagar a través del profesorado, en lugar de preguntar directamente a los alumnos, viene explicado por varios motivos: el profesor, como investigador en el aula, posee información relevante (de primera mano) en relación con sus alumnos; la relación del profesor con los alumnos en situaciones diarias y contextualizadas, facilita un mayor grado de conocimiento de los alumnos; el profesor como modelo de relación, se convierte en una fuente de información insustituible; los propios profesores son los que van a trabajar con los alumnos.

- De manera que, tras la presentación de estudios sociológicos, filosóficos y educativos se reflexiona acerca de la importancia de tener una terminología común. En este sentido, el trabajo de Hall-Tonna da la oportunidad de leer la información en términos Hall-Tonna facilitando un lenguaje común. Un trabajo en valores presupone una definición de cada uno de ellos. Así mismo, se realiza el siguiente ejercicio: en primer lugar se trabaja en pequeño grupo para elegir 12 valores del mapa de Hall-Tonna y posteriormente se pone en común el trabajo en pequeño grupo.

Se explica a los profesores asistentes al Seminario que se va a realizar un ejercicio para conocer los valores de los alumnos desde el punto de vista de los profesores. Tras formar tres grupos de trabajo, y con el mapa de valores de Hall-Tonna, a cada grupo se les explicita la siguiente consigna: "¿Qué valores tienen mis alumnos? Elige un máximo de doce". Se solicita que elijan como máximo 12 valores puesto que en palabras de Hall "de los 125 valores cada uno de nosotros vive un grupo de unos quince. Realmente es que no tenemos capacidad para gestionar un número mayor. Es más, en la vida diaria operamos con no más de media docena, aproximadamente un tercio del total. Otro tercio constituyen nuestra base, como la seguridad, la educación y la economía. El otro tercio existe en nuestro interior como lo que nos está empujando constantemente hacia el futuro." (Hall, 1997, pp. 231-232).

En la realización del trabajo en pequeño grupo, cuando se elige un valor se lee su definición e interpreta su significado. Finalmente, se ponen en común los valores elegidos que resultan ser: Familia/Pertenencia; Fantasía/Juego; Amistad/Pertenecer; Prestigio/Imagen; Ser querido; Diversión/Recreo; Lealtad/Fidelidad; Igualdad/Liberación y Placer Sensorial.

- 142 -
Cabe señalar que, a pesar de que en la consigna dada, se les solicita la elección de 12 valores. Tras la puesta en común de los valores elegidos por cada grupo, se recogen nueve. Al concluir esta sesión de trabajo, se reflexiona acerca de la posible contaminación en la elección de los valores por parte del profesorado, al presentarles en primer lugar los estudios antes citados. Sin embargo, como se puede comprobar posteriormente, tal y como se señala en el capítulo III, los valores de los alumnos, quedan refrendados y respaldados por los estudios macrosociológicos y, en particular, salvo algunas excepciones, por el estudio de "Jóvenes españoles 99" promovido y patrocinado por la fundación Santa María.

3.2.2.1. Definición de valores y priorización

Una vez consensuados los nueve valores por parte de los profesores, se solicita que sean los alumnos quienes definan con sus propias palabras los valores y los prioricen. Concretamente, se trabaja con la siguiente consigna: "Define con tus propias palabras los siguientes valores... Ordena por orden de importancia del 1 al 9 los valores anteriores y explica por qué son importantes para ti". Se les clarifica que para definir los valores lo pueden hacer a través de ejemplos.

La recogida de estos datos en el aula se hace por parte de los profesores asistentes al Seminario y los componentes del grupo de investigación.

Es preciso destacar que las definiciones de los valores realizadas por los alumnos, y su utilización en esta investigación, explican, en parte, que no se haya trabajado con las definiciones originales de Hall-Tonna. Esta desviación enriquece el trabajo de investigación al adaptarlo a un contexto más específico. Como se explica posteriormente, siempre se han tenido en cuenta las definiciones específicas de Hall-Tonna, aunque redefinidas en función del vaciado de las definiciones de los alumnos. Esta redefinición no resta rigor metodológico al trabajo, ya que no desvirtúa la teoría de la que se parte, sino que mejora el propio instrumento al adaptarlo a una población de jóvenes.

Así mismo, se observa que las definiciones que se recogen de los alumnos tienen puntos en común con los descriptores realizados por Hall-Tonna (anexo IX). Los descriptores son agrupaciones de valores que engloban a valores asociados en agrupaciones o familias de valores.

Las definiciones de los alumnos y su priorización se presentan en los anexos X y XI respectivamente.

3.2.2.2. Redefinición de valores
Con el fin de poder elaborar una escala de observación por parte del grupo de investigación, en el marco de la teoría de Hali-Tonna, para poder identificar los valores de los alumnos traducidos en conductas, se vuelven a definir los valores elegidos por el profesorado a partir de los siguientes documentos de trabajo y con la consigna. "Hacer una única definición por valor":

- Las definiciones del alumnado con su correspondiente análisis y vaciado.
- Las definiciones originales y específicas de Hali-Tonna. Para ello, nos basamos en un documento que presenta las destrezas que subyacen a los 125 valores e igualmente se estudian los descriptores o agrupaciones de valores.
- Los resultados del cuestionario de la Fundación Santa María.
- El cuestionario de Hall adaptado para una muestra de exdrogadictos.
- Los resultados de los estudios sociológicos.

Este proceso largo y complejo ocupa varias sesiones de trabajo al equipo, puesto que no sólo se propone redefinir los valores reagrupando los afines y pensando cuáles se van a evaluar definitivamente en el aula, sino también realizar categorías de observación dada la gran demanda existente, de parte del profesorado de secundaria, de instrumentos de trabajo para el aula.

Tal y como se comprueba en la evaluación inicial de necesidades (Quevedo, 1998), donde se recogen a través de un cuestionario las sugerencias y opiniones de los profesores asistentes al Seminario de valores durante el curso 1997/1998, éstos señalan como una dificultad importante para desarrollar el trabajo en valores, la escasez de instrumentos de evaluación. Otras dificultades que emergen para trabajar los valores son: escasa formación del profesorado, poca experiencia y la falta de sistematización. Así mismo, se señala la falta de recursos, la escasez de tiempo para su preparación o la falta de información sobre metodologías de trabajo.

En este sentido, a pesar del largo proceso seguido para redefinir los valores a partir de los documentos anteriormente expuestos y consensuar categorías de observación para cada valor, como producto final del trabajo realizado, se aportan instrumentos de evaluación y herramientas de trabajo para el aula.

Dado que los valores están relacionados entre sí formando “redes”, los alumnos en, muchas ocasiones, han relacionado valores afines, por lo que el grupo de investigación realiza una reagrupación de valores. Se añade el valor autoestima por estar implícito en las definiciones de algunos valores, y se suprime el valor ser querido por considerarse incluido en los valores de familia y amistad. Por lo tanto, los nueve valores que quedan son los siguientes:
Placer sensorial.
  - Familia.
  - Fantasía/juego.
  - Amistad
  - Lealtad.
  - Prestigio/Imagen.
  - Diversión/Recreo.
  - Igualdad.
  - Autoestima

Es necesario explicar que en principio se trabaja con los nueve valores que seleccionan los profesores asistentes al seminario. Tras las sugerencias de los expertos, la reflexión del grupo investigador y la revisión del vaciado de las definiciones de los alumnos para comprobar si los alumnos hacen mención a valores de tipo social, se añaden tres valores sociales, por lo que a partir de este momento se trabaja siempre con 12 valores. Los tres valores sociales que se añaden son los siguientes:
  - Compartir/Escuchar/Confiar
  - Respeto
  - Diversidad

El valor "Autoestima" genera mucha discusión, al ser interpretado desde distintas perspectivas por los miembros del grupo. De nuevo se considera la necesidad e importancia de una clara definición de valores. Además se realiza una definición para cada uno de los valores sociales, teniendo en cuenta la documentación anteriormente mencionada.

3.2.3 Instrumentación. Escalas de observación y cuestionarios.

3.2.3.1. Escalas de observación para cada valor

Para la formulación de las conductas a observar a partir de los doce valores, se adopta la perspectiva del profesor en su contexto diario. El objetivo es que los profesores observen donde se encuentran los alumnos respecto a estos valores. Para ello, se estudia previamente las diferencias entre indicadores y escalas de observación (categorías de conducta). Se piensa que para la investigación que aquí se presenta pueden ser más adecuadas las categorías de observación, ya que estas últimas son más locales frente a los indicadores que son más universales. Por lo que se debe depurar un valor hasta traducirlo a conductas observables. Las categorías se pueden depurar por: criterio de experimentación y criterio teórico (recurrir a la teoría existente).
3.2.3.1.1. Procedimiento de elaboración

La observación debe ser sistemática, estructurada, intencional y controlada. Es necesario: redefinir cada valor y recoger tanto las definiciones de los alumnos como las de Hall-Tonna; seleccionar las dimensiones en coherencia con la definición de valor; identificar los momentos en los que se va a observar; y finalmente definir cómo se va a realizar la recogida de datos. A partir de este procedimiento, se procuran formular conductas breves, precisas, no ambiguas y que respondan al contexto y realidad en los que se mueve esta investigación. En algunas ocasiones se sabe que una conducta refleja un valor, y sin embargo, se tienen dificultades para describirla, por lo que es necesario describir conductas fáciles de identificar.

La observación es una herramienta de gran interés y muy demandada por el profesorado, sin embargo, presenta dificultades en su aplicación. Después de formular las categorías de conducta para cada uno de los valores se realiza una consulta a dos expertos en metodología y se reflexiona acerca de las siguientes ideas: en principio, para una observación sistemática, lo más adecuado es trabajar con tres valores y con un tres o cinco indicadores por valor, por lo que se decide realizar una depuración.

Se realizan las categorías de conducta para cada uno de los doce valores y, tras un largo proceso de depuración, se formulan las categorías de observación para los valores.

3.2.3.1.2. Aplicación

Se realizan categorías de observación para los 12 valores y se ponen en práctica con el profesorado del seminario. Los pasos seguidos han sido los siguientes:

- Se presentan 10 categorías de observación para cada valor y se pide que en una criba elijan las cinco que consideren más adecuadas para realizar la observación en el aula. A partir de este momento se hace una puesta en común de las categorías de observación elegidas por el profesorado.

- Se pide al profesorado del seminario que pongan en práctica en el aula las categorías de observación de cada valor. La tarea se realiza por grupos de valores de tal forma que un profesor observe tres valores con un máximo de cinco categorías de observación para cada valor.
Posteriormente se realiza una puesta en común de las categorías que han sido observadas. En esta sesión se pone de manifiesto la dificultad que tiene el profesorado de llevar a la práctica la observación en el aula. Se realizan propuestas de trabajo en el aula con las escalas de observación, y se reflexiona sobre las dificultades que esto conlleva.

Tras observar las dificultades que conlleva trabajar con escalas de observación, se decide conservarlas como herramienta de trabajo en el aula y elaborar a partir de sus categorías cuestionarios individuales con diez ítems para cada valor, y un cuestionario global de 60 ítems. Es decir, se decide trabajar con un cuestionario adaptado a partir del trabajo anterior y siempre desde la perspectiva que nos aporta el modelo Hall-Tonna. Aunque se conserva todo el trabajo realizado, escalas de observación para cada valor para utilizarlo como herramientas de aula.

Los propios profesores del seminario aportan sugerencias para utilizar las escalas de observación como herramienta de trabajo en el aula:

- Se propone que entre un grupo de profesores se lleve a cabo la observación de algún alumno y que el alumno también se observe a sí mismo. De esta forma se puede observar si lo que el alumno señala es real o no, y trabajar sobre ello. Además se crea la posibilidad de observar la posición relativa en el grupo de cada uno de los alumnos, y así se puede ver qué valores trabajar con unos alumnos y cuáles con otros.

3.2.3.2. Cuestionarios

3.2.3.2.1. Procedimiento de elaboración

CUESTIONARIOS PARA CADA VALOR (10 ÍTENS)

En un primer momento, la tarea que se plantea en la investigación es elaborar un cuestionario independiente para cada valor con 10 ítems. Los documentos en los que se basa la realización del trabajo son: las propias escalas de observación, elaboradas para cada uno de los valores y, los valores desde distintas fuentes. (Anexo XII).

Este documento recoge:

1. Los valores que aparecen en los estudios sociológicos, filosóficos y educativos.
2. La definición para cada valor y su destreza.
3. Los descriptores que corresponden a cada valor.
4. Las definiciones de los alumnos.
5. Los valores correspondientes a una adaptación del cuestionario de Hall-Tonna para una muestra de exdrogradíctos.

Se plantea el hecho de que elaborar un cuestionario para cada valor, podría posibilitar la validación con las escalas de observación, opción que no se llevó a cabo por las dificultades que conlleva trabajar con este tipo de escalas, anteriormente mencionadas.

Para la redacción de los diez ítems para cada valor, se manejan los criterios señalados en la literatura “ad hoc”. Para este trabajo se toma como referencia el trabajo de Bolivar (1995).

En las escalas tipo Likert, un conjunto de declaraciones en forma de enunciados sobre el tema objeto de la medida se valoran en cinco o más grados. Bolivar citando a Edwards (1957) propone que cuando no interesa utilizar escalas validadas existentes, se pueden crear escalas propias y recoge 14 criterios guía:

- Evitar enunciados que se refieran al pasado en lugar de que se refieran al presente.
- Evitar enunciados que sean objetivos o que puedan ser interpretados como tales.
- Evitar enunciados que puedan ser interpretados de más de una manera.
- Evitar enunciados que sean irrelevantes al objeto psicológico que se considera.
- Evitar enunciados que puedan ser aceptados por casi todo el mundo o por caso nadie.
- Seleccionar los enunciados que se piensen que cubren la gama completa de la escala afectiva de intereses.
- Mantener los enunciados en un lenguaje simple, claro y directo.
- Las frases deben ser cortas; no deben de exceder de las veinte palabras.
- Cada enunciado debe contener un único concepto completo.
- Los enunciados que contengan universales tales como todo, siempre, ninguno o nunca, a menudo introducen ambigüedad y deben ser evitados.
- Palabras tales como sólo, justo, meramente, y otras similares, deben ser utilizadas con cautela y moderación al escribir los enunciados.
- Siempre que sea posible, los enunciados deben presentarse en forma de frases simples y no de frases compuestas o complejas.
- Evitar la utilización de palabras que puedan no ser comprendidas por los sujetos a los que se les aplica la escala.
- Evitar la utilización de negaciones dobles.
Además, para la elaboración del cuestionario se siguen los siguientes pasos:

Conceptualización y redacción de ítems evitando la aquiescencia y la deseabilidad social.

A partir de estos criterios se redactan los ítems y se ponen en común, a la vez que se plantea el tipo de escala a utilizar y el tipo de instrucciones que hay que elaborar para el profesorado.

**CUESTIONARIO GLOBAL (60 ITEMS)**

Se reflexiona acerca de la posibilidad de realizar un cuestionario de 60 ítems que englobe al conjunto de los 12 valores. Para llevar a cabo esta tarea se elaboran instrucciones para dar a expertos donde se les solicita que revisen el cuestionario de valores elaborado por el grupo de investigación para alumnos de tercero y cuarto de ESO (14-16 años), concretamente se les pide opinión acerca de:

1. La adecuación entre la definición de cada valor y los ítems correspondientes.
2. La adecuación metodológica.
3. Si los cinco que aparecen en primer lugar son los más idóneos para la escala global.
4. La adecuación del formato.

Estas instrucciones, con el correspondiente material se entregan a expertos en valores, (tres profesores universitarios) expertos en metodología (cinco profesores universitarios) y a expertos profesores del Seminario (cinco de enseñanza secundaria)

El resultado de la síntesis de todas estas observaciones se puede observar en el anexo XIII.

Después de recoger las observaciones de los expertos, se elabora finalmente el cuestionario con los 60 ítems y se entrega a los profesores del Seminario para que lo apliquen a sus alumnos.

**3.2.3.2.1. Aplicación**

Como resultado del proceso de elaboración se obtiene un cuestionario de 60 ítems, donde se reflejan los 12 valores seleccionados. Los ítems que corresponden a cada valor son los siguientes:
El tipo de cuestionario diseñado es una escala Likert que consiste en proporcionar una lista de enunciados y solicitar que los encuestados respondan de forma gradual según sus valores. Para este instrumento las opciones de respuesta son cinco:

- N= Nada importante
- P= Poco importante
- I= Importante
- B= Bastante importante
- M= Muy importante

Una vez diseñado y aplicado el instrumento a la muestra de alumnos descrita en el apartado muestra, se ha realizado un análisis estadístico mediante el programa SPSS para conocer la homogeneidad y la precisión de los ítems encaminados a evaluar cada uno de los valores y comparar grupos en función de su preferencia a la hora de elegir valores. Se comprueba a través de:

- Fiabilidad: comprobar la consistencia interna del cuestionario y factores con el estadístico Alfa de Cronbach.
- Análisis factorial: determinación del número de factores y reagrupamiento de los mismos.
Comparación de grupos: se han utilizado para la comparación de medias de muestras independientes la prueba T, para las siguientes variables:

- colegios (público-privado)
- sexo (hombre-mujer)
- nivel (eso-bachillerato)

Además, para la variable nivel se ha realizado una comparación múltiple con el estadístico Scheffé y así se ha comparado las medias entre 3º ESO, 4º ESO, 1º Bachiller y 2º Bachiller.

Operaciones realizadas y resultados

Fiabilidad del Cuestionario

Tras la aplicación del estadístico Alfa de Cronbach, el índice de fiabilidad del cuestionario es el siguiente:

Fiabilidad total: .9202

Comparación de grupos:

Tras la aplicación de la prueba T para la comparación de medias de muestras independientes, para las variables "Colegio", "Sexo" y "Nivel", los resultados han sido los siguientes:

- Colegios (público-privado):
  N= 296  Media públicos: 3.9003
  N= 815  Media privados: 3.9713
  Prueba T para medias: .008

- Sexo (hombre-mujer):
  N= 468  Media hombre: 3.9340
  N= 349  Media mujer: 4.0120
  Prueba T para medias: .003

- Nivel (eso-bachillerato):
  N= 572  Media eso: 3.9813
  N= 538  Media bachillerato: 3.9419
  Prueba T para medias: .381

- 151 -
Para la variable "Curso" se ha utilizado el estadístico Scheffé para obtener comparaciones múltiples entre las medias, con los siguientes resultados:

- **Curso (3eso, 4eso, 1bachi, 2bachi)**
  - N= 167  Media 3eso: 3.9668
  - N=405  Media 4eso: 3.9590
  - N= 432  Media 1bachi: 3.9394
  - N= 106  Media 2bachi: 3.9724

**Análisis factorial y fiabilidad de los factores:**

Tras realizar los correspondientes análisis estadísticos, observamos que en el cuadro de la matriz de componentes rotados se pueden distinguir 13 factores. La fiabilidad de cada factor se recoge en la tabla V.6.
Los 13 factores se corresponden con los originales del siguiente modo Tabla V.7:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Factor</th>
<th>Valores</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Factor 1 | Respeto: 8, 11, 56  
Compartir: 7, 43  
Diversidad: 9, 21, 57  
Lealtad: 6 |
| Factor 2 | Amistad: 3, 15, 51, 51  
Compartir: 4, 31  
Lealtad: 42, 54  
Autoestima: 60 |
| Factor 3 | Igualdad: 10, 22, 34, 46, 58  
Respeto: 32 |
| Factor 4 | Prestigio: 23, 35, 44, 47, 59 |
| Factor 5 | Familia: 5, 17, 27, 29, 41 |
| Factor 6 | Fantasía: 16, 40, 52  
Diversidad: 33, 45  
Diversión: 50 |
| Factor 7 | Diversión: 24, 26, 48  
Placer sensorial: 13, 49 |
| Factor 8 | Autoestima: 2, 12, 36 |
| Factor 9 | Fantasía: 28, 55 |
| Factor 10 | Lealtad: 18, 30  
Autoestima: 38  
Amistad: 39 |
| Factor 11 | Diversión: 14  
Compartir: 19  
Respeto: 20 |
| Factor 12 | Placer sensorial: 1 |
| Factor 13 | Placer sensorial: 25, 37 |

Tabla V.6

Fiabilidad de los 13 factores:

F1: .8370  
F2: .8135  
F3: .7820  
F4: .7353  
F5: .7933  
F6: .7373  
F7: .6986  
F8: .5425  
F9: .6601  
F10: .5657
Análisis factorial ajustado a 12 factores:

Tras haber realizado el análisis factorial y observar que la fiabilidad de los tres últimos factores es baja, se considera adecuado hacer un análisis factorial ajustado a 12 factores. El resultado del análisis y las fiabilidades (tabla V.8) de los factores son los siguientes (tabla V. 9):

<table>
<thead>
<tr>
<th>Factor</th>
<th>Valores</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Factor 1 | Diversidad: 9, 21, 57  
             | Respeto: 11, 8, 56, 20  
             | Compartir: 43, 7  
             | Lealtad: 6 |
| Factor 2 | Amistad: 51, 53, 15, 3  
             | Compartir: 31, 19  
             | Autoestima: 60  
             | Lealtad: 54, 42 |
| Factor 3 | Prestigio: 59, 47, 44, 35, 23 |
| Factor 4 | Igualdad: 34, 46, 22, 10  
             | Respeto: 32 |
| Factor 5 | Familia: 29, 41, 5, 17, 27 |
| Factor 6 | Fantasía: 40, 16, 52,  
             | División: 50  
             | Diversidad: 45, 33 |
| Factor 7 | División: 26, 24, 48, 14  
             | Placer sensorial: 13 |
| Factor 8 | Fantasía: 28, 55 |
| Factor 9 | Autoestima: 36, 12, 2 |
| Factor 10 | Lealtad: 30, 18  
              | Amistad: 39  
              | Autoestima: 38 |
| Factor 11 | Placer sensorial: 1  
             | Compartir: 4 |
| Factor 12 | Placer sensorial: 25, 49, 37  
              | Igualdad: 58 |

Reagrupación de factores por peso en otros factores y contenido del ítem:

Al comprobar que la fiabilidad de los factores 11 y 12 es muy baja, se decide hacer una nueva agrupación. Se ha realizado:
- Comprobando el peso que tienen los ítems que pertenecen a estos dos factores en el resto de los factores.
- Teniendo en cuenta el contenido de cada ítem.

Las modificaciones han sido las siguientes:

El ítem 4 del factor 11 que corresponde al valor "compartir" se podría agrupar en el factor 2 ya que es en el factor que satura más alto (.400) y además de esa manera la fiabilidad del factor aumenta a .8199.

El ítem 1 que corresponde al valor "placer sensorial" se podría agrupar en el factor 11, con los ítems 25, 49 y 37 que pertenecen al mismo valor. El agrupamiento lo hemos realizado teniendo en cuenta que el ítem 1 no tiene peso en ningún otro factor y que el contenido de este ítem se relaciona con los otros tres. Además la fiabilidad del factor 11 aumenta a .4720

El ítem 58 del valor "igualdad" satura en el factor 12 de forma negativa, y no satura en ningún otro factor de forma significativa, y por consiguiente no se ha incluido en ningún factor.

La reagrupación permite obtener el número de factores y sus fiabilidades definitivas, (tabla V.10):

**Factores:**

| F1  | 9, 11, 21, 43, 8, 57, 6, 56, 7, 20 |
| F2  | 51, 53, 31, 15, 60, 19, 3, 54, 42, 4 |
| F3  | 59, 47, 44, 35, 23 |
| F4  | 34, 46, 22, 32, 10 |
| F5  | 29, 41, 5, 17, 27 |
| F6  | 40, 16, 52, 50, 45, 33 |
| F7  | 26, 24, 13, 48, 14 |
| F8  | 28, 55 |
| F9  | 36, 12, 2 |
| F10 | 30, 18, 39, 38 |
| F11 | 1, 25, 37, 49 |

**Tabla V.10**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Fiabilidad del cuestionario con agrupación de ítems en factores: 11 factores</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>F1: .8449</td>
</tr>
<tr>
<td>F2: .8199</td>
</tr>
<tr>
<td>F3: .7353</td>
</tr>
<tr>
<td>F4: .8078</td>
</tr>
<tr>
<td>F5: .7933</td>
</tr>
<tr>
<td>F6: .7373</td>
</tr>
<tr>
<td>F7: .6667</td>
</tr>
<tr>
<td>F8: .6601</td>
</tr>
<tr>
<td>F9: .5425</td>
</tr>
<tr>
<td>F10: .5657</td>
</tr>
<tr>
<td>F11: .4720</td>
</tr>
</tbody>
</table>

- 155 -
En la tabla V.11 se puede observar una descripción global de los factores:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Factor</th>
<th>Valores</th>
<th>Nombre</th>
<th>Características</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Factor 1</td>
<td>Respeto: 11, 8, 56, 20</td>
<td>Respeto/Diversidad</td>
<td>El ítem 43 de compartir hacen referencia a respeto en las relaciones personales</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Diversidad: 9, 21, 57</td>
<td></td>
<td>El respeto te lleva a aceptar la diversidad de opiniones en las relaciones, (los ítems de diversidad).</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Compartir: 43, 7</td>
<td></td>
<td>El ítem 6 de lealtad hace referencia a la sinceridad.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Lealtad: 6</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 2</td>
<td>Amistad: 51, 53, 15, 3</td>
<td>Amistad/Compatria</td>
<td>Relacionado con la amistad: el de autoestima, en lealtad la fidelidad a los amigos y que los amigos se puedan fiar de uno, y en compartir se refiere a confiar en los demás y tener a alguien que te escuche.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Compartir: 31, 19, 4</td>
<td></td>
<td>En Hall con ser querido y apoyo a los semejantes</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Autoestima: 60</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Lealtad: 54, 42</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 3</td>
<td>Prestigio: 59, 47, 44, 35,</td>
<td>Prestigio</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 4</td>
<td>Igualdad: 34, 46, 22, 10</td>
<td>Igualdad</td>
<td>El 32 hace referencia al respeto de los derechos de uno mismo y de los demás. Relacionado con la igualdad.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Respeto: 32</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 5</td>
<td>Familia: 29, 41, 5, 17, 27</td>
<td>Familia</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 6</td>
<td>Fantasía: 40, 16, 52</td>
<td>Fantasía/Diversión</td>
<td>Relacionan la fantasía y la diversión. La fantasía en este factor tiene que ver con la creatividad.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Diversión: 50</td>
<td></td>
<td>En Hall se relaciona la diversión con el juego.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Diversidad: 45, 33</td>
<td></td>
<td>Los ítems de diversidad son interé por conocer otros pueblos y convivir con personas que tienen diferentes costumbres. Diversión creativa: viajar...</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Diversión-diversidad: quizás lo han entendido como diverso, distinto a la rutina.</td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 7</td>
<td>Diversión: 26, 24, 48, 14</td>
<td>Diversión</td>
<td>El ítem de placer sensorial aparece estrechamente relacionado con la diversión, con lo que le resulta placentero.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Placer sensorial: 13</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 8</td>
<td>Fantasía: 28, 55</td>
<td>Imaginar el futuro</td>
<td>Son ítems que tienen que ver con imaginar el futuro.</td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 9</td>
<td>Autoestima: 36, 12, 2</td>
<td>Autoestima</td>
<td>Valor importante: identidad propia y en relación con otros valores.</td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 10</td>
<td>Lealtad: 30, 18</td>
<td>Lealtad</td>
<td>Los ítems de lealtad hacen referencia a cumplir promesas y no defraudar, se puede relacionar con el de autoestima ya que el contenido es ser reconocido y apreciado por el trabajo, en el sentido de ser cumplidor (Kohlberg estadio 3) Cumplir promesas para ser aceptado.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Amistad: 39</td>
<td></td>
<td>El de amistad es ayudar a los amigos sin que lo pidan.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Autoestima: 38</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Factor 11</td>
<td>Placer sensorial: 1, 25,</td>
<td>Placer sensorial</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>49, 37</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Puntuación media de cada factor

Se han realizado las medias de cada uno de los 11 factores resultantes del análisis del cuestionario de valores, siendo los resultados los que aparecen a continuación:
Gráfico V.4

En el gráfico se puede observar como la media más alta de todos los factores corresponde a el factor que hace referencia a la autoestima (4,4898), es decir para los alumnos los ítems que han agrupado bajo el nombre de autoestima son los más importantes.
El segundo factor elegido por los alumnos en orden de importancia es el denominado Amistad/Compartir (4,4010). En tercer lugar el factor que hace referencia a la Diversión (4,3191), en cuarto lugar el factor que se refiere a la Familia (4,2225), en quinto lugar el que se refiere a la igualdad (4,1946), en sexto a la Lealtad (4,1387) y en séptimo lugar el de placer sensorial (3,9668).

Los factores elegidos en octavo, noveno, décimo y onceavo lugar son elegidos en orden de importancia para los alumnos: Respeto/diversidad (3,6649), Fantasía/Diversión (3,4072), Prestigio (3,3391) y en último lugar imaginar el futuro (3,2142).

En función de los resultados se puede concluir:

- En relación a la fiabilidad:

  - la fiabilidad total (.9202) del cuestionario es alta, lo que significa que es consistente y preciso en las mediciones.

  - la fiabilidad de los factores varía en cada factor, oscilando entre .8449 (F1) y .4720 (F11); la reagrupación en 11 factores ha supuesto una mejora en los factores menos fiables, de tal forma que el índice de fiabilidad de todos ellos, incluso de los más bajos, se considera aceptable.

- Respecto a la comparación de grupos:

  En cuanto al tipo de centro, la diferencia entre las medias de los públicos (3.9003) y los privados (3.9713), es mayor en los centros privados, y además esta diferencia es significativa (.008).

  Por lo tanto, los alumnos y alumnas de los centros privados tienen una media superior en la elección de los 12 valores que el alumnado de los centros públicos, y estas diferencias no se deben al azar.

  En relación a la variable sexo, la diferencia entre las medias hombre (3.9340) y mujer (4.0120) es favorable a la mujer, siendo esta diferencia significativa (.003). Se puede concluir que las mujeres tienen una media superior en cuanto a la elección de los 12 valores que los hombres, y que está diferencia no se debe al azar.

  Respecto a la variable nivel, la comparación de las medias entre los grupos ESO (3.961) y Bachillerato (3.9419) es mayor para el grupo de Bachillerato pero esta diferencia no es significativa (.381). La media de los alumnos y alumnas de la ESO en la elección de los 12 valores es superior a la de los de Bachillerato pero estas diferencias pueden deber al azar.
Por último, las comparaciones múltiples entre los grupos con el estadístico Scheffé de las medias de los grupos 3º ESO (3.9668), 4º ESO (3.9590), 1º Bachillerato (3.9394) y 2º Bachillerato (3.9724), es mayor para el grupo de 2º de Bachillerato pero estas diferencias no son significativas, por lo tanto pueden deberse al azar.

- Respecto a los factores:

El ítem 58 del valor “igualdad” satura en el factor 12 de forma negativa, y no satura en ningún otro factor de forma significativa. Se puede concluir que si se observa su redacción “Rechazar cualquier tipo de favoritismo o enchufismo es...” al ser una redacción negativa puede darse el caso de que el ítem lleve a confusión a los alumnos a la hora de contestar a las opciones de respuesta, y por lo tanto no lo hayan contestado adecuadamente. Por este motivo, no se ha incluido en ningún factor, y se advierte la necesidad de reformularlo para poder integrarlo en el factor que sea más adecuado.

Respecto a los tres análisis factoriales realizados, hacemos mención especial al último por ser este el que se considera definitivo puesto que los 11 factores que resultan del reagrupamiento son fiables. Observamos que el agrupamiento que el alumnado ha realizado tiene diferencias respeto al que habíamos realizado como punto de partida.

En el factor 1 (respeto/diversidad), los alumnos en el agrupamiento hacen referencia al respeto, a la diversidad, y a compartir escuchando a los demás, que de alguna forma está relacionado con el respeto. También han relacionado la lealtad en el sentido de sinceridad con la diversidad y el respeto.

Respecto al factor 2, denominado “amistad/compartir” se recogen ítems que están relacionados con la amistad en el sentido de compartir, y que pertenecen a valores como la autoestima, la lealtad con los amigos para aumentar la confianza, y compartir con los amigos y tener a alguien que te escuche.

En el factor 3 “prestigio” y en el factor 5 “familia”, la agrupación del alumnado coincide con la que se ha propuesto como punto de partida, por lo tanto se concluye que son valores que los alumnos dicriminan perfectamente.

El factor 4 hace referencia a la “igualdad” y los alumnos incluyen un ítem de respeto (el respeto de los derechos de uno mismo y de los demás) relacionándolo con la igualdad.
En cuanto al factor 6 “fantasía/diversión”, los alumnos han relacionado la fantasía con la diversión, con la creatividad. Esta relación coincide con el marco teórico del que partimos ya que desde el modelo Hall-Tonna la fantasía se relaciona con la diversión y el juego. Por otro lado, los alumnos han incluido en este agrupamiento dos ítems de diversidad que se refieren a conocer otros pueblos y convivir con personas que tienen diferentes costumbres. Quizás la relación tenga que ver con una diversión creativa, viajando….. Posible relación entre los términos: diversión-diversidad-diverso, distinto a la rutina.

En el factor 7 “diversión”, los alumnos la relacionan con un ítem de placer sensorial que tiene relación con diversión, con lo placentero.

Respecto al factor 8 “imaginar el futuro” (fantasía) y al factor 9 “autoestima” los dos factores tienen identidad propia como valores para formar un factor cada uno fiable con pocos ítems, pero además los dos están relacionados con otros valores y aportan en ellos el matiz de la fantasía y de la autoestima.

Los factores 10 y 11 son los que tienen una fiabilidad más baja, quizás sea debido a que el valor “placer sensorial” (factor 11) sea un valor difícil de identificar para los alumnos, y el factor 10 “lealtad” los alumnos lo relacionan con la autoestima puesto que pueden entenderlo como cumplir las promesas para ser aceptado, para evitar el rechazo. En el ítem que se refiere a la amistad (ayudar a los amigos sin que te lo pidan), no está claramente relacionado.

Finalmente señalar que la perspectiva y dimensión que aporta el modelo teórico de Hall-Tonna, favorece la lectura de los valores con una orientación al crecimiento permitiendo desde esta perspectiva la interpretación del conjunto de los doce valores, y analizando detalladamente los resultados que nos ha aportado el análisis de este cuestionario (capítulo VI)

3.3 LOS VALORES DEL CENTRO

El conocimiento de los valores de los centros se justifica porque aporta datos acerca de dónde se encuentran los centros en términos de valores. El trabajo realizado en el Seminario ha permitido realizar un acercamiento a la realidad que en ellos se vive.

El propósito del que se partía era identificar los valores que se vivían en los centros cotidianamente, e identificar los valores que tendría un centro ideal, desde el punto de vista del profesorado. Se solicitó al profesorado que identificaran, en un mapa de valores HT y teniendo en cuenta las definiciones de los valores que se proponen en el
modelo, que identificasen en términos Hall-Tonna los valores que ellos creen que están presentes en sus instituciones educativas. Lo hicieron en grupos de trabajo y posteriormente hubo una puesta en común dónde se recogieron los valores presentes en sus centros educativos.

El segundo ejercicio realizado fue identificar los valores que tendría el centro dónde les gustaría trabajar. Los profesores del seminario los identificaron y posteriormente se hizo una lectura y análisis comparado entre los valores que viven en el centro y los valores que les gustaría se viviesen en su centro.

Los resultados, así como el análisis de los mismos se explican detalladamente en el capítulo VI.
VI. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Antes de pasar a interpretar los perfiles de valores de profesores, alumnos y centro (real e ideal) conviene tener en cuenta que se trata de cuatro conjuntos de valores a los que se hará converger para posibilitar su interpretación respetando, de esta manera, el principio del que se ha partido en esta investigación: abordar la problemática de la identificación y evaluación de los valores en los centros desde una perspectiva global. Se considera que es la única forma eficaz para un trabajo posterior.

Conviene realizar dos aclaraciones previas. La primera trata de poner en evidencia una limitación y es que se cuenta con cuatro perfiles de valores obtenidos a través de distintos procedimientos pero utilizando una única fuente de información: los profesores. Es fácil que todo esté contagiado de su visión y de su propia experiencia educativa como docentes. De hecho, alumnos y profesores recorren un mismo camino, con el consiguiente desfase y los perfiles del centro real e ideal convergen masivamente. Todos tendemos a elegir valores sobre los que tenemos experiencia, hacia los que más sensibilizados estamos.

La segunda de las aclaraciones es que sólo el perfil de valores del profesorado se ha obtenido considerando todas las posibilidades de elección entre los 125 valores HT, razón por la que este perfil es el más ajustado a su realidad y el que dispone de más posibilidades interpretativas desde el modelo utilizado.

En cuanto a los valores del alumnado, el grupo de trabajo ha considerado de gran interés y enormes posibilidades interpretativas el análisis factorial hecho sobre las respuestas a los cuestionarios dadas por la muestra de alumnos de secundaria. De estas respuestas han surgido nuevas reagrupaciones de los ítems correspondientes a los doce valores propuestos inicialmente. Los once factores resultantes proponen interesantes recorridos de valores que se analizarán con detenimiento en este capítulo.

Los instrumentos Hall-Tonna para la medida de valores individuales, grupales e institucionales, proporcionan perfiles de los valores identificados a través de las respuestas individuales a un único cuestionario, se trata tanto de valores personales como de los valores de un grupo. La metodología utilizada para el análisis de los valores resultante y el material que lo acompaña es una propuesta de trabajo que invita y necesita de la reflexión personal/grupal, del contraste con la realidad y de la minuciosa depuración de una abundante información que ha de ser contextualizada.

- 162 -
No se trata pues de instrumentos-diagnóstico que dispongan de categorías interpretativas de lectura única sino de una propuesta sistematizada de trabajo que invita a realizar una reflexión individual o colectiva sobre una realidad tan compleja como sugerente. Poniendo un símil, se trataría de disponer de una especie de patrón ajustado con el cual poder confeccionar un traje a la medida.

Esta interpretación de datos es pues el resultado de una reflexión colectiva necesaria a la hora de abordar el problema de la identificación de valores. Como se ha afirmado anteriormente, el tratamiento globalizado que requiere la educación en valores lleva a la necesidad de crear consensos. Si no es posible la comunicación grupal —lo que suele ser frecuente pues es difícil ponerse de acuerdo sobre qué valores trabajar y cuáles sean sus significados—, ni el trabajo en equipo —pues no es fácil disponer de una metodología capaz de abordar todos los niveles de análisis (alumnos, profesores, centro)—, no se podrá ni educar ni identificar valores en los centros educativos. Desde la perspectiva de esta investigación, los instrumentos de análisis HT facilitan la comunicación grupal —parten de una serie de valores consensuados y clasificados— y el trabajo en equipo, al ofrecer una rigurosa y sistemática propuesta para la reflexión colectiva. Sin duda se ha contado con una valiosa y potente herramienta de trabajo.
## 1. EL PERFIL DE VALORES DEL PROFESORADO

<table>
<thead>
<tr>
<th>ETAPA 1 →</th>
<th>ETAPA 2 →</th>
<th>ETAPA 3 →</th>
<th>ETAPA 4 →</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Autocontrol (6)</strong></td>
<td><strong>Placer físico (6)</strong></td>
<td><strong>Familia/Pertenencia (16)</strong></td>
<td><strong>Filosofía/creencias (29)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Autopreservación (4)</strong></td>
<td><strong>Seguridad (10)</strong></td>
<td><strong>Fantasía/Diversión (4)</strong></td>
<td><strong>Competencia/Conf. (11)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Asombro/Maravilla (8)</strong></td>
<td><strong>Economía/Beneficios (6)</strong></td>
<td><strong>Autoestima (31)</strong></td>
<td><strong>Juego/Recreo (19)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Comida/Calor (2)</strong></td>
<td><strong>Propiedad/Control (5)</strong></td>
<td><strong>Prestigio/Imagen (10)</strong></td>
<td><strong>Trabajo/Labor (16)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Funcionamiento Físico (7)</strong></td>
<td><strong>Afecto físico (12)</strong></td>
<td><strong>Tradición (2)</strong></td>
<td><strong>Educación/Título (18)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Supervivencia (10)</strong></td>
<td><strong>Sexual/Placer sensorial (6)</strong></td>
<td><strong>Control/Orden (13)</strong></td>
<td><strong>Lealtad (32)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Temor/Seguridad (2)</strong></td>
<td><strong>Equilibrio (13)</strong></td>
<td><strong>Institución/Pertenencia (17)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><strong>Maravilla/Curiosidad (14)</strong></td>
<td><strong>Cuidar/Criar (11)</strong></td>
<td><strong>Logro/Éxito (8)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>Afirmación social (19)</strong></td>
<td><strong>Administración/Control (3)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>Apoyo mutuo (23)</strong></td>
<td><strong>Competitividad (4)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>Cortesía/Hospitalidad (12)</strong></td>
<td><strong>Economía/Éxito (1)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>Obediencia/Deber (7)</strong></td>
<td><strong>Eficacia/Planificación (22)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>Derechos/Respeto (30)</strong></td>
<td><strong>Productividad (9)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>Ser querido (18)</strong></td>
<td><strong>Comunicación/Información (14)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>Deseos/Coordinación (2)</strong></td>
<td><strong>Jerarquía/Orden (1)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>Paciencia/Resistencia (5)</strong></td>
<td><strong>Gerencia (5)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>Amistad/Pertenencia (17)</strong></td>
<td><strong>Unidad/Uniformidad (7)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ETAPA 8 →</strong></td>
<td><strong>ETAPA 7 →</strong></td>
<td><strong>ETAPA 6 →</strong></td>
<td><strong>ETAPA 5 →</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Ecorridad (6)</strong></td>
<td><strong>Intimidad/Soledad (14)</strong></td>
<td><strong>Arte/Belleza (10)</strong></td>
<td><strong>Igualdad/liberación (27)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Armonía Global (5)</strong></td>
<td><strong>Verdad/Sabiduría (14)</strong></td>
<td><strong>Ser uno mismo (11)</strong></td>
<td><strong>Integración/Totalidad (23)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Palabra (6)</strong></td>
<td></td>
<td><strong>Construcción/N. Orden (14)</strong></td>
<td><strong>Autorrealización (10)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td><strong>Servicio/Vocación (10)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**ETAPA 8**

- **Ecorridad (6)**
- **Armonía Global (5)**
- **Palabra (6)**

**ETAPA 7**

- **Intimidad/Soledad (14)**
- **Verdad/Sabiduría (14)**
- **Arte/Belleza (10)**
- **Ser uno mismo (11)**
- **Construcción/N. Orden (14)**

**ETAPA 6**

- **Contemplación (8)**
- **Fe/Riesgo/Visión (13)**
- **Dignidad humana (19)**
- **Innovación/Progreso (14)**
- **Creatividad (21)**
- **Educación/Conocimiento (11)**
- **Investigación (11)**
- **Colaboración (16)**
- **Comunicación/Apoyo (9)**
- **Elaboración (23)**
- **Corporación/Orden (14)**

**ETAPA 5**

- **Limitación/Celebración (30)**
- **Interdependencia (11)**
- **Síntesis (2)**
- **Transcendencia/Soledad (16)**
- **Comunicación/Coordinación (9)**
- **Complementariedad (23)**
- **Evaluación/Calidad (0)**
El mapa de valores del grupo de profesores asistentes al seminario y que respondió al cuestionario grupal HT, refleja una situación que es común en la vida institucional. El buen funcionamiento de los equipos humanos dentro de las instituciones sociales responde a valores de la etapa 6 (nuevo orden) que, como bien puede comprobarse en el mapa, es una etapa hacia cuyos valores el profesorado está altamente sensibilizado.

En realidad, tanto las instituciones sociales como este grupo de profesores están resolviendo una difícil transición anterior (etapas 4-5), en la que se hace necesaria una visión integrada entre lo que la institución eficaz exige de nosotros y lo que nosotros queremos hacer de nosotros mismos. Del proyecto institucional al personal y de estos al colectivo podría servir como acelerador resumen de los pasos de este desarrollo pero, el proyecto colectivo, exige una visión integrada de las necesidades de las instituciones y de las personas y esto no es sólo un requisito, son dos: que exista esa visión y que ésta no esté compartimentada.

La construcción colectiva de esa visión, parte integrante de la denominada planificación estratégica de las organizaciones (Mintzberg, H., 1999), requiere o exige un largo proceso de toma de conciencia de la situación personal e institucional sobre cuáles sean los valores que están actuando como motores de la actividad personal y colectiva: convertir lo tácito en explícito para poder “ver lo diferentes que somos, de forma que las relaciones puedan ser mejor comprendidas”, como afirma el propio Brian Hall (2000, p. 4).
La necesidad de que esa sea una visión integrada es el resultado de una cada vez mayor conciencia sobre el carácter sistémico de la realidad en la que vivimos (Hall, 2000), cuestión que no necesita de mayor justificación. Piénsese, por ejemplo, en los temas medioambientales o en el muy debatido proceso de globalización propiciado por la economía y el desarrollo vertiginoso de las nuevas tecnologías de la información.

Pero ¿por qué si es tan nítida la necesidad de acceder a esta nueva visión no se alcanza? No hay una única respuesta, el mapa de valores del profesorado nos da sus propias claves.

En principio se trata de un mapa completo con valores en todas las fases y etapas. A simple vista se puede apreciar que las etapas intermedias (4, 5 y 6) son las más cargadas de valores, sobre todo las dos últimas. A pesar de ello, el ciclo de desarrollo o lo que es lo mismo, el área central o foco de valores del profesorado se encuentra en las etapas 4-5, justamente en medio de la problemática transición a la que se acaba de hacer referencia.

La explicación a esta situación se encuentra en las etapas que forman la base de este dinámico conjunto de valores (etapas 1, 2 y 3). De no existir problemas, el profesorado estaría centrado en la construcción de la visión que diera un nuevo sentido a la misión de la institución educativa y que facilitase tanto su desarrollo como el crecimiento personal de los que realizan su actividad dentro de ella. Fíjese en la importancia y peso de los medios de la etapa 6 que suponen la posesión de destrezas muy integradas lo que posibilitaría la realización de esta transición.

1.1. EL ÁREA BÁSICA DE VALORES DEL PROFESORADO

El primer comentario que cabe hacer sobre estos valores es la falta generalizada de atención sobre todo aquello relacionado con la seguridad y las necesidades básicas: autopreservación, supervivencia, juego y esparcimiento, amistad, imagen y conocimiento personal, etc., situación que delata que los problemas del perfil se encuentran en este área de valores. A esto hay que añadir el significativo peso de un valor básico: la autoestima, en medio de un conjunto de valores que presenta enormes posibilidades de crecimiento personal e institucional pero, al contrario de lo que cabría pensar, los valores sobre los que se asentaría sólidamente el valor autoestima están pobremente representados en este perfil.

El problema de no sentirse valorado, en el entorno en el que uno realiza su actividad y desenvuelve su vida personal, social y profesional y de no valorarse a sí mismo, remite a una problemática relacionada con la seguridad (valor meta más elegido de la fase 1) de un entorno que en vez de liberar, es foco de ansiedades y preocupaciones. Este entorno puede ser tanto profesional (centro, institución
educativa, administración educativa competente, etc.), como social (amistades, vecindario, asociaciones, grupos políticos, ambiente del barrio, de la localidad, etc.).

Tres valores medio de fase I dan nuevas pistas: Supervivencia (evitar daños y pérdidas, buscar protección). Afecto físico (búsqueda de seguridad en el entorno afectivo cercano) y Maravilla/Curiosidad valor oxigenante pues libera, en parte, de las presiones vividas al abrirnos al entorno e interesarnos por él.

La opción por la que se decanta más claramente el profesorado es por el valor medio Derechos/Respeto que, en su versión corporativa, supone comprender que todos, a pesar de sus diferencias, merecen el mismo trato.

Todas las cuestiones mencionadas, relacionadas con el área básica de valores del profesorado advierten de un peligro: ante el conflicto, el grupo tenderá a adoptar soluciones regresivas y optará por el aislamiento seguro, por el refugio en un entorno cálido y protector, lo que supone la falta de confianza tanto en uno mismo como en aquellos que están "un poco más allá" (entorno socio-institucional). Todo ello a pesar de que el grupo (o una parte muy importante de él) está suficientemente preparado para resolver problemas complejos al poder acceder a soluciones globales. Algo de la problemática nacionalista vasca (seguridad ciudadana, confianza institucional), puede estar aquí reflejada.

1.2. EL ÁREA CENTRAL DE VALORES DEL PROFESORADO

El área central de cualquier perfil de valores es el reflejo de aquello en lo que se concentra la actividad presente, lo que ocupa mayor tiempo, energía y esfuerzo. Aquí se encuentra la presencia muy significativa de algunos valores. Destaca, entre las metas, la preocupación por tener un conjunto de principios-guía que puedan dirigir la actividad y sirvan para afrontar los problemas: Creencias/Filosofía. De hecho, la preocupación por poder actuar de acuerdo con los propios principios morales, incluso bajo presión contraria, es un muy destacado medio del área de futuro (Ética/Responsabilidad) que permite acceder a las metas relacionadas con la Dignidad Humana, como se verá más adelante.

Otra de las metas del área central es Igualdad/Liberación, valor que hace referencia a la experiencia de tener el mismo valor y derechos que cualquier otra persona y que esto pueda ser apoyado institucionalmente para liberar la actuación. De aquí a la toma de conciencia de la dignidad de todo ser humano no hay más que un paso (etapa 5 a 6). La Dignidad Humana como alcanzable meta de futuro no necesitaría más que resolver las cuestiones básicas mencionadas, relacionadas con la seguridad y la confianza personal para poder concentrar todas las energías y desplegar la actividad en pro de su consecución.
Para elevar el nivel de conciencia hasta poder acceder a la experiencia de la igualdad los profesores escogen los siguientes medios: Adaptabilidad/Flexibilidad, Expresividad/Libertad y Compartir/Escuchar/Confiar, todos ellos relacionados con la apertura, la confianza y la necesidad de alcanzar una profunda comunicación interpersonal.

Sorprende que una de las prioridades sobresalientes de este conjunto de valores centrales sea Lealtad/Fidelidad. Se ha dejado para el final del comentario ya que rompe con la dirección marcada por el resto de valores prioritariamente elegidos por el profesorado, por lo que requiere una lectura especial.

En general, se puede afirmar que este perfil de valores indica que el profesorado, como grupo o colectivo, puede funcionar con valores medio institucionales muy integrados (de la etapa 6) y mayoritariamente elegidos (unas 100 veces más que los de la anterior etapa institucional, la 4) sin embargo, el valor Lealtad/Fidelidad forma parte de las más altas prioridades del perfil. No es necesario advertir que poco o nada tiene que ver unos y otros medios para la consecución de las metas. Son medios radicalmente distintos pues, si lealtad da cuenta de un estilo de liderazgo asentado en la eficacia y la jerarquía, los medios de la etapa 6 se asientan en la colaboración y en la mutua responsabilidad. El paso es el de un tipo de organización vertical a otra horizontal. Si son relativamente poco importantes los medios institucionales de la etapa 4 (excepción hecha con la lealtad y el cumplimiento del deber) y muy importantes los de la 6, que remiten a destrezas avanzadas ¿qué sentido cobra aquí la lealtad elegida mayoritariamente?

Una de las cuestiones sobre las que repetidamente se ha expresado el profesorado y que relaciona los valores meta y medio prioritarios de la etapa 4 (Creencias/Filosofía y Lealtad/Fidelidad) es la debilidad del apoyo normativo institucional, referido al fracaso de los principios pedagógicos prescritos por la Reforma, que tantas expectativas generó, que tan honestamente preocupó y ocupó al profesorado, interesado en interiorizar y actualizar esas propuestas, sintiéndose abandonado en medio del esfuerzo. Algunas de las novedades introducidas se viven como metas imposibles que frustran una y otra vez los esfuerzos acometidos. Esto se podría ilustrar perfectamente con uno de los objetivos de la Reforma: hacer explícitos los valores para acabar con el famoso “currículo oculto” que tanto preocupó a los reformistas (MEC, 1989, p. 42).

No sólo la preferencia por unos valores se materializa, como pudiera parecer, al formular objetivos educativos, sean del rango o nivel que fueren. Hay más consciencia de que los objetivos son el resultado de una elección que lo sea cualquier otro elemento o aspecto del proceso educativo, elegido también: la selección de las áreas y
de los bloques temáticos, la relación de contenidos y determinación de sus tipos, las.
agrupaciones de los alumnos, la selección de las teorías y modelos —psicológicos,
sociológicos y pedagógicos— que han informado a los diseñadores del currículum—, las
agrupaciones de alumnos, las fórmulas de gestión escolar, etc. Todo ello, a pesar de
la expresa voluntad de los reformistas de prescribir lo mínimo, confeccionando al
efecto un currículum abierto en el que no se tomaron todas las decisiones.

Con respecto a los objetivos, estos ocupan tras la Reforma, un lugar no vertebrador
del currículum, lugar que es ocupado por contenidos que se diversifican. Los genéricos
objetivos propuestos (de etapa y área) se contextualizan en los documentos
educativos (PEC) y curriculares (PCC) del centro, lo que también es una opción. La
Reforma ha intentado actuar con mayor realismo y ambición frente al racionalismo
positivista anterior de la enseñanza por objetivos pero en realidad, en las escuelas
sólo hay tiempo para ver los contenidos de siempre. Los procedimentales y sobre todo
los actitudinales son una concesión a la progresia educativa que tan crítica fue con la
legislación anterior. Como siempre ha ocurrido, el profesor tiene la obligación de
enseñar los “contenidos”, únicos a los que se presta atención en el aula y tiene que
enseñarlos, incluso, a los que no quieren o no pueden aprenderlos, al menos en los
tiempo marcados para ello. De aquí surge otro montón de novedades que se
concretan en la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales o
en las medidas de diversificación curricular para tratar este tipo de casos, cuestiones
vividas en los centros como imposibles de llevar a la práctica, aunque el papel lo
aguante todo.

Respecto a los contenidos “blandos” del currículum, concretamente los referidos a
los valores y su aprendizaje, se puede decir que mal, muy mal se pueden controlar los
valores que transmite la escuela, si es eso lo que se ha pretendido al hacer explícitos
los valores en los contenidos actitudinales y los ejes transversales. Sería algo así
como ponerle puertas al campo. Los valores disfrazados de contenidos, además de
confusos, se han manifestado como inoperantes y otro tanto ha ocurrido con las
propuestas de transversales de valores universales (paz, justicia, derechos
humanos...).

Estas propuestas permiten contextualizar una reflexión. Se actúa con prejuicios
sobre los valores. Todos creemos que hay valores mejores y peores, de primera y de
segunda categoría y esto no es así. En el perfil de valores del profesorado conviene
trabajar la seguridad y la autoestima, el sentido de pertenencia y de compromiso
institucional, la confianza en el entorno, todos ellos valores valiosísimos. Pero ¿porqué
al pensar en valores viene a la mente la justicia y la solidaridad?. Seguramente porque
la vivencia de esos valores tan integrados es el reflejo de una vida de mucha más
calidad, más auténtica, en la que el estilo de vida manifestado respondería al elegido

- 169 -
sabía y responsablemente. Pero esto es complejo y no depende sólo de una decisión individual.

Estos valores, los “valores” como en el caso anterior de los “contenidos”, ejercen una especie de atractivo cognitivo por su coherencia y moral por su integridad. Hay cuestiones sobre las que son más fáciles los acuerdos por su generalizada deseabilidad. En el caso de los valores más complejos e integrados se percibe su valor descontextualizadamente, lo que no ocurre en todos los casos.

En este, como en tantos otros temas, conviene comenzar por el principio: ¿Dónde se encuentran los profesores con relación a los valores? ¿Están preparados para adquirir compromisos estables con la Justicia y los Derechos Humanos? Aún no, aunque de este perfil de valores se desprende un futuro prometedor en este sentido.

Estas y otras razones explicarían los múltiples escollos encontrados en el apoyo normativo ofrecido por la Ley, sumando a ello el silencio de la administración educativa ante tantas preguntas sin respuesta: ¿Qué ha pasado con el entusiasmo inicial por la elaboración de PEC y del PCC? ¿Cómo se ha materializado en los centros la atención a la diversidad? ¿Cómo se ha resuelto los problemas derivados de la promoción automática de los alumnos que fracasan sistemáticamente? El profesorado se encuentra sin referencias, lo que va en detrimento de su confianza y estima propia.

A la vivencia de un entorno que ofrece una frágil protección y su consecuencia: la merma de derechos y libertades básicas, hay que añadir la compleja situación institucional de los centros que no han resuelto sus problemas a pesar de la posibilidad de disfrutar de una gestión más autónoma y participativa (que no ha funcionado como hubiese sido deseable) y de la vivencia de fracaso de las propuestas pedagógicas de la Reforma.

Como la interpretación de los perfiles de valores recomienda la búsqueda de convergencias, se encuentra una muy notable rescatando un anterior trabajo sobre los valores del texto de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (Bunes, M. et al., 1993). La debilidad del área básica de valores que correspondería, como en este caso, a las tres primeras etapas, señalaba futuras dificultades al concebir y estructurar un complejo sistema educativo, olvidando necesidades fundamentales que abarcasen el amplio campo que va desde la preocupación por la sobrevivencia y la seguridad material y emocional hasta la autoestima, valor clave en todo desarrollo personal significativo.

El desarrollo y aplicación de la LOGSE ha demostrado la potencialidad prospectiva del trabajo con valores y de las herramientas utilizadas para llegar a esas/estas conclusiones: la autoestima, valor meta ignorado en la LOGSE, es el que más
preocupa al profesorado y el que más compromete el desarrollo futuro de su perfil de valores. ¿Podría haberse evitado?

1.3. LOS VALORES DEL ÁREA DE FUTURO DEL PROFESORADO

El área de futuro del perfil de valores del profesorado marca una dirección: la del trabajo por la defensa de los derechos y de la dignidad de todo ser humano. Todo tiene su momento y los apetecibles objetivos de los temas transversales así como las propuestas axiológicas de expertos en estos temas (Cortina, 1994; Camps, 1990), llegarán a ser objeto de ocupación y no sólo de preocupación del profesorado, si se resuelven algunas cuestiones, como se ha visto. Los medios elegidos se encuentran en perfecta armonía con las metas: Ética/Responsabilidad y Limitación/Celebración. Si el primero puede tener una lectura directa a la que ya se ha hecho referencia, el segundo es más complejo y nos enfrenta a nuestros límites invitándonos a aprender de los errores. Se trata de recorrer el camino de la autenticidad para poder acceder a un nuevo conocimiento sin herencias que lacon la capacidad de enfrentarnos a los problemas complejos y a soluciones globales. Se trata de profundizar en el conocimiento personal y colectivo desvelando silencios y celebrando la nueva visión a la que se ha accedido y la liberación que ha proporcionado.

El camino de acceso a esa nueva visión es el del enfrentamiento a los propios límites, la actuación de acuerdo con los propios principios, incluso bajo presión interna y/o externa y el compromiso por la búsqueda y descubrimiento de la verdad (Verdad/Sabiduría) y por conocer con profundidad a las personas, los sistemas y sus interrelaciones.

Para poder acceder a este nuevo nivel de conciencia que permite “ver” la solución a los problemas más complejos es necesario, según el profesorado, el distanciamiento (Transcendencia/Soledad). La nueva visión lleva al compromiso integral con el respeto de los derechos básicos de todo ser humano y a su testimonial anuncio (Palabra).

Este es un estimulante corolario que invita al trabajo honesto para la solución de problemas pendientes y la adopción de compromisos no asumidos que permita acortar la distancia entre lo declarado como más importante en la vida y lo que la vida y la actividad convierten realmente en importante: se piensa que es estimulante luchar por la igualdad y los derechos de todos pero, ante los problemas, buscamos cálidos y protectores entornos en los que refugiamos para restablecer la confianza perdida en la batalla diaria, batalla que se ha dado de antemano por pérdida o se considera que “otros” tienen la obligación de ganarla y de asumir los riesgos.

Este sería el resultado del recorrido realizado por las tres áreas de valores del perfil analizado:
<table>
<thead>
<tr>
<th>ETAPA 1</th>
<th>ETAPA 2</th>
<th>ETAPA 3</th>
<th>ETAPA 4</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Asombro/Maravilla</td>
<td>Seguridad</td>
<td><em>Autoestima</em></td>
<td>Creencias/Filosofía</td>
</tr>
<tr>
<td>Supervivencia</td>
<td>Maravilla/Curiosidad</td>
<td><em>Derechos/Respeto</em></td>
<td><em>Lealtad/Fidelidad</em></td>
</tr>
<tr>
<td>ETAPA 8</td>
<td>ETAPA 7</td>
<td>ETAPA 6</td>
<td>ETAPA 5</td>
</tr>
<tr>
<td>Palabra</td>
<td>&lt;-&gt; Verdad/Sabiduría</td>
<td>&lt;-&gt; Dignidad Humana</td>
<td>&lt;-&gt; Igualdad/Liberación</td>
</tr>
<tr>
<td>Derechos Humanos</td>
<td>Transcendencia/Soledad</td>
<td><em>Etica/Responsabilidad</em></td>
<td><em>Adaptabilidad/Flexibilidad</em></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td><em>Limitación/Celebración</em></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Los valores señalados con asterisco (*) tienen frecuencias ≥ 30

1.4. CLAVES PARA EL CRECIMIENTO EN EL PERFIL DE VALORES DEL PROFESORADO

La dilatada experiencia unida a la formación del profesorado de secundaria podría suplir parte al menos de las carencias y problemas detectados. Nos tememos que los crecientes márgenes de autonomía concedida a los centros han servido para poco pues estos han venido de la mano de un cúmulo de formalismos que, en el fondo, no se han visto más que como un nuevo mecanismo de control: proyectos educativos, curriculares, programaciones, memorias, planes de centro, etc., ¿qué hace la administración educativa con todo ello?

En realidad el profesorado disfruta de muchas posibilidades para "poder hacer", posibilidades que no aprovecha. Tal vez no se cuente en los centros con el beneplácito, las posibilidades de innovar y/o las ganas de trabajar de todo el profesorado pero este es el trabajo de aquellos que están verdaderamente sensibilizados ante los problemas. No se puede olvidar que la mejora institucional repercute en la mejora y en el desarrollo personal. También se cumple el proceso en la dirección contraria, con lo que se tendría que asumir el riesgo de que el trabajo profesional limite nuestro desarrollo personal y nos empobrezca como seres humanos. Es necesario crear compromisos, el cómo crearlos es la clave de cualquier proceso de mejora, cambio o transformación y la posibilidad de identificar valores compartidos, la estrategia.

El caso concreto es el de trabajar valores en organizaciones que están en transición 4-5 con regresión a 3-4, trabajo que requeriría la visión integrada que se da a partir de la etapa 6. De hecho, el perfil grupal de valores del profesorado muestra cómo una parte importante del grupo de profesores posee las suficientes destrezas, con lo que se podría obviar el escollo de tener que realizar un trabajo tutelado.
Con respecto a los complejos problemas que se dan aparentemente fuera de los centros pero cuya onda expansiva los alcanza, el perfil de valores del profesorado marca la dirección: la necesidad de adoptar una creciente postura testimonial de denuncia y compromiso público y privado con la defensa de los derechos, las libertades y la dignidad de todo ser humano. Frente a los lamentables espectáculos políticos o a la inhibición institucional, el profesorado comprometido sabe que, como dijo el poeta de Bilbao, le queda la Palabra.

2. LOS VALORES DE LOS ALUMNOS

Cualquier puerta que permita el acceso al trabajo con valores en los centros educativos puede y debe ser abierta para estimar sus posibilidades. El cuestionario de valores, que forma la parte experimental de esta investigación, ha posibilitado, además de la propia obtención del instrumento, una reflexión profunda sobre los valores de los alumnos de secundaria y la búsqueda de convergencias que validasen una reflexión contextualizada.

La interpretación ha de ser, por fuerza, distinta a la que se acaba de realizar con el perfil de valores del profesorado. El alumnado se ha pronunciado sobre 12 valores previamente seleccionados por el profesorado cuyo contenido fue redefinido por los propios alumnos. El proceso seguido ha sido descrito con detenimiento en el capítulo 5 de esta investigación.

En este apartado se tratará de dar significado a una información procedente de los propios alumnos: el cómo han reagrupado los valores en función de sus respuestas al cuestionario. Se utilizará para ello el resultado del análisis factorial realizado que ha proporcionado un reagrupamiento final de los 12 valores en 11 factores, cuyas fiabilidades oscilan entre .8449 del primer factor y .4720 del factor 11, lo que permite concluir que los agrupamientos realizados por el alumnado marcan diferencias respecto a los propuestos como punto de partida. En este sentido el alumnado se ha pronunciado libremente sobre los valores inicialmente propuestos.

Estas reagrupaciones presentan caminos o recorridos de valores que bien pueden tomarse como propuestas para el crecimiento. Se pasará a continuación a analizar e interpretar cada una de esas 11 propuestas.

2.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL

Recorrido 1: Respeto/Lealtad/Compartir/Diversidad
La progresión que presenta este recorrido sin saltos va desde el respeto hacia el “otro”, para obtener de él el respeto hacia mí, hasta reconocer el valor de los “otros” aunque sean distintos, estimando la riqueza de lo plural. El trabajo para dar este paso de crecimiento sería el de la apertura y la confianza, aspectos que remiten al diálogo y a la comunicación interpersonal como recurso a utilizar. Este diálogo serviría, no para encauzar al alumnado en la lógica formal del razonamiento moral sino que se trataría de ese diálogo que permite descubrir al que está a nuestro lado con sus contradicciones y sus miedos, sus emociones y sus valores hasta que se consigue conmover al que escucha sintiéndose animado a la apertura. Las conclusiones son siempre enriquecedoras: el otro es como yo. Este diálogo, convenientemente diseñado, remite a un segundo nivel en la comunicación (Watzlawick, 1999) que es el que hace referencia a los afectos y las emociones. Lo más difícil en este caso sería crear el clima adecuado y esto puede suponer un trabajo a largo plazo. Sin seguridad, nadie se abre a otro.

Se cubre en este recorrido las cuatro etapas representadas por los cuatro valores (3→6). Este recorrido muestra una extraordinaria dirección para trabajar valores en los centros escolares, conectando con la problemática real, es decir, contextualizando. Su alta fiabilidad es una garantía de ir por buen camino.

Recorrido 2: Autoestima/Amistad/Lealtad/Compartir

Aún respetando el orden de los factores y sus fiabilidades, este nuevo recorrido de valores se sitúa en la misma línea de desarrollo que el anterior pero en distinta posición de partida: ya no es el respeto hacia el otro sino hacia uno mismo. Para abrirse al entorno, aún de manera pausada y progresiva, es necesaria la confianza en uno mismo y en sus posibilidades, de lo contrario, la tendencia es hacia el aislamiento y la regresión. Cuando la persona o el adolescente en este caso, se encuentra con poca seguridad en sí mismo y vive “al otro” como una amenaza, corre el riesgo de regresar a la fase I de desconfianza.

Se buscan las relaciones personales de corte íntimo, el apoyo, la aceptación, la confianza y, por qué no, también la diversión. La construcción de una nueva identidad conlleva el cómo se ven a sí mismos y cómo les ven los demás. Les preocupa la opinión de los otros y la imagen que dan al exterior.

Esta situación de cambio, inseguridad y de nuevas relaciones con el entorno forman parte de la construcción de la propia identidad, situación que puede explicar el hecho de que los valores (fase II) del alumnado de esta investigación se centren en la etapa personalizada y la institucional quede descompensada.
Así, no es de extrañar que los jóvenes de esta investigación hayan concebido la amistad como una relación que proporciona confianza, intimidad y afecto, es decir, que les proporciona seguridad afectiva, en momentos de transición y de desconfianza en sí mismos.

Los pasos intermedios de amistad y lealtad son pasos naturales e inician la apertura, la búsqueda de apoyo emocional y aceptación del grupo a partir de la asunción de sus reglas explícitas e implícitas. La línea de progreso conduce nuevamente hacia la comunicación interpersonal y la apertura, cubriéndose tres etapas (3→5).

Este factor informa que el comienzo del proceso ha de ser anterior y que no se debe cometer los imperdonables olvidos que cometió la legislación educativa al obviar en sus elaborados textos el valor Autoestima. Hay que trabajar este valor en las aulas y para ello puede acudirse a muy específicos trabajos sobre el tema (Eléxpuru, y Garma, 1999).

Este recorrido contiene los tres valores elegidos prioritariamente por los alumnos: amistad, autoestima y lealtad, insistiendo en el interés de reforzar esta línea de trabajo al coincidir con las inquietudes de los propios alumnos.

Recorrido 3: Prestigio.

No se trata propiamente de un recorrido sino de un medio y los alumnos no añaden información a la propuesta en el cuestionario.

Es el valor menos apreciado por los alumnos (aún superando la puntuación media: 3.338).

Es claro que la imagen personal es importante y que la apariencia de éxito fortalece la seguridad personal y la confianza en uno mismo. No es tan claro que los alumnos lo vean así ya que han aislado este valor. Puede que les haya producido un cierto desconcierto al hacer referencia a la imagen externa, contrapuesta en cierto sentido a la necesidad de autenticidad vivida por los adolescentes (lo que hay detrás de la apariencia). De hecho, el ítem 35 que responde al interés por "llevar ropas de marca", es el menos apreciado con mucha diferencia (1.93) entre los 60 ítems, estando el resto por encima de la puntuación media. Y es que, el estilo uniformado de los jóvenes es más señas de pertenencia al grupo (piénsese, por ejemplo, en el caso de las "tribus" urbanas), que apariencia de éxito, poder o posición social.

Recorrido 4: Respeto/igualdad
Esta combinación de valores que propone el reagrupamiento factorial se ajusta perfectamente al sentido del valor Equidad/Derechos de la etapa 5 y se encuentra en la misma línea de progreso propuesta por los dos primeros factores, progreso hacia la apertura y la comunicación interpersonal que lleva al conocimiento y reconocimiento del otro. Es la conciencia crítica del valor del ser humano. Es el único valor que se sitúa en la fase III. El conocimiento y el reconocimiento de sus derechos es la puerta de acceso a un nuevo nivel de conciencia: el de la Dignidad Humana que nos incorpora a una nueva dimensión. La línea de progreso cubriría dos etapas (5→6) si se tienen en cuenta la propuesta añadida de desarrollo natural del valor Equidad/Derechos y que convergería con las inquietudes manifestadas por el profesorado en su perfil. Esta sería la verdadera meta de futuro del perfil del alumnado.

Recorrido 5: Familia.

Se trata en este caso de una meta y los alumnos no añaden información a la propuesta realizada en el cuestionario. La familia, en perfil es de valores en los que la Autoestima es un valor crítico (como en el caso de los profesores o en este por las edades en las que se encuentran los alumnos de secundaria) es como un seguro refugio necesario para poder crecer con equilibrio. En la familia se desarrolla el sentido de pertenencia y la identidad personal en un ambiente relajado de aceptación. A aquellos alumnos provenientes de familias desestructuradas, habría que ayudarles a buscar sustitutos, de lo contrario su desarrollo se vería comprometido.

Con este factor pasa lo mismo que con el tercero (Prestigio), son factores que no realizan propuesta alguna, se encuentran aislados al no relacionarse con otros valores por lo que se hace difícil realizar una lectura conjunta y hablar sobre su dinamismo interno, perspectiva o proyección al no poder combinarlos con otros valores. Desde el modelo Hall-Tonna, los valores no tienen sentido aislados y no podrían interpretarse. El alumnado no se ha pronunciado a este respecto aunque, el caso de la familia para los adolescentes sea un “valor seguro” que se encuentra entre las prioridades de este perfil en el cuarto puesto con 4.222 de puntuación media.

No en vano, cuando el alumnado definió el valor “Familia” resultó revelador el hecho de que utilizara sinónimos como “apoyo”, “ser querido” y “pertenecer”. Si bien este valor, en el análisis factorial, no presenta una relación clara con otros valores, se puede decir que familia y amigos, y la fuente sociológica lo avala, emergen como valores destacados, donde el aspecto afectivo es el denominador común. De alguna manera se sienten afectivamente dependientes. Cuando se realiza la “ruptura” con la identificación de los padres, la amistad cobra importancia en el sentido de confianza, intimidad y afectividad.
No obstante, lo que más sobresale es la sensación de seguridad y acogimiento que aporta la familia para el joven.


Se trata de una creativa apuesta por recorrer un camino distinto para llegar al mismo lugar propuesto en el primero de los recorridos. Apuesta imaginativa y sensitiva que propone una ruptura creativa en relación con el trabajo en valores. Fantasía y Diversión esconden un valioso trabajo creativo pues de lo contrario, sería imposible llegar a tomar conciencia de que lo diverso enriquece, es decir, sin la sistematización a través de un trabajo (creativo) que aquilata una experiencia lúdica diseñada hábilmente para ello.

Este valor puede constituir un reto a nivel educativo. Fantasía y creatividad pueden haber sido esquinadas igualmente por determinados hábitos educativos de corte conductista donde predominaba lo memorístico y lo repetitivo. Se podría, por lo tanto, sugerir una gran cantidad de opciones y estrategias de trabajo imaginativo en el aula y de actividades extraescolares entre las que no se descartaría el viajar, conocer y convivir con esos “otros” que no responden a los estereotipos con los que nos identificamos.

Otros ejemplos podrían ser la organización de muestras de artesanía con talleres de aprendizaje. En este caso daría igual que se propusiera el Haiku japonés, telares peruanos o alfarería toledana. Esta fascinante línea de progreso cubriría cuatro etapas (3→6).

Recorrido 7: Placer sensorial/Diversión

Este factor responde al valor Diversión/Recreo de la etapa 4. Los jóvenes de esta investigación destacan el hecho de: pasarlo bien, divertirse con amigos, buenos momentos, tiempo libre, descanso, evasión, relajación. Ahora bien, también iría asociado el hecho de: sentirse bien, algo que agrada, lo sexual.

Se trata del uso de un tiempo sin constricciones ni pautas que permite saturar los sentidos de algo distinto y romper con las rutinas y las tensiones.

Aunque pueda sobresalir más la vertiente hedonista, se quiere señalar la importancia educativa de este valor entendido o interpretado como una “educación de la sensibilidad”.

Refuerza la línea alternativa de ruptura del factor anterior y se trata de desarrollar una actividad no pautada ni sistemáticamente dirigida a un fin, lo que lo distinguiría de
ese mismo factor. Estos tiempos permiten pasar de la tensión a la relajación y al
esparcimiento e incluso encontrarnos en ellos con el “otro” que puede parecer como
distinto fuera de la distribución de roles institucionales y comenzar así, jugando, la
apertura propuesta desde los primeros factores. Durante los tiempos de recreo
también se pueden trabajar los valores.

Recorrido 8: Fantasia.

Se trata de un valor básico que proyecta hacia etapas muy integradas (visión de las
etapas 6 y 7) ya que los ítems que relaciona tienen que ver con las posibilidades de
imaginarse el futuro. El exclusivo camino de la lógica racionalista no permite una visión lo
suficientemente integrada para poder adelantar el futuro. De hecho, la ciencia ha
obtenido sus proyectos más arriesgados de la ficción literaria (viajar al espacio o la
clonación de organismos vivos, por poner algunos ejemplos). La visión siempre es una
arriesgada apuesta por un futuro mejor ininterpretable sin contar con lecturas
personales, intuiciones, experiencias internas y lenguajes alternativos.

También puede utilizarse como vía de escape de una realidad que oprime y
angustia. Esta perspectiva se refleja en las definiciones de los alumnos de este valor,
lo que nos situaría en la etapa 3.

Si se trataría de adelantar un futuro mejor con el que sentirse comprometido,
proyectaría hacia las etapas 6/7.

Recorrido 9: Autoestima.

Como en casos anteriores, este no es propiamente un recorrido. Se trata de un
valor básico y crítico relacionado con la propia identidad, el reconocimiento y la
valoración personal, de lo que ya se ha hablado. En cuanto a las puntuaciones medias
obtenidas por los factores, este es el que más alta media alcanza (4.4898), lo que
hace de él un valor especialmente significativo, a partir de su lectura conjunta con
otros valores que relaciona el siguiente factor, lo que aseguraría su dinamismo
interno.

Recorrido 10: Autoestima/Amistad/Lealtad.

Cumplir con las normas, la fidelidad a la institución, puede llevar hacia el
reconocimiento de nuestro esfuerzo, de nuestra capacidad de trabajo, mejorando así
la autoestima personal. La lealtad a los amigos llevaría a la seguridad en su apoyo,
reforzando el sentido de pertenencia al grupo. En este tímido recorrido de valores
podría entenderse la lealtad como el principio de una creencia, manifestación de la
confianza en el “otro” y de apertura al entorno al sentirse comprometido “con”. En este
sentido, sería un valor muy importante por lo que supondría de apertura y de búsqueda, aunque lo sea solo de una nueva seguridad pues la familia no satisface todas las necesidades y los amigos y la institución (centro escolar) son alternativas naturales y saludables. Pero el salto institucional no es tan nítido en este conjunto de valores.

En cuanto a la acepción a partir de la que se incluye el valor amistad en este recorrido, responde al ítem 39 del cuestionario: ayudar a mis amigos/as sin que me lo pidan, valor básico que proyecta, tal y como ocurría con fantasía y futuro. El sentido de “estar ahí” sí tiene que ver con la lealtad entendida como compromiso duradero y estable pues se reconoce en el “otro” un valor no circunstancial, coyuntural o aprovechable sino permanente y trascendente. Proyectaría hacia la etapa 6 (Presencia, Comunidad/Apoyo).

Recorrido 11: Placer sensorial.

· Este valor básico tiene que ver con la sensorialidad, con el disfrute que nos proporciona el propio cuerpo. Apunta la recorridos anteriores relacionados con la diversión y la fantasía (recorridos 6, 7 y 8), estando presente en todos ellos y reforzando así esta vía de crecimiento alternativo.

2.2. CLAVES PARA EL CRECIMIENTO

Tal vez el análisis de los 11 recorridos de valores propuestos como resultado del análisis factorial, no haya ofrecido una visión conjunta de la propuesta de crecimiento encerrada en las respuestas de los alumnos de secundaria.

El área básica de valores se construye sobre la seguridad, valor sostenido por las positivas experiencias relacionadas con la sensorialidad y el disfrute físico (sin olvidar los aspectos sexuales dentro de ellas, tan importantes en la adolescencia). El poder disfrutar del propio cuerpo es, para el adolescente, una doble vía de autoconocimiento y autoestima. Además de este tipo de experiencias los alumnos de secundaria cuentan con el apoyo familiar, como otro puntal de su seguridad básica. La familia está “ahí”, da seguridad pero se mantiene en cierta manera aislada.

Sobre estos apoyos ha de consolidarse la autoestima, valor clave también para este perfil de valores. En este caso presenta el valor su faceta más saludable por sus posibilidades de crecimiento (en el de los profesores llamaba la atención sobre problemas básicos, no resueltos). Si los apoyos básicos fallaran, si la familia no estuviese “ahí” ofreciendo seguridad y aceptación o si las experiencias físicas y emocionales no fuesen satisfactorias (amenaza, aislamiento, malos tratos,
represiones, etc...) el peligro sería la pérdida de equilibrio y la regresión a que incita la vivencia de un entorno hostil que no ofrece la seguridad necesaria.

En cuanto a los valores del área central que discurren por las etapas 3 y 4 se percibe un problema: no hay toma de contacto, ni reconocimiento institucional. Se utiliza la fantasía y la diversión como escape de una realidad (institución/centro) que no satisface o a la que se teme (el temor del adolescente, inseguro de sus propios recursos y refugiado en el apoyo ofrecido por los iguales y la seguridad puesta en el cálido entorno familiar). Faltan, claro está, recursos personales (formación en curso) y compromiso con la realidad institucional que es despreciada o ignorada pues forma parte de ese mundo adulto en el que todavía no se tiene cabida.

A esto hay que añadir los problemas que acarrea al adolescente la distancia que suele existir entre lo que se siente capaz de hacer y lo que realmente puede hacer. De ahí la dificultad de alcanzar la etapa 6 de Hall-Tonna, por lo que parece necesario insistir y trabajar los medios de las etapas intermedias como la 4, es decir, la confianza en las instituciones y la 5, la confianza en la persona, sus posibilidades y sus límites como orientación hacia el futuro.

El trabajo para que el futuro pueda ir integrándose progresivamente en el presente se tiene que centrar en el asentamiento de los valores institucionales: la disciplina personal, el trabajo ordenado, el cumplimiento de las obligaciones, el sentido del deber, el respeto a las normas, la responsabilidad, la formación, etc. Como se ha repetido a lo largo de estas páginas, para alcanzar el proyecto personal de la etapa 5, es necesario tener herramientas para valorar y en su caso distanciarse, del institucional.

El área de futuro se asienta en una nueva visión construida sobre el valor de la diversidad y sus posibilidades de advenimiento escapan a las vías institucionales y a los razonamientos morales: es el uso de la fantasía y la imaginación, el contacto y la experiencia con personas distintas, la separación, incluso física, del entorno próximo en el que nos reconocen y reconocemos a otros como "de los nuestros", parcelando así la visión de lo humano y las posibilidades de acceder a nuevos y más integrados niveles de conciencia.

3. LOS VALORES DE LOS CENTROS

Se pidió a los profesores del seminario que señalasen en un mapa completo de valores aquellos recorridos que respondiesen al funcionamiento real e ideal de sus centros. Tras sucesivas puestas en común, se analizaron las convergencias en sus criterios, poniéndose de acuerdo en los siguientes valores:
Recorrido 1: Centro real.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ETAPA 1 →</th>
<th>ETAPA 2 →</th>
<th>ETAPA 3 →</th>
<th>ETAPA 4 ↓</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Autoestima</td>
<td></td>
<td>Trabajo/Labor</td>
</tr>
<tr>
<td>Economía/Beneficios</td>
<td>Control/Orden</td>
<td>Eficacia/Planificación</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Derechos/Respeto</td>
<td></td>
<td>Responsabilidad</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ETAPA 8 ←ETAPA 7</td>
<td>←ETAPA 6 ←ETAPA 5</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Colaboración</td>
<td>Independencia</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Creatividad</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Innovación/Progreso</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Los valores subrayados responden a aquellos que sólo están en este perfil.

Recorrido 2: Centro ideal.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ETAPA 1 →</th>
<th>ETAPA 2 →</th>
<th>ETAPA 3 →</th>
<th>ETAPA 4 ↓</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Autoestima</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Control/Orden</td>
<td>Pertenencia/Institución</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Derechos/respeto</td>
<td>Responsabilidad</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ETAPA 8 ←ETAPA 7 ←ETAPA 6 ←ETAPA 5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Servicio/Vocación</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Colaboración</td>
<td>Compartir/Escucha/C</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Creatividad</td>
<td>onf</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Independencia</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Los valores subrayados responden a aquellos que sólo están en este perfil.

Con estos incompletos recorridos de valores se va a proceder de dos maneras. La primera será obtener una lectura comparada, extrayendo conclusiones y la segunda, señalar posibilidades de crecimiento.

3.1. LECTURA COMPARADA: CENTRO REAL E IDEAL

El centro real asienta su base en valores económicos (Economía/Beneficios). Esto puede apuntar, entre otras cosas, a la problemática vivida, sobre todo en centros privados sometidos o no al régimen de concierto, de garantizar su supervivencia a largo plazo, situando en ello su seguridad. En los centros públicos la problemática se relacionaría con sus instalaciones e infraestructuras, la conservación y las reformas, la habitabilidad y funcionalidad de los edificios, su mantenimiento, dotación, etc. La
búsqueda de identidad (Autoestima) — ¿qué ha sido de los Proyectos Educativos de Centro? — y el trabajo (Trabajo/Labor) transformado en medio de supervivencia, en una manera de ganarse la vida, hace perder de vista otras posibilidades (el trabajo como proyecto de realización personal, proyecto colectivo-transformador, etapas 5 y 6). Esto explicaría los problemáticos silencios de las etapas 5 y 6 y la imposibilidad de poner de acuerdo al profesorado en señalar valores meta de esas mismas etapas, así como la inexistencia de valores en las etapas 7 y 8. Los centros educativos están funcionando sin visión de futuro y bajo mínimos de supervivencia.

Los problemas relacionados con la identidad de los centros educativos, hacen recaer en el control y el respeto a los derechos ajenos, la norma moral básica que posibilita la convivencia. La institución sigue necesitando de los mecanismos autocráticos de control, pero se trata de instituciones democráticas y esto es una contradicción. En muchas ocasiones la dejación en el uso de la libertad individual y colectiva (y siempre hay márgenes, más dentro de instituciones participativas y democráticas) persigue lo no significarse y el evitar compromisos. Cualquier evaluación honesta de la conducta individual y/o colectiva, llevaría a calificar esas actitudes como de poco constructivas y poco interesadas en hacer mejorar a las instituciones y a las personas que en ellas trabajan, que forman parte de ellas. Ya se sabe que el hombre no se desarrolla sin su entorno.

El valor-medio Independencia de la etapa 5 profundiza en esta misma línea interpretativa: los grupos humanos asientan su funcionamiento colectivo en el control de personas, procesos y productos (reparto de tareas, planificación, eficacia, etc.) pero la independencia y libertad personales deben salvaguardarse en cualquier caso. Es evidente que en este tipo de escenarios será imposible llegar a acuerdos. Se vuelve así a retomar la problemática transición de las etapas 4 y 5 y al peligro de desplegar todo un abanico de actitudes de aislamiento y supervivencia que comprometen no sólo el crecimiento institucional sino el personal. Está claro que la mejora de las instituciones en las que desplegamos y realizamos nuestra actividad —y no sólo la profesional—, requiere del compromiso personal pues, como rezaba el reclamo a la seguridad de la Dirección General de Tráfico en anteriores campañas, nos va mucho en ello, sino la vida física, sí nuestra calidad de vida personal.

Los valores-medio de la etapa 6, como se dijo a la hora de interpretar el perfil de valores del profesorado, informan de que se cuenta con destrezas avanzadas que transmiten la necesidad de crear compromisos para un mejor funcionamiento institucional. Estos valores-medio (Colaboración, Creatividad e Innovación) no pueden operativizarse pues no existe proyecto individual (metas etapa 5) ni colectivo (metas etapa 6).
El centro ideal insiste en los problemas de identidad. Para el buen funcionamiento institucional es necesario en primer lugar conocer nuestra identidad: quiénes somos y qué queremos. La elaboración del PEC —proyecto de centro, ideario o similar—, se relaciona con una necesidad básica para la buena marcha del centro ideal, en lo que se asentaría su fundamento. El área central del recorrido de valores del centro ideal parte del sentido de pertenencia a la institución y gira en torno al proyecto personal y al descubrimiento de la vocación de servicio del trabajo profesional, evolucionando así desde la fase de pertenencia (etapas 3-4) en la que tiene centrada su actividad el centro real (el trabajo como medio de ganarse la vida) a otra de transición: pertenencia/autoiniciativa (etapas 4-5) del centro ideal. Estrecha visión para un recorrido ideal de valores institucionales, reflejo de la problemática que se lleva abordando desde el comienzo de este capítulo: problemas de identidad derivados de un mal asentamiento de valores básicos relacionados con la seguridad.

La propuesta de descubrimiento del proyecto personal y de apertura a los demás apoyada en el valor Compartir/Escuchar/Confiar, remite a la posibilidad de que destrezas más evolucionadas permitan alcanzar una visión compartida en la que asentar un proyecto colectivo que comprometa y mejore la calidad del funcionamiento institucional y dé una nueva dimensión al proyecto personal asentándolo en la Colaboración y la Creatividad. Pero esto no es posible pues no hay valores meta en las etapas 6, 7 y 8.

3.2. CLAVES PARA EL CRECIMIENTO (CENTROS)

Ya se ha mencionado alguna anteriormente. Los problemas de identidad no pueden quedar "aparcados" ni a la hora de realizar un ejercicio de imaginación: ¿Dónde se encuentran las amenazas que ponen en peligro constante la identidad? ¿Por qué no se puede desarrollar un proyecto que resuelva los problemas presentes y abra nuevas posibilidades futuras?

Un proyecto ideal de centro educativo no puede ignorar que los valores de su área básica no pueden quedar silenciados pues personas e instituciones encuentran que su seguridad ha de estar salvaguardada positivamente en todos los casos para poder funcionar con normalidad y tener posibilidades de crecimiento: la seguridad económica (financiación de los centros, sueldos y condiciones de trabajo del profesorado, tasas de desempleo y paro en el barrio o zona, etc.); la salud e integridad física y psicosocial (atención socio-sanitaria, prevención y control de enfermedades, prevención de situaciones de riesgo, deprivación cultural, exclusión social, etc.); las emociones y sentimientos (lugar que ocupan en el currículum y atención prestada en el aula, atención personalizada, trato cálido, amable y respetuoso, etc.); las necesidades básicas (calidad y variedad de los servicios colectivos, servicios de comedor y extraescolares, condiciones de habitabilidad y funcionalidad de los centros,
de los entornos y viviendas del barrio, temas de nutrición y salud, marginalidad, etc.); 
la seguridad del entorno y la protección de personas y propiedades (seguridad 
ciudadana, respeto y protección de la propiedad, causas de representación, 
funcionamiento institucional, etc.); estimular la curiosidad por lo desconocido o distinto; 
prácticas de autocontrol personal (físico y/o emocional) en el centro y en el aula 
(diseño de estrategias) y así un largo etcétera.

El centro ideal tiene que asentarse en unos sólidos valores sobre los que construir. 
Como se comentó en su momento, puede que los problemas reflejados en el perfil de 
valores del profesorado sean, en parte al menos, el resultado de la falta de atención 
que la LOGSE concedió a esos mismos problemas. El texto legal sirvió posteriormente 
para dar nueva forma y contenido al viejo sistema educativo heredado. Es sospechosa 
la coincidencia de que el valor más silenciado en la Ley sea el más problemático en 
los perfiles de valores de los que nos estamos ocupando.

El debate colectivo sobre valores básicos a consolidar, abriría la conciencia 
colectiva a realidades silenciadas y que son la causa de desacuerdos y defectuosos 
funcionamientos. Por eso el trabajo con valores en los centros educativos siempre 
debiera partir de aquí. El diseño del área básica tal vez cambiaría el recorrido de los 
valores centrales y propondría valores de futuro. Todo ello ha de pasar por la 
elaboración colectiva del vínculo de pertenencia institucional (etapa 4) y por el 
descubrimiento de la dimensión comunitaria de un proyecto personal (etapa 5) que 
permita la adhesión a un proyecto colectivo (etapa 6).

Por otro lado, la ética de mínimos o moral cívica que defienden autores como 
Cortina 1994, y que en nuestra opinión constituye la base del pluralismo, se basan 
igualmente en la defensa de los Derechos Humanos. Estos valores, compartidos por 
todos, sirven como orientación para criticar actuaciones sociales y para revisar la 
moralidad de las instituciones que posibilitan y organizan la convivencia de las 
personas. Ponerse de acuerdo en cuáles son esos mínimos, en las propias 
instituciones es una tarea prioritaria para abordar el desarrollo de la educación de 
valores.

En este sentido consensuar valores, supondría establecer y definir la calidad que se 
deseara ofrecer a la tarea educativa. Sólo en el marco de una visión de futuro 
compartida se puede definir una misión institucional creativa que aglutine 
compromisos personales.

- 184 -
VII. PROPUESTA GLOBAL INSTITUCIONAL

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación ha partido de un principio básico: abordar la problemática de la evaluación en valores en los centros desde una perspectiva global que tenga en cuenta los valores del profesorado, del alumnado y del centro.

Este tratamiento globalizado de la identificación de valores, tiene como objetivo hacer explícitos los valores que están en la base de los tres ámbitos de la institución educativa antes detallados, así como ponerlos en relación para realizar una reflexión tanto individual como colectiva sobre una realidad tan compleja como sugerente.

Tomar conciencia de la globalidad permite a cada una de las partes hacer explícitas sus destrezas y sus valores, su presente, sus necesidades y sus aspiraciones, dentro de un marco que promueva el crecimiento y el desarrollo tanto individual, como grupal e institucional.

Como ya se ha mencionado anteriormente, los instrumentos Hall-Tonna para la medida de valores individuales, grupales e institucionales, el perfil de valores resultante y el material que lo acompaña es una propuesta de trabajo que invita y necesita de la reflexión personal/grupal, del contraste con la realidad y de la minuciosa depuración de una abundante información que ha de ser contextualizada.

No se trata, pues, de instrumentos-diagnóstico que dispongan de categorías interpretativas de lectura única sino de una propuesta sistematizada de trabajo que invita a realizar una reflexión individual y colectiva.

La interpretación de los datos obtenidos, es el resultado de una reflexión colectiva, por parte del equipo investigador y el profesorado participante, necesaria a la hora de abordar el problema de la identificación de valores. Como se ha afirmado anteriormente, el tratamiento globalizado que requiere la educación en valores lleva a la necesidad de crear consensos.

Si no es posible la comunicación grupal —lo que suele ser frecuente, pues es difícil ponerse de acuerdo sobre qué valores trabajar y cuáles son sus significados—, ni el trabajo en equipo —pues no es fácil disponer de una metodología capaz de abordar todos los niveles de análisis (alumnos, profesores, centro)—, resultará difícil trabajar en valores desde la perspectiva que plantea esta investigación.
Por otro lado, los instrumentos de análisis HT facilitan la comunicación grupal —parten de una serie de valores consensuados y clasificados— y el trabajo en equipo, al ofrecer una rigurosa y sistemática propuesta para la reflexión colectiva. Desde este punto de vista, se puede decir, sin duda, que se ha contado con una valiosa herramienta de trabajo que desde esta investigación se propone como un instrumento para el trabajo en valores.

En esta línea, el trabajo plantea, desde el modelo Hall-Tonna y a partir de la elaboración de los resultados, cuáles son las posibilidades y la orientación del crecimiento de los valores, teniendo en cuenta la secuencia evolutiva de Hall-Tonna. Para el desarrollo de este trabajo se han tenido en cuenta las metas educativas que, en términos de valores, propone el actual sistema educativo, así como los posibles recorridos a través del mapa de valores HT, tomando como punto de partida el momento del desarrollo en el que están situados alumnos, profesorado y centros (ver capítulo 6).

En este capítulo se incluirán las reflexiones y sugerencias para el trabajo en valores en el conjunto de la Institución. Para ello, se hará referencia, primero, al trabajo con el alumnado, seguido del profesorado y, por último, con el centro, para finalizar con algunas consideraciones que se desprenden no sólo de esta propuesta sino también del desarrollo general de la investigación.

2. SUGERENCIAS PARA EL TRABAJO CON PROFESORES

El desarrollo de la investigación, permite leer, en términos de valores, muchas de las consideraciones que se habían anticipado en el análisis de la realidad al ver los valores del profesorado en relación con el contexto y contrastados con la propia opinión y experiencia de los profesores participantes.

Los valores representan aquí una herramienta pedagógica que orienta las relaciones humanas, por un lado, y muestran claramente el momento y la realidad donde se encuentra la persona en relación con el sistema en su conjunto. Sabemos que cuando una persona contempla sus valores en relación con el grupo, crece.

Ahora bien, debido a la relación educativa que establecen profesor y alumno, el profesorado necesita estar en conexión con los valores del alumnado para saber cuál es el punto de partida y para facilitar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva integral. Por otro lado, no sólo procura el crecimiento del alumnado sino que también le ayuda en su desarrollo conocer sus valores y los del centro, y así poner en relación sus prioridades con las del sistema en su conjunto.
Hacer explícitos tanto el sistema de valores de alumnado como el del profesorado, hace que estos últimos puedan comprometerse más con sus alumnos, lo que revertiría en su propio desarrollo personal, profesional y organizativo.

Desde este punto de vista, con relación a los valores del profesorado, se trata de responder a la pregunta ¿dónde se encuentra el profesorado en relación a los valores? ¿Están preparados para adquirir compromisos estables con la Justicia y los Derechos Humanos? Según los datos aportados por esta investigación, aún no, aunque de este perfil de valores se desprende, en este sentido, un futuro prometedor:

- Es necesario trabajar la seguridad, la autoestima, el sentido de pertenencia y de compromiso institucional, la confianza en el entorno.

- La potencialidad de los valores de futuro, a los que el profesorado está sensibilizado y posee (Igualdad, Responsabilidad/Etica, Dignidad Humana o Derechos Humanos), representa un horizonte estimulante en el que realizar un trabajo honesto para la solución de problemas pendientes y la adopción de compromisos no asumidos que permita acortar la distancia entre lo declarado como más importante en la vida y lo que la vida y la actividad convierten realmente en importante.

- Es estimulante luchar por la igualdad y los derechos de todos pero, ante los problemas, se busca un entorno protector en el que refugiarse para restablecer la confianza perdida en la batalla diaria, batalla que a veces se ha dado de antemano por perdida o se considera que “otros” tienen la obligación de ganarla y de asumir los riesgos. Es preciso que la institución acoja al profesorado como miembro de pleno derecho y que éste se sienta como tal.

- Las expectativas que la Reforma creó y lo que ha ido sucediendo en su proceso de aplicación, ha propiciado que el profesorado se encuentre sin referencias, lo que va en detrimento de su confianza, motivación, seguridad y autoestima. El respaldo y el apoyo de la institución se convierte en esencial para este colectivo, personal y profesionalmente.

De la lectura de este perfil se desprende la necesidad de trabajar en esta dirección:

- Atender aquellas necesidades que son básicas para el profesorado, con el fin de posibilitar su desarrollo personal y profesional.

- Potenciar las competencias representadas por valores con escasa presencia en su perfil como competencia/confianza o autorrealización, que
le permitan afrontar la actual situación y recuperar la confianza en la institución, viviéndola como un proyecto propio (búsqueda de significado)

- Crear una cultura de participación que favorezca el desarrollo personal, y que éste contribuya al funcionamiento del propio grupo y de la institución en su conjunto (una institución no puede olvidar metas como el valor Educación/Conocimientos, escasamente representado en los resultados de esta investigación). Esta participación se tiene que manifestar en aquellos ámbitos de actuación propios del profesorado: elaboración del PEC, PCC, organización general, actividades...

- Las potencialidades del profesorado son muchas. La mejora institucional repercute en la mejora y en el desarrollo personal. Y al revés, existe el riesgo de que el trabajo profesional limite el desarrollo personal y empobreza a la persona. Es necesario crear compromisos a través de valores compartidos, como clave de cualquier proceso de mejora, cambio o transformación

- Los resultados de esta investigación muestran que el profesorado necesita confiar en el centro y en su proyecto como algo propio, y que sea un lugar en el que poder desarrollar su confianza en sus propias potencialidades.

- El profesorado se quedará anclado si no se integra en la institución. De lo contrario, se perciben tanto los problemas como sus posibles soluciones, como algo ajeno, externo, más relacionado con una exigencia administrativa (autoridad externa), que como algo interno y que se ha de construir en colaboración (autoridad interna).

- Por último, con respecto a los complejos problemas que se dan aparentemente fuera de los centros, pero cuya onda expansiva los alcanza, el perfil de valores del profesorado marca la dirección: la necesidad de adoptar una creciente postura testimonial de denuncia y compromiso público y privado con la defensa de los derechos, las libertades y la dignidad de todo ser humano. La perspectiva global se muestra como la mejor posibilidad de crear procesos educativos y acciones conjuntas al respecto.

- La posibilidad de concretar estas sugerencias de trabajo pasa por la reflexión y la acción conjunta, basadas ambas en el hecho de compartir unos valores específicos.
En definitiva, el perfil de valores del profesorado presenta la necesidad de conseguir una integración y participación co-responsable (que debería ser facilitada por el centro educativo a través de los órganos de gobierno y “los iguales”) como una de las líneas de actuación fundamentales para el desarrollo del conjunto del centro educativo, y la identificación de valores y su relación sería un buen punto de partida. Los instrumentos Hall-Tonna muestran su viabilidad para lograr esta meta.

3. SUGERENCIAS PARA EL TRABAJO CON LOS ALUMNOS

La investigación parte de la intención de conocer, también, los valores de los alumnos, puesto que así se podría facilitar su crecimiento y desarrollo. Los valores que los alumnos poseen, se convierten así en una guía para su educación, el desarrollo de sus capacidades y de su marco de relaciones.

En esta línea, hay que recordar que a partir de las propias combinaciones de valores que los alumnos hacen en respuesta al cuestionario global, situadas en un mapa HT, se puede observar cuál es su orientación de valores a través de los diferentes recorridos y su interpretación. La interpretación de estos recorridos ofrecen las pautas de actuación en relación al trabajo con los alumnos.

- Afirma Hall (2000) que es importante trabajar con los valores de los alumnos, puesto que la capacidad de aprender de una persona depende, precisamente, de lo que se conozca a sí misma. Hacer explícitos los valores está muy relacionado con el descubrimiento de las capacidades y el aprendizaje. Explicitar los valores es una parte muy importante del proceso de aprendizaje: permite compartirlos, tomar decisiones y relacionarse con los demás. Como se ha dicho antes, el profesorado necesita estar en conexión con los valores del alumnado para poderle enseñar, puesto que si se conocen los valores de los alumnos se les puede ayudar en su desarrollo integral.

- En esta línea, los alumnos, a través de los recorridos que establecen, otorgan importancia al progreso en el desarrollo de uno mismo, a través de la apertura, la confianza y la comunicación en profundidad, hacia el conocimiento del otro. Se trata de una propuesta reflexiva e introspectiva.

- Preocupa cómo formar a los alumnos para vivir en este mundo nuevo al que se están asomando en el comienzo del siglo XXI. El alumnado alude a ello en otro de sus recorridos, más lúdico: desde la fantasia y la diversión hacia la diversidad. Se trata de una propuesta más sensitiva, imaginativa e intuitiva en la que se reclama un camino alternativo, menos pautado, estructurado, menos sistematizado. Un camino que les posibilite imaginar el futuro, con una visión más oxigenante. Son
valores relacionados con la distensión, la experiencia de juego sobre uno mismo, la posibilidad de imaginar un futuro distinto. Una vía de acceder a la diversidad relacionada con el uso de la fantasía, la imaginación, el contacto y la experiencia con personas distintas.

- El área de futuro se asienta en una nueva visión construida sobre el valor de la diversidad y sus posibilidades de advenimiento escapan a las vías institucionales y a los razonamientos morales: es el uso de la fantasía y la imaginación, el contacto y la experiencia con personas distintas, la separación, incluso física, del entorno próximo en el que nos reconocen y reconocemos a otros como "de los nuestros", parcelando así la visión de lo humano y las posibilidades de acceder a nuevos y más integrados niveles de conciencia.

- En la interpretación global del grupo de valores de los alumnos se percibe un silencio importante: la ausencia de un referente institucional. La orientación del crecimiento desde estos valores, desde la perspectiva del modelo HT, haría recomendable formular propuestas ligadas a la pertenencia, vínculo, compromiso y participación institucional.

- Relacionado con el aspectos anterior, el trabajo para que el futuro pueda ir integrándose progresivamente en el presente se tiene que centrar en el asentamiento de los valores institucionales: la disciplina personal, el trabajo ordenado, el cumplimiento de las obligaciones, el sentido del deber, el respeto a las normas, la responsabilidad, la formación, etc. Como se ha repetido a lo largo de estas páginas, para alcanzar el proyecto personal de la etapa 5, es necesario tener herramientas para valorar y en su caso distanciarse, del institucional de la etapa 4.

- Igual que el profesorado, la integración y participación del alumnado en el centro es importante. Éste debería crear cauces precisos para que aquella sea posible y efectiva.

Esta explicitación de valores supone tener un punto de partida real desde el cual plantear la acción educativa. Ahora bien, esta acción no debe ser aislada ni restringirse al aula, sino que debe proyectarse en la actividad general del centro, y tener como base un sistema de valores compartido.

No obstante, el aula es el lugar donde el alumnado se relaciona más con el profesorado y entre sí, donde se generan un gran número de procesos de enseñanza aprendizaje y de relaciones que favorecen el desarrollo. Por este motivo, para ayudar a los alumnos en este proceso de crecimiento, que parte de sus propios valores, se sugieren al profesorado algunas estrategias para trabajar en el aula, en las que es
deseo del equipo investigador profundizar en futuros trabajos de investigación y formación. A continuación se exponen algunos ejemplos de ello.

Sugerencias para construir herramientas de trabajo en el aula:

Sería muy interesante, a la vista de esta experiencia, más que definir categorías de conducta que lleven a identificar valores (los doce valores propuestos en el cuestionario o cualquiera otros), elaborar ejercicios que permitan el entrenamiento (del profesorado) en la descripción de conductas en términos de valor. Sólo así se podría pensar en utilizar la observación como medio de recogida de información.

Este entrenamiento daría la clave para poder evaluar/identificar valores.

➢ Se podría comenzar visualizando una conducta previa, brevemente descrita, e ir asimilando valores en forma de lluvia de ideas o incluso, aunque exigiría algo más de entrenamiento, realizar análisis de contenido (escaneo de valores) sobre textos escritos (lo que permitiría tanto el diagnóstico individual como colectivo).

Algunos ejemplos bastarán para ilustrar esta idea:

"Una alumna entra en clase tarde, cuando el profesor ya ha comenzado su lección. Da los buenos días, pide disculpas y se coloca en su puesto".

"Un alumno es sorprendido hablando distraídamente con un compañero. El cuchicheo molesto es reprendido por la profesora y expulsa al charlatán. El alumno que atendía a su compañero le disculpa ante la profesora recordándole la ausencia prolongada por enfermedad y sus dificultades para seguir adecuadamente las explicaciones. Demandó su ayuda y él se la prestó".

"Un alumno, al finalizar la clase, comenta con el profesor que faltará unos ocho días a clase, dentro de unas dos semanas aproximadamente. Le pide que le adelante lo que tenga previsto trabajar, por si puede ir mirando algo y consultarle dudas. El profesor le contesta que bastante hará con estudiar lo del día a día, que no se precipite"

Estos ejemplos, convenientemente trabajados en grupo, servirían como guías o pautas muy útiles para el trabajo posterior. Se podría pensar en descripciones de conductas, más o menos modelo, que lleven la "solución", es decir, la reflexión de grupo con relación a los valores —tanto de los profesores como de los alumnos— que se desprenden de la escena, visualizándola, no analizando su contenido (palabras).
Este ejercicio “Valores-conducta” podría servir como pauta:

- En primer lugar, se trata de visualizar la situación descrita en cada caso. Tratad de reproducirla a través de una imagen en nuestra mente.

- Un segundo paso consistiría en captar “lo cualitativo” de esa situación, las calidades de esos comportamientos humanos, teniendo la precaución de no emitir juicios de valor sobre la bondad o maldad de esos mismos comportamientos.

- El tercer paso consiste en encontrar palabras que describan con cierta objetividad —que entendamos todos lo mismo cuando las utilizamos— las cualidades de esos comportamientos.

**CONDUCTAS TIPO**

**CONDUCTA 1:** El profesor de Historia de quinto curso entrega las notas de los últimos exámenes a sus alumnos, emitiendo algunos juicios y comentarios. Javier, una vez más, suspende. El profesor le pide en público una explicación ante su nuevo fracaso. Javier intenta explicarse. El profesor le manda callar pues juzga demasiado larga y poco creíble esa explicación.

**CONDUCTA 2:** La profesora de dibujo de séptimo curso interrumpe lo que estaba siendo la confección libre de un gran mural para la fiesta de la escuela. Impone una nueva organización al trabajo y restablece el silencio pues opina que el alboroto y el desorden nunca son buenos consejeros. Sus alumnos no entienden. Estaban convencidos de que, además de pasarlo estupendamente, estaba quedando muy bonito.

**CONDUCTA 3:** El nuevo director del centro, cambiando lo que se venía haciendo hasta entonces en materia de disciplina escolar, decide, después de consensuar con el Consejo, que las sanciones consecuentes al incumplimiento de las normas se las deberían autoimponer los propios sancionados, después de ofrecerles la oportunidad de explicar su comportamiento.

**INTERPRETACIÓN DE LAS CONDUCTAS**

- *La conducta nº 1 es una conducta que se podría calificar globalmente como “negativa”. Se trata de realizar una lectura en términos de valores para superar el juicio. Así, se pueden encontrar valores como:*

  o La Autoridad, en su versión institucionalizada (poder). Aquí convendría realizar una aclaración: que el poder se ejerce y la autoridad se
concede (es una especie de credibilidad). La Obediencia, también en su versión o extremo menos favorecido que es el sometimiento (sumisión).

- Estos son los valores más claros en las conductas del profesor y de Javier pero hay más: Supervivencia (Javier busca una explicación, torpe e inseguro) Territorio/seguridad (el profesor siente el placer de controlar la situación desde su posición de privilegio).

**Comentario:** La explicación que él pide a Javier no es una oportunidad que le brinda, el profesor utiliza la vulnerabilidad de Javier para realizar una nueva demostración gratuita de poder. La escena se desenvuelve en Fase I (vivencia de un entorno hostil, real para Javier, supuesta para el Profesor, se tendría que averiguar el porqué de su agresividad...).

- **La conducta nº 2** es una conducta “contradictoria”, tanto en términos de valores como en la apreciación directa. Así, se pueden encontrar valores como: Expresividad/Libertad/Alegria, Creatividad, Fantasía y Diversión como valores de los niños que trabajan, en un primer momento, sobre el mural.

- **Control/Orden/Disciplina** como valores priorizados, en un segundo momento, por la profesora cuando una vivencia personal de pérdida de control le hace sentir vulnerable.

**Comentario:** se trata de valores contrapuestos, por eso desconciertan a los alumnos. Estas conductas ambivalentes son frecuentes y poco formativas y estimulantes. Crean inseguridad y temor. Además, sin tiempo de juego no es posible que fluya la imaginación ni la creatividad. (Tipica situación transitoria Fases II-III).

**La conducta nº 3** es una conducta “positiva”, gusta el “aroma” que desprende la situación, aunque el análisis pormenorizado propondría matizas. Se encuentran los siguientes valores: **Responsabilidad compartida**, nadie es el absoluto responsable de algo, todos tienen algo que decir y hacer; **Igualdad**, en el sentido de tener oportunidad todos, sin jerarquías; **Equidad/Derechos**, que ampala el trato equitativo de todos los sujetos a las mismas normas.

- **Decisión/Iniciativa, Innovación/Progreso.** La propuesta del director (su iniciativa) es transformadora y está asentada en el convencimiento de que el buen uso de la libertad, de la capacidad, que la honradez y la honestidad del ser humano, pueden presuponerse, cosechando buenos frutos.
Comentario: en el fondo late la confianza en el ser humano como artífice de su propio desarrollo, el respeto a su libertad y la consecuente y necesaria delegación de responsabilidades (autoridad compartida, liderazgo democrático, etc.). Esta situación supera la crisis de las etapas intermedias y proyecta hacia el futuro (Etapa 6).

Desde esta investigación, existe el convencimiento de que sería inútil, por impreciso, realizar diagnósticos sin entrenamiento previo ya que un instrumento —por bueno que sea, y se sospecha que sí lo es, no ha de ser muy simple—, no resolvería la necesidad del profesorado de sensibilizarse hacia los valores para ser capaz de captarlos en las conductas, no para juzgarlos, evaluarlos o cosa así, sino para interpretarlos y hacerlos operativos: que sirvan para el crecimiento individual y dar mayor calidad y coherencia a la vida institucional, para hacernos sensibles a esa otra realidad, que no se capta inmediatamente, pero que es importante porque permite comprendernos mejor a nosotros mismos y a los demás.

4. SUGERENCIAS PARA EL TRABAJO EN LOS CENTROS

Según los datos recogidos en esta investigación, se observa que, en opinión del profesorado, el centro ideal se diferencia del real, en que aportaría valores que éste considera básicos: el sentido de pertenencia a la Institución, la vocación de servicio y la confianza en el otro.

Esta orientación, supone una evolución desde la fase de pertenencia en la que tiene centrada su actividad el centro real (el trabajo como medio de ganarse la vida) a otra de transición entre la pertenencia a la institución y la vocación de servicio del trabajo profesional del centro ideal.

Aun así, resulta una estrecha visión para un recorrido ideal de valores institucionales, en el que se detecta la ausencia de un valor que se considera importante en la orientación de cualquier institución educativa, aquel que se refiere a la Educación/Conocimientos, como una de las metas de su actuación.

Tanto el centro real como el ideal denotan problemas relacionados con la identidad y la ausencia de proyecto individual y colectivo que comprometan y mejoren la calidad del funcionamiento institucional. Solo en el marco de una visión de futuro compartida se puede definir una misión institucional creativa que aglutine compromisos personales.
Los problemas de identidad, derivados de un mal asentamiento de valores básicos relacionados con la seguridad, no pueden quedar “aparcados” ni a la hora de realizar un ejercicio de imaginación: ¿Dónde se encuentran las amenazas que ponen en peligro constante la identidad? ¿Por qué no se puede desarrollar un proyecto que resuelva los problemas presentes y abra nuevas posibilidades futuras?

Un proyecto ideal de centro educativo no puede ignorar que los valores de su área básica que no pueden quedar silenciados pues personas e instituciones encuentran que su seguridad ha de estar salvaguardada positivamente en todos los casos para poder funcionar con normalidad y tener posibilidades de crecimiento:

La seguridad económica (financiación de los centros, sueldos y condiciones de trabajo del profesorado, tasas de desempleo y paro en el barrio o zona, etc.).

- La salud e integridad física y psicosocial (atención socio-sanitaria, prevención y control de enfermedades, prevención de situaciones de riesgo, de privación cultural, exclusión social, etc.).

- Las emociones y sentimientos (lugar que ocupan en el currículum y atención prestada en el aula, atención personalizada, trato cálido, amable y respetuoso, etc.).

- Las necesidades básicas (calidad y variedad de los servicios colectivos, servicios de comedor y extraescolares, condiciones de habitabilidad y funcionalidad de los centros, de los entornos y viviendas del barrio, temas de nutrición y salud, marginalidad, etc.).

- La seguridad del entorno y la protección de personas y propiedades (seguridad ciudadana, respeto y protección de la propiedad, cauces de representación, funcionamiento institucional, etc.).

- Estimular la curiosidad por lo desconocido o distinto; prácticas de autocontrol personal (físico y/o emocional) en el centro y en el aula (diseño de estrategias).

Por lo tanto, las sugerencias sobre pautas de trabajo en los centros (muy relacionadas con lo dicho acerca de los profesores y los alumnos) se pueden concretar en:

- Explicitar los valores del centro para compararlos y relacionarlos con los del profesorado y el alumnado.
• Procurar la integración responsable del profesorado como parte implicada en el proceso de desarrollo y mejora del centro.

• Generar y materializar un proyecto colectivo. En este sentido, la elaboración y desarrollo del Proyecto Educativo de Centro por toda la comunidad educativa se vislumbra como un camino interesante y necesario.

• La manera en que se construyen las instituciones tiene un enorme influjo en el bienestar de las personas que viven en ellas. Cabe preguntarse ¿tienen estas instituciones las estructuras adecuadas para favorecer su desarrollo? La herramienta de trabajo en valores de Hall-Tonna que ha inspirado esta investigación podría ser adecuada para realizar una evaluación de necesidades en los centros.

Definir metas, prioridades y darles validez, mejora la situación y aporta la primera pauta para ver qué tipo de cambios o mejoras se pueden implementar y poder evaluar los resultados con posterioridad (Stufflebeam, 2000).

5. RECOMENDACIONES PARA LA PROPUESTA GLOBAL INSTITUCIONAL

Esta propuesta de trabajo global en las instituciones pretende contribuir a un desarrollo personal y social significativo para el conjunto de sus miembros. Este es su gran valor pero también su posible complejidad.

Por este motivo, se quieren incluir algunas consideraciones de cara a su desarrollo:

• Los alumnos aprenden “lo que viven” en la familia y en las Instituciones educativas, y lo hacen en términos de valores.

• Los profesores actúan como modelos, y sus propios valores tienen una gran influencia en los valores de sus alumnos, ya que comparten la inmensa mayoría de los valores identificados como importantes para sus alumnos. Desde esta investigación, el alumnado confirma que son importantes para ellos.

• Los valores de los profesores y la presencia o no de un proyecto compartido, tienen una gran influencia en la atmósfera institucional que se vive en el centro.
Las instituciones educativas podrían considerarse como un reflejo, en pequeña escala, de lo que sucede en la sociedad en un sentido más amplio.

Entre las recomendaciones relativas al trabajo está la necesidad de:

- Conectar con los valores que los alumnos están viviendo para poder aprovechar ese potencial y facilitar su desarrollo.

- Establecer tiempos y espacios para realizar un trabajo sistemático y significativo en valores.

- Atender a la percepción que el profesorado tiene sobre las demandas externas relacionadas con el ejercicio de su labor profesional.

- Atender a su desarrollo personal y profesional, en particular su identidad y la confianza en sus propias posibilidades, como previo al desarrollo de la confianza en el otro y a la colaboración.

- Favorecer el trabajo en equipo y la cultura de participación.

- Recuperar la conciencia de la institución como algo propio, que se construye entre todos los implicados.

- Comprender la importancia y la función del centro como institución a través de la definición de un proyecto basado en los valores básicos que el profesorado comparte, y que, aunque resulte paradójico, pueda verse enriquecido con sus diferencias.

- Crear compromisos basados en la identificación y explicitación de valores compartidos como clave de cualquier proceso de mejora, cambio o transformación.

En síntesis, existe el convencimiento de que esta investigación abre nuevas perspectivas para reflexionar y hacer propuestas sobre la evaluación y el desarrollo de valores en instituciones educativas. Lejos de considerar concluido el trabajo, a la hora de finalizar el mismo somos conscientes de la cantidad de información que aporta y que merece que se siga indagando y profundizando en ella, para “leer” en clave de valores una realidad ante la que todos debemos sentirnos comprometidos.
VIII. CONCLUSIONES. APORTACIONES. LIMITACIONES.
SUGERENCIAS PARA EL FUTURO

Este capítulo quiere aglutinar distintos aspectos que, por un lado, recogen los resultados del desarrollo y aplicación de esta investigación y, por otro, aquellos que especifican sus aportaciones más sobresalientes y su proyección de futuro en cuanto a la posibilidad de generar otras investigaciones.

No hay duda de que estos tres aspectos delimitan el valor de esta investigación en cuanto que, además de ser un proyecto actual, arraigado en la realidad educativa, su visión de futuro muestra todas sus posibilidades.

1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de estas conclusiones se va a realizar atendiendo a la especificación de objetivos reflejada en el capítulo 1.

1.1. OBJETIVO GENERAL

Desarrollar una propuesta evaluadora que pueda integrarse en un trabajo en valores que implique al conjunto del centro y se desarrolle en diferentes niveles de concreción.

Si bien el grado de consecución de este objetivo general se comprobará al observar el resto de objetivos más específicos, se pueden aportar algunas conclusiones relativas a su enunciado.

- El concepto de evaluación global en esta investigación se ha materializado en una propuesta evaluadora centrada en identificar los valores.

- La identificación de valores abarcará a todos los ámbitos del centro como comunidad educativa que es.

- Esta identificación se realizará, además de los instrumentos diseñados para tal fin, a través de una reflexión individual y colectiva.

- Sólo si todo el centro se implica en la identificación, será posible trabajar en valores y generar procesos de crecimiento y desarrollo, personal y colectivo.
• La reflexión que lleva a la identificación de valores supondrá que cada estamento tome conciencia del momento del desarrollo en el que se sitúa y pueda generar procesos de cambio.

• Los instrumentos y estrategias de trabajo expuestos en la "propuesta global institucional" (capítulo 7), sólo serán válidos si se cumplen las dos premisas anteriores.

• No sólo resulta fundamental identificar los valores sino relacionarlos, de tal manera que se genere una acción conjunta en cuanto a las aspiraciones de los profesores, alumnos y el centro.

• En esta identificación y relación de valores, se ha comprobado que los instrumentos de análisis Hall-Tonna se muestran como una valiosa y potente herramienta de trabajo.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Las conclusiones relativas a los objetivos específicos, se diversificarán en función del ámbito de aplicación, o lo que es lo mismo, con relación a los distintos estamentos del centro en los que se pretende la identificación de valores: profesorado, alumnado y el centro. Además, aparece un cuarto aspecto que se refiere a las conclusiones sobre la propuesta global institucional.

1.2.1. El Profesorado

Los valores del profesorado presentan enormes posibilidades de crecimiento personal, e institucional. Para poder hacer real este crecimiento se concluyen algunas consideraciones que hacen referencia al área básica, al área central, y al área de futuro:

• Respecto a los valores del área básica, se puede concluir que ésta necesita un cuidado especial en lo que se refiere a la seguridad y a la autoestima.

• En el área central de valores, resalta la debilidad del apoyo normativo institucional, y de la situación que se vive en los centros con escasa participación, condiciona el desarrollo de los valores del profesorado.

• Es necesario el referente institucional para que el profesorado pueda participar y se sienta seguro para poder crecer personal e institucionalmente.
• El futuro del profesorado marca la dirección de la defensa de los derechos humanos y de la igualdad de todos los seres humanos, pero sólo llegará a ser objeto de ocupación cuando tengan resueltos los problemas mencionados en el área de base y el área central.

• Identificar los valores del profesorado es clave para que se pueda desarrollar una propuesta de trabajo en el centro que englobe tanto al profesorado como a los alumnos y a la institución.

1.2.2. El alumnado

• La revisión de la literatura existente sobre evaluación en valores en alumnos de la ESO, hace pensar que es un aspecto poco explorado.

• Los valores que se han identificado en los alumnos coinciden con los valores que se proponen en los estudios sociológicos, y estos valores son importantes para los alumnos.

• Los profesores actúan como modelos y sus propios valores tienen una gran influencia en los valores de sus alumnos, ya que comparten la inmensa mayoría de los valores identificados como importantes para sus alumnos. Los alumnos confirman que son importantes para ellos.

• Consideramos indispensable que se desarrollen investigaciones que permitan conectar con los valores que los alumnos están viviendo para poder aprovechar ese potencial y facilitar su desarrollo.

• Los alumnos aprenden “lo que viven” en la familia y en las instituciones educativas, en términos de valores.

• Los cuestionarios de valores y las escalas de observación son instrumentos que permiten identificar los valores de los alumnos y trabajar a partir de esta realidad con ellos.

• Los alumnos proponen combinaciones de valores, en sus respuestas al cuestionario global, que permiten indagar en su orientación de valores a través de varios recorridos. En síntesis, se puede decir que uno se refiere al desarrollo personal desde el respeto hacia uno mismo y hacia el otro, hasta la diversidad; otro recorrido, más lúdico, desde la fantasía y la diversión como apuesta imaginativa y sensitiva hasta llegar a la diversidad desde la conciencia de que lo diverso enriquece.
• El valor autoestima es clave para el crecimiento de los alumnos. Ellos lo valoran como muy importante y está relacionado con la familia y la amistad para poder desarrollarse y crecer en recorridos de valores anteriormente mencionados.

• Es necesario trabajar en los alumnos el referente institucional. Les falta formación y compromiso para entrar en un mundo que forma parte de los adultos. Les falta confianza en las instituciones y en sus propias posibilidades. Necesitan ir asentando valores institucionales como la disciplina, el trabajo ordenado, la responsabilidad, etc.

1.2.3. El centro

• La visión que tiene el profesorado del centro real se apoya en el valor Economía/Beneficios, y responde a una problemática concreta vivida hoy en día en los centros.

• El profesorado busca la autoestima y el trabajo como forma de sobrevivir en un entorno amenazante, más que como trabajo colectivo.

• Los centros están funcionando con una estrecha visión de futuro y bajo mínimos de supervivencia. Los problemas recaen en control y en el respeto de los derechos ajenos.

• Los valores elegidos por el profesorado en el centro ideal reflejan sus problemas de identidad.

• La mejora de las instituciones requieren del compromiso y participación del profesorado.

• Para el buen funcionamiento institucional es necesario conocer quiénes somos y hacia dónde vamos, para lo cual la realización del PEC puede ser el referente donde se asentaría el funcionamiento del centro.

• El consenso de valores sería el marco para definir la misión y la visión institucional, desde el compromiso y la participación.

1.2.4. La propuesta global institucional

• Los valores de los profesores y la presencia o no de un proyecto compartido tienen una gran influencia en la atmósfera institucional que se vive en el centro.
• Las Instituciones educativas podrían considerarse como un reflejo, en pequeña escala, de lo que sucede en la sociedad en un sentido más amplio.

• Desde la perspectiva de esta investigación, el trabajo en valores será posible si se parte de una identificación de los valores de todo el centro.

• La identificación supone crear relaciones entre los valores de todos los ámbitos y compartirlos.

• Al explicitar los valores y relacionarlos se podrán establecer acciones conjuntas que lleven al crecimiento individual e institucional.

• El modelo teórico Hall-Tonna es válido para identificar, relacionar y crear posibles recorridos en valores para el conjunto del centro.

2. APORTACIONES

El desarrollo de esta investigación ha supuesto una experiencia muy positiva en cuanto a la composición del equipo investigador y el ámbito de estudio elegido. Después de ver el ingente trabajo realizado y el resultado final, se pueden destacar diversas aportaciones. Se quieren señalar, entre otras:

• Un equipo de trabajo compuesto de profesores universitarios, y de profesores en ejercicio. Las propuestas se contrastan constantemente con la experiencia y la vivencia del profesorado que compone la investigación y el profesorado asistente al seminario de educación en valores.

• Un modelo teórico que permite contemplar, desde la globalidad, los valores de los alumnos, el profesorado y la institución, y que desde esta perspectiva permite interpretar la realidad con el objetivo de contribuir al crecimiento y el desarrollo de todos los implicados.

• Una manera de entender los valores siempre en conexión con la conducta, las experiencias y el presente, las necesidades y las aspiraciones tanto de las personas como de los grupos y de las instituciones.

• Un proceso que integra lo personal con lo institucional en todos y cada uno de los momentos del desarrollo.

• Un cuestionario global para identificar valores en el alumnado, válido y fiable, desde el punto de vista metodológico.
La Elaboración de cuestionarios para cada uno de los 12 valores trabajados y escalas de observación, sobre estos mismos valores. Su validez, fiabilidad y utilidad, habrán de ser debidamente contrastadas en futuras investigaciones.

Adicionalmente, como resultado del proceso llevado a cabo para diseñar estos instrumentos, se plantean sugerencias para desarrollar actividades que permitan identificar y trabajar con los valores de los alumnos en el aula así como sugerencias para la continuación del trabajo con los valores del alumnado en el aula, que serán objeto de posteriores investigaciones y experiencias.

En el capítulo 7 se avanzan una serie de aspectos a tener en cuenta para abordar el trabajo en valores en las instituciones desde una perspectiva global.

Teniendo en cuenta los resultados finales y estas aportaciones, cabe destacar, por último, la proyección de futuro de esta investigación en cuanto a posibles ámbitos de estudio y aplicaciones que sugiere y se deducen de su desarrollo.

3. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS PARA LA CONTINUACIÓN DEL TRABAJO

Cabe señalar, por último, que entre las limitaciones que caben destacar de esta investigación, se encuentra el hecho de que la principal fuente de información ha sido el profesorado. Esto tiene sus ventajas, puesto que son los profesores quienes más tiempo pasan con sus alumnos y constituyen, al mismo tiempo, parte fundamental de los recursos humanos de las instituciones.

Sólo el perfil de valores del profesorado se ha obtenido considerando todas las posibilidades de elección entre los 125 valores HT, razón por la que este perfil es el más ajustado a su realidad y el que dispone de más posibilidades interpretativas desde el modelo utilizado.

Posteriores investigaciones deberían ofrecer a los alumnos la posibilidad de elegir sus valores, en el marco de los 125 posibles según el modelo. Adicionalmente, se podría avanzar en el estudio del clima institucional analizando los documentos de los centros y contrastándolos con los valores que el profesorado y el alumnado posee.

Así mismo, debería considerarse la evaluación de los valores en los padres y en el personal no docente como miembros de la comunidad educativa que son.
Como orientación para futuros trabajos, se proponen una serie de "sesiones tipo", desarrolladas ampliamente en el capítulo VII, que permitan el entrenamiento del profesorado en la definición de conductas en términos de valor. Este entrenamiento nos daría la clave para poder evaluar/identificar valores. Estrategias de este tipo permitirían al profesorado sensibilizarse hacia los valores para ser capaz de captarlos en las conductas, no para juzgarlos, (evaluarlos, calificarlos en el sentido tradicional) sino para interpretarlos y hacerlos operativos: que sirvan para el crecimiento individual y para dar mayor calidad de vida y coherencia a la vida institucional, desde una perspectiva, la de los valores, que nos permita comprendernos mejor a nosotros mismos y a los demás.

A continuación se presenta una situación como ejemplo para ilustrar esta orientación:

> La profesora de dibujo de 1° ESO interrumpe lo que estaba siendo la confección libre de un gran mural para la fiesta de la escuela. Opina que con tanto alboroto y desorden no podrá salir bien. Sus alumnos no entienden. Creen que, además de estar quedando muy bonito, lo pasan estupendamente.

Se trata de una conducta contradictoria en términos de valores y en la apreciación directa.

Así, podemos encontrar: Creatividad/Originalidad; Control/Orden/Disciplina

Observando con más detenimiento se puede descubrir:

- Expresividad, libertad, creatividad, alegría, fantasía y diversidad como valores de los niños que trabajan, en un primer momento, sobre el mural
- Control, orden, disciplina como valores priorizados en un segundo momento por la profesora cuando una vivencia personal de pérdida de control, le hace sentir vulnerable.

Son valores contrapuestos por eso desconciertan a los alumnos. Estas conductas ambivalentes son frecuentes y poco (estimulantes, formativas...). Crean inseguridad y temor.

Propuestas de este tipo permitirían acercarse a aquello que para los alumnos es importante en términos de valores y tomar conciencia de los valores presentes en el contexto de aula. Acciones similares, aunque referidas a la vida institucional, servirían para identificar valores presentes y ausentes en la atmósfera de los centros, que
pudiesen posteriormente ser contrastadas con la experiencia de los miembros que forman parte de los mismos.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La educación debe aportar algo a la sociedad, más que meramente reproducirla. En un mundo como el que estamos viviendo, en el que desde casi todos los sectores se está hablando de la creación del conocimiento y la innovación, no se puede considerar a los alumnos como meros receptores de información, como sujetos pasivos.

Según Hall (2000) el cambio organizativo que está teniendo lugar, no sólo en las instituciones educativas, demuestra que las organizaciones que tienen éxito en la actualidad son relacionales y están basadas en valores. Pero los viejos valores, tradicionales, jerárquicos, permanecen. Son fundamentales y preparan la base para el futuro. No podemos obviarlos por el hecho de que no nos gusten, no nos sirvan. Es decir, no se puede ignorar la institución, es necesaria para crecer y desarrollarse.

Las instituciones educativas tienen que proporcionar calidad de vida al profesorado, creando un entorno de conocimiento y aprendizaje. Esto implica que la dirección debe cambiar a un planteamiento colaborativo en el que la tarea surja de la calidad de las relaciones de equipo. En este tipo de trabajo en equipo, el significado y los objetivos compartidos son los ingredientes de éxito y están de acuerdo con el número de valores que tienen en común los implicados, expresados en sus objetivos y creencias sobre sí mismos, las instituciones y los alumnos.

La transición desde el estilo y la visión tradicional a la nueva realidad cooperativa, se puede interpretar como un recorrido de valores a través de las etapas de desarrollo. Los valores presentes en este recorrido, determinan el compromiso y la conducta del profesorado.

Los resultados de esta investigación, reflejarán que es necesario tener voluntad de cambio, desde todas las instancias implicadas, un cambio que preste atención y no ignore las necesidades básicas de todos los implicados, de manera que puedan hacer realidad sus aspiraciones. Un cambio que, en definitiva, aumenta la calidad de las instituciones y la calidad de vida de las personas que formamos parte de ellas, realizando una contribución positiva a la sociedad en su conjunto.

La flexibilidad para adaptarse a las nuevas demandas sociales y personales sobre la educación y la capacidad para superar las resistencias al cambio son retos para las instituciones del futuro.
Desde la perspectiva del modelo Hall-Tonna, marco teórico de esta investigación, el consenso, no es un mero acuerdo sobre qué valores priorizar, sino que es, más bien, un proceso de discernimiento derivado de la evaluación global de las necesidades de la institución, hacia el futuro, con todos sus retos. Es la filosofía de la institución expresada en términos de valores. Los valores son relaciones y los instrumentos de evaluación en valores miden el aspecto y la cultura de las relaciones. La dimensión relacional es la que proporciona una base sólida para la dimensión ética.

Si estos valores se hacen explícitos, pueden ser compartidos, puesto que todas las relaciones están sustentadas por un conjunto común de valores, que hacen posible la compatibilidad, la confianza, el aprendizaje. En un entorno de cambios tan rápidos, el único factor estable son los valores que mueven a las personas (Hall, 2000).

La evaluación los hace explícitos y este es el sentido último de la investigación.
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Decreto 213/1994, de 21 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOPV 17-8-1994).

Decreto 25/1996 de 23 de enero, por el que se impronta la Educación Secundaria Obligatoria (BOPV 26-1-1996).

Decreto 160/1994, de 19 de abril, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 9-6-1994).


- 207 -
HALL, B.P. (En prensa): Value Basics II: values and virtues in organizational development.


Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del derecho a la educación (BOE 4-7-1985)

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de la organización general del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990).


Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE 21-11-1995).


- 209 -


Orden 16 de julio de 1996 por la que se regulan las posibilidades de opción en el currículo de ESO (BOPV 9-8-1996).

Orden del 21 de febrero de 1996 sobre la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos (BOE 29-2-1996).


Real Decreto 1007/1991, de 14 de julio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (BOE 26-6-1991). Corregido y modificado por el Real Decreto 894/1995 de 2 de junio (BOE, 24-6-1995).

Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, por el que regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (BOE 6-7-1993).

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE 21-2-1996).

Resolución de 5 de marzo de 1992 por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la ESO (BOE 25-3-1992).

Resolución de 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones en valores en las actividades educativas de los centros docentes (BOE 23-9-1994).
Resolución de 24 de junio de 1977 por la que se desarrolla la optatividad entre las áreas obligatorias (BOPV 22-7-1997).


EVALUACIÓN EN VALORES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

ANEXOS
ANEXO I
<table>
<thead>
<tr>
<th>PROYECTO EDUCATIVO</th>
<th>SITUACIÓN ACTUAL</th>
<th>COMENTARIOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Existe PEC e mi centro</td>
<td>Si .......... No</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Cómo se ha elaborado el PEC: Implicación del profesorado y trabajo en equipo</td>
<td>Si .......... No</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>He participado en su elaboración</td>
<td>Si .......... No</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Conozco los valores que se han priorizado en el PEC</td>
<td>Si .......... No</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Los valores propuestos en el PEC han sido consensuados por la comunidad educativa.</td>
<td>Si .......... No</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Los valores que se priorizan en el PEC se trabajan en el aula.</td>
<td>Si .......... No</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Se intenta revisar periodicamente el PEC en el centro.</td>
<td>Si .......... No</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. Los valores propuestos en el PEC no tienen incidencia alguna ni en las programaciones de aula ni en el clima educativo del centro.</td>
<td>Si .......... No</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8. Señala los valores mayoritarios que a tu juicio &quot;se respiran&quot; o se perciben de forma inmediata y que se traslucen en conversaciones más o menos informales, en los criterios de evaluación, en la aplicación de normas de convivencia, en la relación profesor-alumno, en los claustros, etc.</td>
<td>Creatividad Innovación/Progreso Colaboración Independencia Apoyo semejantes Eficacia Control/orden/Disciplina Economía/Beneficios Servicio/Vocación Autoestima</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9. ¿Cómo y cuando trabajas los valores?</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10. Señala los valores que a tu juicio deberían impregnar el trabajo en el aula y, por extensión, a todo el centro educativo.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11. Como profesor, qué valores consideras fundamentales para educar en esta etapa.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Situación deseable</td>
<td>Sugerencias</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>----------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>-------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Existencia de PEC</strong>&lt;br&gt;Existencia de valores priorizados en el PEC, son ...</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Elaboración</strong>&lt;br&gt;. Ha sido consensuada por la comunidad educativa&lt;br&gt;. Ha habido implicación del profesorado y trabajo en equipo.&lt;br&gt;He participado en su elaboración.&lt;br&gt;Se revisa periodicamente.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Puesta en práctica. Los valores....</strong>&lt;br&gt;. Tienen incidencia en las programaciones de aula, en el clima del centro educativo.&lt;br&gt;. Los trabajos en el aula, cuando y como...&lt;br&gt;. En el centro se percibe de forma inmediata la vivencia de valores como: seguridad, creatividad, innovación/progreso, colaboración, independencia, control/orden/disciplina, eficacia, apoyo semejantes, economía/beneficios, servicio/vocación, autoestima</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Los valores que deberían impregnar el trabajo en el aula y por extensión a todo el centro son...</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Los valores que considero fundamentales para educar en esta etapa son....</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
ANEXO II
ANALISIS CUESTIONARIO INDIVIDUAL

Datos de identificación:
Público ***** 5
Privado: ***** 7
Ikastola: * 1

Nivel:
Primaria: *** 3
ESO: Primer ciclo: ***** 5
Segundo ciclo: ***** 5
Bachillerato LOGSE: ***** 6

1. Existe PEC
SI *****
NO *****

Comentarios:
No hay:
- No se han dado condiciones.
- Ausencia de liderazgo y de estabilidad en el profesorado del centro.
- En espera de la implantación definitiva del nuevo sistema de enseñanza, se están dando los primeros pasos.
- Hasta ahora, cada uno ha trabajado un poco a su aire, pero en este momento hay grupos trabajando con una metodología y objetivos comunes (proyecto de centro). Tendremos en breve un ROF que comienza diciendo que tipo de centros queremos ser, y hay proyectos de educación en valores que denotan una cada vez mayor preocupación por qué enseñamos, cómo enseñamos y a quien enseñamos.
- En proceso de elaboración.
Si hay:
- Está sin acabar. Se supone que está hecho.
- Fue elaborado hace mucho tiempo por el anterior equipo directivo y no se consensuó con el profesorado.

2. Proceso de elaboración del PEC
Implicación del profesorado y trabajo en equipo SI***** 38% NO *** 23%
He participado en su elaboración SI**** 30% NO **** 30%

Comentarios:
- Es Futuro. Se plantea como trabajo en equipo. Hay una comisión.
- El problema es si los grupos de trabajo están siempre al final integrados por los mismos. Parece que no va con el centro, que trabajan en otro centro.
- No directamente.
- No recuerdo exactamente cómo se hizo aunque el profesorado si trabajó previamente sobre los valores a trabajar con los demás.
- Trabajo por comisiones que proponen documentos al claustro para su aprobación.

3. Conozco los valores que se han priorizado en el PEC. Son...
SI ***** 46%
NO ** 15%
Comentarios:
- En el futuro, espero que sí.
- Estamos realizando unas jornadas para conocer lo que se realizó hace unos años.
- Respeto (hacia sí mismo, hacia sus compañeros, hacia sus profesores, hacia las cosas del centro), solidaridad, autoestima, responsabilidad.
- Autoestima, trabajo, respeto.
- Autoestima, gratitud-gratuidad, justicia, libertad, paz-reconciliación, responsabilidad, solidaridad, vida.
- Paz-reconciliación, autoestima, celebración, fraternidad, servicio, gratitud, justicia, libertad, responsabilidad, solidaridad, independencia, vida.
- Responsabilidad.

Valores más elegidos (por orden): RESPONSABILIDAD, AUTOESTIMA, RESPETO, SOLIDARIDAD.

4. Los valores propuestos en el PEC han sido consensuados por la comunidad educativa.

SI ***** 38%
NO *** 23%

Comentarios:
- Nadie puede negarse porque son de base.
- Es importante la toma de conciencia de todos. Todavía es muy común que se aprueben proyectos importantísimos por mayoría absoluta pero que luego son asumidos sólo por un pequeño grupo.
- Consensuados.*
- No lo recuerdo
- Apartado ornamental
- Estamos trabajando en ello.
- Hoy en día estamos generando otro entre todos.

5. Los valores que se priorizan en el PEC se trabajan en el aula.

SI ***** 38%
NO **** 30%

Comentarios:
- Espero que sí. Al menos en la mía sí.
- Deben trabajarse en el aula y no exclusivamente en la hora de tutoría.
- Posiblemente coinciden, pero los que si se trabajan son los que hemos consensuado en el proyecto curricular de ESO.
- Cada año se eligen dos.
- No de forma generalizada.

6. Se intenta revisar periódicamente el PEC en el centro.

SI *** 23%
NO **** 30%
7. Los valores propuestos en el PEC son simple papel mojado que no tiene incidencia alguna ni en las programaciones de aula ni en el clima educativo del centro.
SI ** 15%
NO***** 38%

Comentarios:
- Si hasta ahora no se hecho es para evitarlo.

8. Señala los valores que se respiran en el centro
- Creatividad***
- Innovación/Progreso*
- Colaboración******
- Independencia **
- Apoyo semejantes****
- Eficacia *****
- Control/orden/disciplina *******
- Economía /beneficios *
- Servicio/vocación*
- Autoestima*******

Valores más elegidos (por orden): CONTROL/ORDEN/DISCIPLINA, AUTOESTIMA, COLABORACION, EFICACIA, APOYO SEMEJANTES, CREATIVIDAD.

Comentarios:
- Estos valores se manifiestan especialmente en los profesores que imparten clase a grupos de alumnos problemáticos pero también en gran medida en todo el claustro (Independencia, Control/orden/disciplina, Economía beneficios)

- Muy poco, esporádicamente.
- Con la actitud personal, con los criterios de evaluación (aspectos a valorar), debate y ejercicios específicos (tutoría/AEO)
- En todas las actividades
- En campañas individuales, en tutorías, en resolución de conflictos que surgen a lo largo del curso. A través de las asignaturas, según los temas y las circunstancias.
- En todo
- Dentro de la clase al impartir la asignatura
- Diariamente en cada asignatura
- Como actitud durante todo el proceso educativo. Reflexionando en las clases de AEO o filosofía
- En clase
- Siempre. Intento referir mis clases a situaciones visibles.
- En el trabajo de orientación: elección de estudios, asesoramiento individual a alumnos. En la acción tutorial (autoestima, colaboración, bienestar,..)

10. Valores o actitudes que deberían impregnar el trabajo en el aula y por extensión a todo el centro.
  - Innovación*
  - Colaboración****
  - Coresponsabilidad*
  - Respeto****
  - Tolerancia*
  - Servicio/vocación**
  - Autoestima****
  - Creatividad***
  - Coeducación*
  - Igualdad*
  - Libertad*
  - Responsabilidad***
  - Control/Orden/disciplina**
  - Ayuda*
  - Autonomía*
  - Cooperación*
  - Curiosidad*

Valores más elegidos (por orden): RESPETO, COLABORACION, AUTOESTIMA, CREATIVIDAD,RESPONSABILIDAD, CONTROL/ORDEN/DISCIPLINA, SERVICIO/VOCACION

11. Como profesor, que valores consideras fundamentales para educar en esta etapa.
  - Vocación*
  - Apoyo semejantes*
  - Autoestima****
  - Paz-reconciliación*
  - Solidaridad****
  - Responsabilidad**
  - Trabajo*
  - Respeto*****
  - Creatividad*
  - Adquirir hábito de trabajo en grupo e individual*
  - Autonomía**
  - Habilidades para la comunicación*
  - Igualdad*
  - Libertad*
  - Colaboración*

Valores más elegidos (por orden): RESPETO, AUTOESTIMA, SOLIDARIDAD, RESPONSABILIDAD, AUTONOMIA
Comentario:
- Autoestima, respeto, igualdad, libertad. Que enriquecen la relación profesor-alumno y la propia labor docente.
- Serían valores a trabajar o "conseguir en el alumnado (autoestima, solidaridad, colaboración, respeto, autonomía)
- Son muchos más que se mezclan, cruzan e interrelacionan
ANEXO III
SECCIÓN I
Soy una persona que:

1. A. da prioridad a protegerse del daño físico.
   B. competente y segura de sí misma.
   C. valora sentirse segura en la vida.
   D. pone a la familia ante todo.
   E. no es pertinente en este momento.

2. A. disfruta a través de los sentidos.
   B. disfruta imaginando el futuro.
   C. disfruta de su tiempo libre.
   D. practica la meditación como parte de un estilo de vida.
   E. no es pertinente en este momento.

3. A. se asombra ante el poder de la naturaleza.
   B. aspira a desarrollar su potencial humano.
   C. cuya presencia influye positivamente en los demás.
   D. comprometida con proyectos globales en la defensa del medio ambiente.
   E. No es pertinente en este momento.

4. A. está siempre dispuesta a defender la dignidad humana.
   B. se asombra ante el poder de la naturaleza.
   C. pone a la familia ante todo.
   D. se esfuerza por integrar cuerpo, mente y espíritu.
   E. no es pertinente en este momento.

5. A. comprometida en la búsqueda de las verdades fundamentales para comprender mejor el mundo.
   B. disfruta a través de los sentidos.
   C. disfruta de su tiempo libre.
   D. busca nuevos conocimientos a través de la intuición y la investigación sistemática.
   E. no es pertinente en este momento.

6. A. se esfuerza por integrar cuerpo, mente y espíritu.
   B. da prioridad a protegerse del daño físico.
   C. está dispuesta a comprometerse con un ideal aún arriesgándose personalmente.
   D. comprometida en la búsqueda de las verdades fundamentales para comprender mejor el mundo.
   E. no es pertinente en este momento.

7. A. se siente valorada por quienes son importantes en su vida.
   B. competente y segura de sí misma.
   C. aspira a desarrollar su potencial humano.
   D. cuya presencia influye positivamente en los demás.
   E. no es pertinente en este momento.

8. A. disfruta a través de los sentidos.
   B. busca nuevos conocimientos a través de la intuición y la investigación sistemática.
   C. se esfuerza por integrar cuerpo, mente y espíritu.
   D. busca ser ella misma en todo momento.
   E. no es pertinente en este momento.

9. A. cumple fielmente las normas de su sistema de creencias.
   B. se asombra ante el poder de la naturaleza.
   C. disfruta de la belleza en el arte y en la naturaleza.
   D. necesita de la meditación y de la intimidad con el otro para alcanzar nuevos niveles de conciencia.
   E. no es pertinente en este momento.
Soy una persona que:

10. A. busca ser ella misma en todo momento.
B. disfruta imaginando el futuro.
C. eleva la conciencia personal de los demás a través de su palabra.
D. comprometida en la búsqueda de las verdades fundamentales para comprender mejor el mundo.
E. no es pertinente en este momento.

11. A. busca hacer una contribución valiosa a la sociedad por medio de su trabajo.
B. valora sentirse segura en la vida.
C. da importancia a trabajar para ganarse la vida.
D. da importancia a colaborar en el desarrollo de instituciones que intentan mejorar la sociedad.
E. no es pertinente en este momento.

12. A. se asomba ante el poder de la naturaleza.
B. valora sentirse segura en la vida.
C. practica la meditación como parte de un estilo de vida.
D. disfruta de su tiempo libre.
E. no es pertinente en este momento.

13. A. tiene que controlar sus sentimientos y necesidades personales ante todo.
B. disfruta imaginando el futuro.
C. se interesa por proyectos que promueven la calidad de vida a través de la cooperación internacional.
D. reconoce y defiende que cada persona tiene el mismo valor y derechos que los demás.
E. no es pertinente en este momento.

14. A. disfruta de la belleza en el arte y en la naturaleza.
B. tiene que controlar sus sentimientos y necesidades personales ante todo.
C. cumple fielmente las normas de su sistema de creencias.
D. busca hacer una contribución valiosa a la sociedad por medio de su trabajo.
E. no es pertinente en este momento.

15. A. se siente valorada por quienes son importantes en su vida.
B. comprometida con proyectos globales en la defensa del medio ambiente.
C. busca nuevos conocimientos a través de la intuición y la investigación sistemática.
D. necesita de la meditación y de la intimidad con el otro para alcanzar nuevos niveles de conciencia.
E. no es pertinente en este momento.

16. A. pone a la familia ante todo.
B. competente y segura de sí misma.
C. reconoce y defiende que cada persona tiene el mismo valor y derechos que los demás.
D. está siempre dispuesta a defender la dignidad humana.
E. no es pertinente en este momento.

17. A. aspira a desarrollar su potencial humano.
B. da prioridad a protegerse del daño físico.
C. se siente valorada por quienes son importantes en su vida.
D. necesita de la meditación y de la intimidad con el otro para alcanzar nuevos niveles de conciencia.
E. no es pertinente en este momento.
Soy una persona que:

18. A. busca hacer una contribución valiosa a la sociedad por medio de su trabajo.  
   B. pone a la familia ante todo.  
   C. practica la meditación como parte de un estilo de vida.  
   D. se interesa por proyectos que promueven la calidad de vida a través de la cooperación internacional.  
   E. no es pertinente en este momento.

19. A. disfruta a través de los sentidos.  
   B. está siempre dispuesta a defender la dignidad humana.  
   C. reconoce y defiende que cada persona tiene el mismo valor y derechos que los demás.  
   D. eleva la conciencia personal de los demás a través de su *palabra*.  
   E. no es pertinente en este momento.

20. A. valora sentirse segura en la vida.  
    B. está dispuesta a comprometerse con un ideal aunque arriesgándose personalmente.  
    C. comprometida en la búsqueda de las verdades fundamentales para comprender mejor el mundo.  
    D. se interesa por proyectos que promueven la calidad de vida a través de la cooperación internacional.  
    E. no es pertinente en este momento.

    B. da prioridad a protegerse del daño físico.  
    C. da importancia a trabajar para ganarse la vida.  
    D. busca hacer una contribución valiosa a la sociedad por medio de su trabajo.  
    E. no es pertinente en este momento.

22. A. da importancia a colaborar en el desarrollo de instituciones que intentan mejorar la sociedad.  
    B. da importancia a trabajar para ganarse la vida.  
    C. cuya presencia influye positivamente en los demás.  
    D. comprometida con proyectos globales en la defensa del medio ambiente.  
    E. no es pertinente en este momento.

23. A. disfruta de la belleza en el arte y en la naturaleza.  
    B. disfruta imaginando el futuro.  
    C. da importancia a trabajar para ganarse la vida.  
    D. se esfuerza por integrar cuerpo, mente y espíritu.  
    E. no es pertinente en este momento.

24. A. tiene que controlar sus sentimientos y necesidades personales ante todo.  
    B. reconoce y defiende que cada persona tiene el mismo valor y derechos que los demás.  
    C. da importancia a colaborar en el desarrollo de instituciones que intentan mejorar la sociedad.  
    D. eleva la conciencia personal de los demás a través de su *palabra*.  
    E. no es pertinente en este momento.

25. A. Soy una persona competente y segura de sí misma.  
    B. está dispuesta a comprometerse con un ideal aunque arriesgándose personalmente.  
    C. busca nuevos conocimientos a través de la intuición y la investigación sistemática.  
    D. comprometida con proyectos globales en la defensa del medio ambiente.  
    E. no es pertinente en este momento.
Soy una persona que:

26. 
A. cumple fielmente las normas de su sistema de creencias.  
B. disfruta de la belleza en el arte y en la naturaleza.  
C. cuya presencia influye positivamente en los demás  
D. eleva la conciencia personal de los demás a través de su palabra.  
E. no es pertinente en este momento.

27. 
A. disfruta de su tiempo libre.  
B. aspira a desarrollar su potencial humano.  
C. está siempre dispuesta a defender la dignidad humana.  
D. está dispuesta a comprometerse con un ideal aún arriesgándose personalmente.  
E. no es pertinente en este momento.

28. 
A. cumple fielmente las normas de su sistema de creencias.  
B. busca ser ella misma en todo momento.  
C. necesita de la meditación y de la intimidad con el otro para alcanzar nuevos niveles de conciencia.  
D. se interesa por proyectos que promueven la calidad de vida a través de la cooperación internacional.  
E. no es pertinente en este momento.

A. tiene que controlar sus sentimientos y necesidades personales ante todo.  
B. se siente valorada por quienes son importantes en su vida.  
C. practica la meditación como parte de un estilo de vida.  
D. da importancia a colaborar en el desarrollo de instituciones que intentan mejorar la sociedad.  
E. no es pertinente en este momento.
SECCIÓN II

Es importante para mí:

30.  
A. soportar con serenidad situaciones difíciles.  
B. asegurar el sustento y la vivienda.  
C. ser comprensivo y generoso con los demás.  
D. experimentar que los resultados del grupo son más que la suma de las partes individuales.  
E. no es pertinente en este momento.

31.  
A. saber administrar mi economía.  
B. saber cómo protegerse de los peligros.  
C. aceptar mis posibilidades y limitaciones.  
D. estudiar, investigar y descubrir nuevos conocimientos.  
E. no es pertinente en este momento.

32.  
A. estar sensual y sexualmente satisfecho.  
B. poder contar con mis amigos.  
C. ser abiertamente honesto y sincero.  
D. lograr la armonía y el acuerdo en los grupos para ser eficaces.  
E. no es pertinente en este momento.

33.  
A. tener a alguien por quien preocuparme y alguien que se preocupe por mí.  
B. sentirme apoyado por mis compañeros en todo momento.  
C. reconocer la importancia de diferentes niveles de autoridad.  
D. contribuir activamente al crecimiento y desarrollo de las organizaciones en las que participo.  
E. no es pertinente en este momento.

34.  
A. conseguir el distanciamiento espiritual para alcanzar una nueva visión de la vida.  
B. coordinar mis capacidades físicas y mentales para desarrollar destrezas.  
C. la salud como algo fundamental para desarrollarse como persona.  
D. cuidarme físicamente.  
E. no es pertinente en este momento.

35.  
A. tener pautas para comportarme de acuerdo con las normas establecidas.  
B. expresar físicamente el afecto.  
C. evaluar a mí mismo y estar abierto a la crítica constructiva para el crecimiento personal.  
D. colaborar con mis compañeros repartiendo responsabilidades.  
E. no es pertinente en este momento.

36.  
A. producir manualmente algo útil y/o bello.  
B. defender y asegurar lo que tengo.  
C. cumplir las normas que he establecido con mi grupo.  
D. formar parte de colectivos que se caracterizan por tener diferentes puntos de vista y opiniones.  
E. No es pertinente en este momento.

37.  
A. planificar para que todo funcione con eficacia.  
B. pensar y actuar por mi mismo.  
C. dedicar tiempo y energía a trabajar por los derechos de los menos favorecidos.  
D. evitar el conflicto y mantener el orden.  
E. no es pertinente en este momento.
Es importante para mí:

38. A. completar mi formación hasta obtener la
titulación correspondiente.
B. saber cómo protegerse de los peligros.
C. buscar un sentido a mi vida.
D. desarrollar la tecnología con el fin de
mejorar la calidad de vida de la
humanidad.

E. no es pertinente en este momento.

39. A. crear un entorno que favorezca el
trabajo y el aprendizaje.
B. afrontar con sentido del humor mis
errores y aprender de ellos.
C. usar símbolos para comunicar conceptos
universales y trascendentes.
D. sentir curiosidad y admirar la
naturaleza.

E. no es pertinente en este momento.

40. A. cumplir las normas que he establecido
con mi grupo.
B. poder contar con mis amigos.
C. llegar a la toma de decisiones mediante
la reflexión compartida y el propio
convencimiento de todos los
participantes.
D. transformar ideas complejas en
proyectos concretos y útiles para la
sociedad.

E. no es pertinente en este momento.

41. A. promover cambios innovadores.
B. gestionar eficazmente los recursos para
lograr el éxito económico.
C. considerar la ley como guía para crear
nuestra propia conciencia.
D. alcanzar la estabilidad económica.

E. no es pertinente en este momento.

42. A. sentirme querido por las personas
cercanas.
B. compartir pensamientos y sentimientos
con otras personas.
C. participar en grupos para potenciar la
cooperación y la creatividad personal.
D. expresar físicamente el afecto.

E. no es pertinente en este momento.

43. A. que pueda justificar mi conducta de
acuerdo con las normas establecidas.
B. apreciar las tradiciones familiares y
sociales.
C. expresar mutuamente sentimientos e
ideas con libertad.
D. desarrollar un equilibrio entre trabajo y
ocio para mejorar la calidad de vida.

E. no es pertinente en este momento.

44. A. actuar en todo momento conforme a mis
principios éticos.
B. reconocer la importancia diferentes
niveles de autoridad.
C. desarrollar una actitud abierta y lúdica
que facilite ver la sencillez en la
complejidad.
D. ser abiertamente honesto y sincero.

E. no es pertinente en este momento.

45. A. estar sensual y sexualmente satisfecho.
B. el trato respetuoso y acogedor entre las
personas.
C. guiar me por la razón más que por la
emoción.
D. cuidarme físicamente.

E. No es pertinente en este momento.
Es importante para mí:

46. A. llegar a la toma de decisiones mediante
   la reflexión compartida y el propio
   convencimiento de todos los
   participantes.
   B. asegurar el sustento y la vivienda.
   C. tener a alguien por quien preocuparme y
   alguien que se preocupe por mí.
   D. ser leal y fiel a mis compañeros y
   superiores.
   E. no es pertinente en este momento.

47. A. tener bienes que garanticen la
   satisfacción de mis necesidades básicas.
   B. desarrollar mi creatividad en mi tiempo
   libre.
   C. cumplir con mis deberes y obligaciones.
   D. promover la cooperación entre
   instituciones para trabajar por la justicia
   mundial.
   E. no es pertinente en este momento.

48. A. que mi país tenga prestigio.
   B. desarrollar una actitud abierta y lúdica
   que facilité ver la sencillez en la
   complejidad.
   C. completar las tareas y proyectos que se
   me encomiendan.
   D. sentirme reafirmado por mis
   compañeros en mis actuaciones.
   E. no es pertinente en este momento.

49. A. ofrecer una buena imagen a los demás
   para causarles una impresión favorable.
   B. el trato respetuoso y acogedor entre las
   personas.
   C. saber administrar mi economía.
   D. ser abiertamente honesto y sincero.
   E. no es pertinente en este momento.

50. A. aceptar mis posibilidades y limitaciones.
   B. poder contar con mis amigos
   C. contribuir activamente al crecimiento y
   desarrollo de las organizaciones en las
   que participo.
   D. mostrar respeto a las personas que
   tienen autoridad.
   E. no es pertinente en este momento.

51. A. defender y asegurar lo que tengo.
   B. disfrutar de mis derechos y respetar los
   de los demás.
   C. alcanzar la estabilidad económica.
   D. sentirme parte de las instituciones a las
   que pertenezco.
   E. no es pertinente en este momento.

52. A. tener pautas para comportarme de
   acuerdo con las normas establecidas.
   B. tener momentos de descanso.
   C. comunicar una visión de la justicia y de
   los derechos humanos que mueva a las
   personas a la acción.
   D. usar símbolos para comunicar conceptos
   universales y trascendentes.
   E. no es pertinente en este momento.

53. A. comprometerme con la defensa de la
   igualdad de los derechos de todas las
   personas.
   B. asegurar el sustento y la vivienda.
   C. ser comprensivo y generoso con los
   demás.
   D. potenciar la colaboración personal e
   interinstitucional por encima del trabajo
   individual.
   E. no es pertinente en este momento.
Es importante para mí:

54.  
A. sentir curiosidad y admirar la naturaleza.  
B. cumplir la ley.  
C. estar sensual y sexualmente satisfecho.  
D. ofrecer una buena imagen a los demás para causarles una impresión favorable.  
E. no es pertinente en este momento.  

55.  
A. expresar mutuamente sentimientos e ideas con libertad.  
B. compartir mis esperanzas, alegrías y temores más profundos con otras personas.  
C. participar en grupos para potenciar la cooperación y la creatividad personal.  
D. estar sensual y sexualmente satisfecho.  
E. no es pertinente en este momento.  

56.  
A. sentir curiosidad y admirar la naturaleza.  
B. defender y asegurar lo que tengo.  
C. que mi país tenga prestigio.  
D. sentirme reafirmado por mis compañeros en mis actuaciones.  
E. no es pertinente en este momento.  

57.  
A. tomar decisiones por propia iniciativa.  
B. actuar en todo momento conforme a mis principios éticos.  
C. cuidarme físicamente.  
D. dedicar mi vida a garantizar los derechos humanos de cada persona en el mundo.  
E. no es pertinente en este momento.  

58.  
A. transformar ideas complejas en proyectos concretos y útiles para la sociedad.  
B. buscar un sentido a mi vida.  
C. desarrollar una actitud abierta y lúcida que facilite ver la sencillez en la complejidad.  
D. defender y asegurar lo que tengo.  
E. no es pertinente en este momento.  

59.  
A. desarrollar un equilibrio entre trabajo y ocio para mejorar la calidad de vida.  
B. sentir curiosidad y admirar la naturaleza.  
C. aprender y mejorar continuamente mi conocimiento.  
D. conseguir el distanciamiento espiritual para alcanzar una nueva visión de la vida.  
E. no es pertinente en este momento.  

60.  
A. saber cómo protegerse de los peligros.  
B. alcanzar la estabilidad económica.  
C. evitar el conflicto y mantener el orden.  
D. dirigir los asuntos de acuerdo con mis principios.  
E. no es pertinente en este momento.  

61.  
A. participar en grupos que se apoyen mutuamente para desarrollar proyectos comunes.  
B. dedicar tiempo y energía a trabajar por los derechos de los menos favorecidos.  
C. sentirme querido por las personas cercanas.  
D. dedicar mi vida a garantizar los derechos humanos de cada persona en el mundo.  
E. no es pertinente en este momento.
Es importante para mí:

A. conseguir algo y que sea valorado por los demás.
B. asegurar el sustento y la vivienda.
C. desarrollar nuevas ideas concretándolas en la práctica.
D. tener momentos de descanso.
E. no es pertinente en este momento.

A. ser leal y fiel a mis compañeros y superiores.
B. tener a alguien por quien preocuparme y alguien que se preocupe por mí.
C. adaptarme bien a los cambios que se producen en mi vida.
D. trabajar en equipos donde se complementen las habilidades de todos los miembros.
E. no es pertinente en este momento.

A. producir manualmente algo útil y/o bello.
B. buscar un sentido a mi vida.
C. desarrollar nuevas ideas concretándolas en la práctica.
D. tener pautas para comportarme de acuerdo con las normas establecidas.
E. no es pertinente en este momento.

A. estar orgulloso de lo que poseo y hago.
B. tener bienes que garanticen la satisfacción de mis necesidades básicas.
C. soportar con serenidad situaciones difíciles.
D. adaptarme bien a los cambios que se producen en mi vida.
E. no es pertinente en este momento.

A. el trato respetuoso y acogedor entre las personas.
B. crear un entorno que favorezca el trabajo y el aprendizaje.
C. establecer el futuro de la organización a través de objetivos que posibiliten la meta.
D. expresar mutuamente sentimientos e ideas con libertad.
E. no es pertinente en este momento.

A. tomar decisiones por propia iniciativa.
B. apreciar las tradiciones familiares y sociales.
C. completar mi formación hasta obtener la titulación correspondiente.
D. coordinar mis capacidades físicas y mentales para desarrollar destrezas.
E. no es pertinente en este momento.

A. ser consecuente con lo que pienso y digo.
B. potenciar la colaboración personal e interinstitucional por encima del trabajo individual.
C. tener a alguien por quien preocuparme y alguien que se preocupe por mí.
D. sentirme parte de las instituciones a las que pertenezco.
E. no es pertinente en este momento.

A. actuar en todo momento conforme a mis principios éticos.
B. desarrollar la tecnología con el fin de mejorar la calidad de vida de la humanidad.
C. la salud como algo fundamental para desarrollarse como persona.
D. el trato respetuoso y acogedor entre las personas.
E. no es pertinente en este momento.
Es importante para mí:

70. A. liderar organizaciones que contribuyan a crear un orden económico mundial más estable y equitativo.  
B. coordinar mis capacidades físicas y mentales para desarrollar destrezas.  
C. evaluarme a mí mismo y estar abierto a la crítica constructiva para el crecimiento personal.  
D. realizar una gestión eficaz para mejorar la organización de las instituciones en las que participo.  
E. no es pertinente en este momento.

71. A. coordinar mis capacidades físicas y mentales para desarrollar destrezas.  
B. ser una persona responsable y cumplidora.  
C. participar en grupos que se apoyen mutuamente para desarrollar proyectos comunes.  
D. comprometerme con la defensa de la igualdad de los derechos de todas las personas.  
E. no es pertinente en este momento.

72. A. tener una buena comunicación con los demás.  
B. evitar el conflicto y mantener el orden.  
C. soportar con serenidad situaciones difíciles.  
D. expresar mis pensamientos y sentimientos con valentía.  
E. no es pertinente en este momento.

73. A. tener conocimientos científicos y tecnológicos.  
B. que pueda justificar mi conducta de acuerdo con las normas establecidas.  
C. sentirme querido por las personas cercanas.  
D. realizar una gestión eficaz para mejorar la organización de las instituciones en las que participo.  
E. no es pertinente en este momento.

74. A. obedecer a la autoridad.  
B. evitar el conflicto y mantener el orden.  
C. lograr la armonía y el acuerdo en los grupos para ser eficaces.  
D. considerar la ley como guía para crear nuestra propia conciencia.  
E. no es pertinente en este momento.

75. A. tener una buena comunicación con los demás.  
B. ser consecuente con lo que pienso y digo.  
C. compartir mis esperanzas, alegrías y temores más profundos con otras personas.  
D. cuidarme físicamente.  
E. No es pertinente en este momento.

76. A. ofrecer una buena imagen a los demás para causarles una impresión favorable.  
B. escuchar y responder a los demás de modo que se vean a sí mismos con mayor claridad.  
C. cumplir con mis deberes y obligaciones.  
D. poder contar con mis amigos.  
E. no es pertinente en este momento.
Es importante para mí:

77.
A. soportar con serenidad situaciones difíciles.
B. compartir pensamientos y sentimientos con otras personas.
C. participar en equipos en los que todos colaboremos asumiendo las propias responsabilidades.
D. promover la cooperación entre instituciones para trabajar por la justicia mundial.
E. no es pertinente en este momento.

81.
A. sentirme querido por las personas cercanas.
B. ser comprensivo y generoso con los demás.
C. planificar para que todo funcione con eficacia.
D. completar las tareas y proyectos que se me encomiendan.
E. no es pertinente en este momento.

82.
A. ofrecer una buena imagen a los demás para causarles una impresión favorable.
B. estar orgulloso de lo que poseo y hago.
C. desarrollar mi creatividad en mi tiempo libre.
D. conseguir algo y que sea valorado por los demás.
E. no es pertinente en este momento.

83.
A. guiarme por la razón más que por la emoción.
B. disfrutar de mis derechos y respetar los de los demás.
C. tener conocimientos científicos y tecnológicos.
D. afrontar con sentido del humor mis errores y aprender de ellos.
E. no es pertinente en este momento.

84.
A. obedecer a la autoridad.
B. tener bienes que garanticen la satisfacción de mis necesidades básicas.
C. superarme en las tareas que realizo.
D. alcanzar la estabilidad económica.
E. no es pertinente en este momento.
Es importante para mí:

85.
A. reconocer la importancia de diferentes niveles de autoridad.
B. escuchar y responder a los demás de modo que se vean a sí mismos con mayor claridad.
C. dedicar mi vida a garantizar los derechos humanos de cada persona en el mundo.
D. sentirme reafirmado por mis compañeros en mis actuaciones.
E. no es pertinente en este momento.

86.
A. superarme en las tareas que realizo.
B. obedecer a la autoridad.
C. colaborar con mis compañeros repartiendo responsabilidades.
D. desarrollar un equilibrio entre trabajo y ocio para mejorar la calidad de vida.
E. no es pertinente en este momento.

87.
A. sentirme apoyado por mis compañeros en todo momento
B. desarrollar la tecnología con el fin de mejorar la calidad de vida de la humanidad.
C. estudiar, investigar y descubrir nuevos conocimientos.
D. producir manualmente algo útil y/o bello.
E. no es pertinente en este momento.

88.
A. gestionar eficazmente los recursos para lograr el éxito económico.
B. disfrutar de mis derechos y respetar los de los demás.
C. reconocer la importancia de diferentes niveles de autoridad.
D. promover cambios innovadores.
E. no es pertinente en este momento.

A. completar mi formación hasta obtener la titulación correspondiente.
B. sentirme apoyado por mis compañeros en todo momento
C. dirigir los asuntos de acuerdo con mis principios.
D. expresar mis pensamientos y sentimientos con valentía.
E. no es pertinente en este momento.

A. tener momentos de descanso.
B. sentirme parte de las instituciones a las que perteneco.
C. desarrollar nuevas ideas concretándolas en la práctica.
D. sentirme apoyado por mis compañeros en todo momento.
E. no es pertinente en este momento.

A. apreciar las tradiciones familiares y sociales.
B. mostrar respeto a las personas que tienen autoridad.
C. expresar físicamente el afecto.
D. ser una persona responsable y cumplidora.
E. no es pertinente en este momento.

A. sentirme reafirmado por mis compañeros en mis actuaciones.
B. tener una buena comunicación con los demás.
C. ser consecuente con lo que pienso y digo.
D. colaborar con mis compañeros repartiendo responsabilidades.
E. no es pertinente en este momento.
Es importante para mí:

93. A. buscar un sentido a mi vida.
B. transformar ideas complejas en proyectos concretos y útiles para la sociedad.
C. aprender y mejorar continuamente mi conocimiento.
D. apreciar las tradiciones familiares y sociales.
E. no es pertinente en este momento.

94. A. disfrutar de mis derechos y respetar los de los demás.
B. estudiar, investigar y descubrir nuevos conocimientos.
C. cumplir la ley.
D. sentirme parte de las instituciones a las que pertenezco.
E. no es pertinente en este momento.

95. A. dedicar tiempo y energía a trabajar por los derechos de los menos favorecidos.
B. comprometerme con la defensa de la igualdad de los derechos de todas las personas.
C. conseguir algo y que sea valorado por los demás.
D. producir manualmente algo útil y/o bello.
E. no es pertinente en este momento.

96. A. tener pautas para comportarme de acuerdo con las normas establecidas.
B. contribuir activamente al crecimiento y desarrollo de las organizaciones en las que participo.
C. participar en grupos para potenciar la cooperación y la creatividad personal.
D. conseguir algo conseguir algo y que sea valorado por los demás.
E. no es pertinente en este momento.

97. A. tener conocimientos científicos y tecnológicos.
B. estudiar, investigar y descubrir nuevos conocimientos.
C. transformar ideas complejas en proyectos concretos y útiles para la sociedad.
D. guiarme por la razón más que por la emoción.
E. no es pertinente en este momento.

98. A. desarrollar una actitud abierta y lúdica que facilite ver la sencillez en la complejidad.
B. saber administrar mi economía.
C. que pueda justificar mi conducta de acuerdo con las normas establecidas.
D. aceptar mis posibilidades y limitaciones.
E. no es pertinente en este momento.

99. A. pensar y actuar por mi mismo.
B. potenciar la colaboración personal e interinstitucional por encima del trabajo individual.
C. saber administrar mi economía.
D. actuar en todo momento conforme a mis principios éticos.
E. no es pertinente en este momento.

100. A. tener una buena comunicación con los demás.
B. participar en grupos que se apoyen mutuamente para desarrollar proyectos comunes.
C. ser abiertamente honesto y sincero.
D. experimentar que los resultados del grupo son más que la suma de las partes individuales.
E. no es pertinente en este momento.
Es importante para mí:

101. 
A. liderar organizaciones que contribuyan a crear un orden económico mundial más estable y equitativo. 
B. gestionar eficazmente los recursos para lograr el éxito económico. 
C. considerar la ley como guía para crear nuestra propia conciencia. 
D. superarme en las tareas que realicé. 
E. no es pertinente en este momento.

102. 
A. evaluarme a mí mismo y estar abierto a la crítica constructiva para el crecimiento personal. 
B. superarme en las tareas que realicé. 
C. ser una persona responsable y cumplidora. 
D. comunicar una visión de la justicia y de los derechos humanos que mueva a las personas a la acción. 
E. no es pertinente en este momento.

103. 
A. guiar a más que por la emoción. 
B. completar las tareas y proyectos que me encomiendan. 
C. la salud como algo fundamental para desarrollarse como persona. 
D. llegar a la toma de decisiones mediante la reflexión compartida y el propio convencimiento de todos los participantes. 
E. no es pertinente en este momento.

104. 
A. tener conocimientos científicos y tecnológicos. 
B. aprender y mejorar continuamente mi conocimiento. 
C. cumplir las normas que he establecido con mi grupo. 
D. desarrollar la tecnología con el fin de mejorar la calidad de vida de la humanidad. 
E. no es pertinente en este momento.
Es importante para mí:

109. A. liderar organizaciones que contribuyan a crear un orden económico mundial más estable y equitativo.
   B. adaptarme bien a los cambios que se producen en mi vida.
   C. establecer el futuro de la organización a través de objetivos que posibiliten la meta.
   D. gestionar eficazmente los recursos para lograr el éxito económico.
   E. no es pertinente en este momento.

110. A. compartir pensamientos y sentimientos con otras personas.
    B. trabajar en equipos donde se complementen las habilidades de todos los miembros.
    C. comunicar una visión de la justicia y de los derechos humanos que mueva a las personas a la acción.
    D. crear un entorno que favorezca el trabajo y el aprendizaje.
    E. no es pertinente en este momento.

111. A. ser leal y fiel a mis compañeros y superiores.
    B. participar en equipos en los que todos colaboremos asumiendo las propias responsabilidades.
    C. promover cambios innovadores.
    D. completar mi formación hasta obtener la titulación correspondiente.
    E. no es pertinente en este momento.

112. A. cumplir la ley.
    B. planificar para que todo funcione con eficacia.
    C. considerar la ley como guía para crear nuestra propia conciencia.
    D. usar símbolos para comunicar conceptos universales y trascendentales.
    E. no es pertinente en este momento.

113. A. escuchar y responder a los demás de modo que se vean a sí mismos con mayor claridad.
    B. expresar físicamente el afecto.
    C. participar en equipos en los que todos colaboremos asumiendo las propias responsabilidades.
    D. comunicar una visión de la justicia y de los derechos humanos que mueva a las personas a la acción.
    E. no es pertinente en este momento.

114. A. expresar mis pensamientos y sentimientos con valentía.
    B. mostrar respeto a las personas que tienen autoridad.
    C. desarrollar un equilibrio entre trabajo y ocio para mejorar la calidad de vida.
    D. dedicar mi vida a garantizar los derechos humanos de cada persona en el mundo.
    E. no es pertinente en este momento.

115. A. cumplir la ley.
    B. colaborar con mis compañeros repartiendo responsabilidades.
    C. ser consecuente con lo que pienso y digo.
    D. dedicar tiempo y energía a trabajar por los derechos de los menos favorecidos.
    E. no es pertinente en este momento.

116. A. cumplir con mis deberes y obligaciones.
    B. establecer el futuro de la organización a través de objetivos que posibiliten la meta.
    C. formar parte de colectivos que se caracterizan por tener diferentes puntos de vista y opiniones.
    D. promover la cooperación entre instituciones para trabajar por la justicia mundial.
    E. no es pertinente en este momento.
Es importante para mí:

117. A. dirigir los asuntos de acuerdo con mis principios.
   B. evaluarme a mí mismo y estar abierto a la crítica constructiva para el crecimiento personal.
   C. usar símbolos para comunicar conceptos universales y trascendentales.
   D. desarrollar mi creatividad en mi tiempo libre.
   E. no es pertinente en este momento.

118. A. la salud como algo fundamental para desarrollarse como persona.
   B. trabajar en equipos donde se complementen las habilidades de todos los miembros.
   C. participar en equipos en los que todos colaboremos asumiendo las propias responsabilidades.
   D. estar orgulloso de lo que poseo y hago.
   E. No es pertinente en este momento.

119. A. pensar y actuar por mi mismo.
   B. que mi país tenga prestigio.
   C. llegar a la toma de decisiones mediante la reflexión compartida y el propio convencimiento de todos los participantes.
   D. participar en grupos para potenciar la cooperación y la creatividad personal.
   E. no es pertinente en este momento.

120. A. completar las tareas y proyectos que se me encomiendan.
   B. realizar una gestión eficaz para mejorar la organización de las instituciones en las que participo.
   C. desarrollar nuevas ideas concretándolas en la práctica.
   D. escuchar y responder a los demás de modo que se vean a sí mismos con mayor claridad.
   E. no es pertinente en este momento.

121. A. participar en grupos que se apoyen mutuamente para desarrollar proyectos comunes.
   B. tomar decisiones por propia iniciativa.
   C. promover la cooperación entre instituciones para trabajar por la justicia mundial.
   D. ser leal y fiel a mis compañeros y superiores.
   E. no es pertinente en este momento.

122. A. aceptar mis posibilidades y limitaciones.
   B. ser una persona responsable y cumplidora.
   C. comprometerme con la defensa de la igualdad de los derechos de todas las personas.
   D. conseguir el distanciamiento espiritual para alcanzar una nueva visión de la vida.
   E. no es pertinente en este momento.

123. A. tener momentos de descanso.
   B. que pueda justificar mi conducta de acuerdo con las normas establecidas.
   C. contribuir activamente al crecimiento y desarrollo de las organizaciones en las que participo.
   D. afrontar con sentido del humor mis errores y aprender de ellos.
   E. no es pertinente en este momento.
Es importante para mí:

124.
A. cumplir las normas que he establecido con mi grupo.
B. compartir mis esperanzas, alegrías y temores más profundos con otras personas.
C. formar parte de colectivos que se caracterizan por tener diferentes puntos de vista y opiniones.
D. potenciar la colaboración personal e interinstitucional por encima del trabajo individual.
E. no es pertinente en este momento.

125.
A. experimentar que los resultados del grupo son más que la suma de las partes individuales.
B. promover cambios innovadores.
C. compartir pensamientos y sentimientos con otras personas.
D. aprender y mejorar continuamente mi conocimiento.
E. no es pertinente en este momento.
ANEXO IV
DEFINICIONES DE LOS 125 VALORES HALL-TONNA

1. Etica/Responsabilidad
Actuar de acuerdo con los propios principios éticos incluso cuando uno se siente presionado a hacer otra cosa.

Corporativa
La habilidad de actuar de acuerdo con los propios principios morales incluso cuando uno se siente presionado a hacer otra cosa. Supone entender el nivel de madurez ética de los demás y ayudar a que se comporten de acuerdo con su propio sistema de valores.

2. Logro/Exito
Conseguir algo digno de reconocimiento (proyectos, actuaciones).

3. Adaptabilidad/Flexibilidad
Ajustarse con agilidad a condiciones y situaciones cambiantes.

Corporativa
Ajustarse con agilidad a condiciones y situaciones cambiantes. Implica estar abierto a diferentes puntos de vista.

4. Administración/Control
Saber administrar la economía doméstica.

Corporativa
Administrar y supervisar los distintos aspectos de la actividad (asuntos económicos, productivos, de personal) para que la empresa funcione adecuadamente.

5. Afecto físico
Expresión física del cariño, que manifieste amistad, lealtad y respeto.

6. Arte/Belleza
Experimentar el placer espiritual y emocional que proporciona la estética en el arte y en la naturaleza.

7. Autoridad/Honestidad
Experimentar la integración personal de pensamientos y sentimientos y ser capaz de expresarlo de una manera directa y objetiva.

8. Ser querido
Recibir y sentir el afecto de los que nos rodean.

9. Ser uno mismo
Ser sincero con uno mismo y con los demás, siendo consciente de las propias posibilidades y limitaciones y teniendo la capacidad de actuar independientemente o cooperativamente cuando sea necesario.
10. Creencias/Filosofía
Adhesión a un sistema de creencias, conjunto de principios o filosofía establecida que guíen tu vida y tus acciones.

11. Cuidar/Criar
Recibir apoyo y apoyar física y emocionalmente a la familia y amigos.

Corporativa
Apoyar emocionalmente a los compañeros y ser consciente de las diferencias de edad, limitaciones físicas, discapacidades y crisis personales.

12. Colaboración
Cooperar con otras personas, compartiendo responsabilidades.

13. Comunicación/Información
Trasmitir e intercambiar ideas y datos entre la familia y amigos.

Corporativa
Trasmitir e intercambiar ideas y datos entre personas de la misma organización/institución.

14. Comunidad personalista
Comprometerse con un grupo para potenciar tanto la creatividad propia como la cooperación entre sus miembros.

15. Comunidad/apoyo
Crear grupos de apoyo entre iguales con el objetivo de mejorar la calidad del trabajo y la interacción humana basada en valores comunes.

16. Competencia/Confianza
Tener seguridad en las propias destrezas para realizar una contribución positiva en el trabajo.

17. Perfeccionamiento/Supervisión
Tener afán de superarse y de dar lo mejor de uno mismo en la profesión o en un área determinada.

18. Complementariedad
Capacitar a las personas para trabajar en equipo de manera que el conjunto de sus habilidades se complementen, apoyen y enriquezcan mutuamente.

19. Congruencia
Expresar sentimientos y pensamientos de manera que lo que uno siente internamente sea lo mismo que lo que comunica externamente.

20. Construcción/Orden nuevo
Desarrollar nuevas instituciones o mejorar las existentes, de manera que favorezca la calidad de vida de sus miembros y beneficien a la sociedad en general.
Corporativa
Desarrollo de la organización y de su misión o de una nueva estructura organizativa, de manera que mejoren la calidad de vida de sus miembros y contribuyan a la sociedad en general.

21. Contemplación
Desarrollar la disciplina personal y practicar la meditación, que le prepara a uno para la intimidad.

Corporativa
Desarrollar la disciplina personal y practicar la meditación, que le permite a uno distanciarse de la actividad diaria y le aporta claridad en procesos de toma de decisiones complejas.

22. Control/Orden/Disciplina
Tener pautas que permitan comportarse de acuerdo con las normas establecidas.

23. Tecnología social
Desarrollar medios tecnológicos útiles y prácticos que mejoren la calidad de vida.

24. Corporación/Gestión
Mejorar la eficacia de la institución, su organización y gestión, asegurando el uso adecuado de los recursos económicos y humanos con el fin de mejorar la calidad de vida de sus miembros y beneficiar a la sociedad.

25. Cortesía/Hospitalidad
Ser acogedor y tratar a los demás con educación y respeto.

26. Creatividad
Desarrollar y expresar nuevas ideas y convertirlas en realidades prácticas e innovadoras.

27. Decisión/Iniciativa
Poner en marcha proyectos y actividades sin necesidad de presiones externas.

Corporativa
Poner en marcha proyectos y actividades en el trabajo basados en las propias convicciones, sin necesidad de presiones externas. Implica responsabilizarse de los problemas como parte del propio trabajo, más que limitarse exclusivamente a las tareas encomendadas.

28. Diseño/Forza /Orden
Crear un entorno que combine el diseño con la tecnología necesaria para favorecer y mejorar el aprendizaje.
29. Distanciamiento/Soledad
Practicar el distanciamiento de la realidad cotidiana, mediante el desarrollo de un equilibrio adecuado entre trabajo y ocio. Esto permitirá mejorar la calidad de vida, separarse del estrés diario y favorecerá la toma de decisiones en un entorno complejo.

30. Destreza/Coordinación
Coordinar las capacidades mentales y físicas para desarrollar determinadas destrezas.

31. Discernimiento
Favorecer el que un grupo o institución pueda llegar a tomar decisiones consensuadas referentes a la planificación a largo plazo a través de la franqueza, la reflexión y la interacción honesta.

32. Deber/Obligación
Seguir las costumbres y normas establecidas con respeto a los compañeros y con un sentido de responsabilidad hacia los códigos institucionales.

33. Economía/Beneficios
Asegurar los beneficios económicos para sentirse seguro y respetado, estableciendo una base sólida para el futuro.

34. Economía/Exito
Gestionar eficazmente los recursos para obtener resultados económicos prósperos que beneficien a los empleados y a los accionistas.

35. Ecoridad
Hacer que la institución contribuya al equilibrio ecológico global mediante tecnología creativa y el apoyo económico.

Corporativa
Hacer que la institución contribuya al equilibrio ecológico global mediante tecnología creativa y el apoyo económico.

36. Educación/Titulación
Completar un programa de educación formal y recibir la documentación que lo acredite.

Corporativa
Ofrecer apoyo y animar a que los miembros de la institución completen el proceso de educación y formación continua necesarios para desarrollar sus capacidades.

37. Educación/Conocimientos
Gusto por el aprendizaje en sí mismo y por estar informado mediante la búsqueda comprensiva a través de diferentes fuentes.
38. Eficacia/Planificación
Diseñar objetivos y actuaciones que sean las más eficaces y las menos costosas, con el propósito de mejorar la calidad, la rentabilidad y el servicio a los estudiantes.

39. Empatía
Reflejar y aceptar los sentimientos y formas de ser de otras personas mediante una presencia de calidad de manera que se vean a sí mismos con mayor claridad, incluso sin que medien las palabras.

Corporativa
Reflejar y aceptar los sentimientos y formas de ser de otras personas mediante una presencia de calidad de manera que se vean a sí mismos con mayor claridad, incluso sin que medien las palabras.
Es el mayor acto de sensibilidad hacia otro ser humano. Representa una cualidad fundamental del liderazgo de colaboración, ya que es el conocimiento del otro que le permite al líder ser verdaderamente útil y responder a las necesidades reales de los demás.

40. Perseverancia/Paciencia
Soportar experiencias o situaciones difíciles y dolorosas o cambios repentinos y frustrantes con serenidad y perseverancia.

41. Igualdad/Liberación
Experimentar que uno tiene el mismo valor y derechos que los demás. Es la conciencia crítica del valor del ser humano.

Corporativa
Experimentar que uno tiene el mismo valor y derechos que los demás. Es la conciencia crítica del valor del ser humano. Debe ser apoyada por la normativa institucional, los programas educativos y de orientación.

42. Equilibrio
Mantener un entorno social pacífico, apaciguando desacuerdos y evitando conflictos.

Corporativa
Mantener un entorno libre de conflictos, apaciguando desacuerdos y apoyando a todas las partes.

43. Equidad/Derechos
Defender desde el punto de vista moral y ético la igualdad legal y social de todas las personas.

Corporativa
Desarrollar y mantener políticas que apoyen la igualdad y justicia legal, social y económica.
44. Expresividad/Libertad
Compartir sentimientos e ideas, abierta y espontáneamente de forma que los otros se sientan libres de hacer lo mismo.

*Corporativa*
Favorecer un ambiente en el que los miembros del equipo compartan sus sentimientos, ideas y aspiraciones de manera abierta y espontánea.

45. Fe/riesgo/Visión
Comprometerse con los valores que se consideran fundamentales incluso arriesgando la propia imagen y la posición personal.

*Corporativa*
Comprometerse con la misión o plan de acción basada en los valores que se consideran fundamentales incluso arriesgando la propia imagen y la posición personal.

46. Familia/Pertenecer
Dedicar tiempo de calidad a y sentirse apoyado por las personas con las que tenemos los primeros y principales lazos de relación y aceptación.

47. Fantasía/Imaginación
Representarse en la mente imágenes sobre uno mismo y sobre la realidad para visualizar el futuro de una manera diferente.

*Corporativa*
Fomentar la valía personal mediante la imaginación libre y una visión lúdica de la organización.

48. Comida/Calor/Vivienda
Asegurar la satisfacción de necesidades básicas como comida y vivienda.

*Corporativa*
Proporcionar recursos suficientes a los empleados para que aseguren la satisfacción de las necesidades básicas.

49. Amistad/Pertenecer
Contar con un grupo de personas con el cual uno puede compartir experiencias del día a día.

*Corporativa*
Favorecer un entorno de trabajo en el que los empleados tengan un grupo de personas con el cual uno puede compartir experiencias del día a día.

50. Funcionamiento físico
Cuidarse para poder funcionar bien físicamente.

*Corporativo*
Poner los medios para que los empleados cuiden de su salud.
51. Generosidad/Compasión
Ser consciente de las necesidades y limitaciones de los demás y compartir las cualidades y destrezas propias para ayudarles sin esperar nada a cambio.

52. Armonía global
Conocer la relación entre las necesidades humanas y el equilibrio ecológico para promover cambios que favorezcan la interdependencia de pueblos y naciones, la igualdad (y la creatividad).

53. Justicia mundial
Comprometerse con el hecho de que todas las personas tienen el mismo valor, pero dones y habilidades diferentes que aportar a la sociedad. Impulsar la colaboración interinstitucional y gubernamental que ayude a proporcionar la forma de cubrir las necesidades básicas de los menos favorecidos en el mundo.

54. Crecimiento/Expansión
Capacitar a la institución para que crezca mediante estrategias de desarrollo adecuadas.

55. Salud/Bienestar
Estar comprometido con prácticas de salud preventivas, y tener conciencia de las necesidades físicas y emocionales con el fin de favorecer los sentimientos positivos sobre uno mismo.

56. Jerarquía/Orden
Establecer un orden jerárquico basado en criterios sobre lo bueno y apropiado para la organización referentes tanto a las personas como a las tareas.

_Corporativa_
Comprender y aceptar la jerarquía en una organización, en base a normas establecidas que indican lo que es bueno y apropiado para la misma.

57. Honrar
Honrar y respetar a aquellos que ostentan la autoridad.

58. Dignidad humana
Apoyar el derecho de todo ser humano a ser respetado y tener cubiertas sus necesidades básicas, de manera que pueda desarrollar plenamente su potencial.

_Corporativa_
Fomentar un entorno de trabajo en el que toda persona sea respetada y tenga cubiertas sus necesidades básicas para que tenga la oportunidad de desarrollar su potencial.

59. Derechos humanos
Comprometerse con todos los recursos que uno tiene (talento, educación, formación) para asegurar los derechos básicos (comida, vivienda, empleo, salud y educación) de cada persona en el mundo.
60. Independencia
Pensar y actuar por sí mismo sin estar sujeto a las demandas de la autoridad o a presiones externas.

61. Integración/Totalidad
La capacidad interna de organizar la personalidad (mente y cuerpo) coordinada y armónicamente.

Corporativa
La capacidad interna de organizar la personalidad (mente y cuerpo) coordinada y armónicamente.
Promover que los equipos y el sistema en general se organicen en una totalidad integrada, para que los valores, creencias y comportamientos declarados sean coherentes con las intenciones y las conductas de los miembros de la institución.

62. Interdependencia
Reconocer y actuar con la conciencia de que la cooperación personal e interinstitucional es preferible a la toma de decisiones individual.

63. Intimidad
Compartir las fantasías, realidades, pensamientos y sentimientos más profundos, mutua, libre y regularmente con otra persona.

64. Intimidad/Soledad
Experimentar la armonía interna que resulta de la combinación de la práctica de la meditación, la aceptación del otro y la apertura mutua. Conduce a una experiencia espiritual que lleva a nuevos niveles de significado y conocimiento de la verdad.

Corporativa
La experiencia de la armonía interna que resulta de prestar especial atención al equilibrio entre trabajo y ocio como algo central en mi vida. De esta manera se minimiza el estrés y aumenta la capacidad de manejar cuestiones técnicas, éticas y globales complejas; la combinación de la práctica meditativa, la franqueza mutua y la aceptación incondicional de la otra persona, lleva a nuevos niveles de significado y conocimiento de la verdad.

65. Justicia/Orden social
Emprender actuaciones concretas para abordar, confrontar y corregir condiciones de desigualdad y opresión humanas, con el fin de hacer presente y real el hecho de que todo ser humano tiene el mismo valor.

66. Conocimiento/Intuición
Búsqueda del conocimiento a través de la investigación sistemática y la intuición para obtener una mejor comprensión de la realidad.
Corporativa
Búsqueda del conocimiento a través de la investigación sistemática y la intuición para obtener una mejor comprensión de la realidad que establezca estructuras y procedimientos que den mayor valor a las personas, recompensen su aprendizaje y mejoren sus capacidades y su conocimiento.

67. Ley/Guía
Considerar los principios y normativas de la autoridad como un medio para crear nuestro propio criterio y conciencia moral.

68. Ley/Regla
Dirigir la vida y la conducta de acuerdo con las reglas establecidas por el sistema legal.

Corporativa
Dirigir la institución, las actuaciones y formas de proceder, de acuerdo con el código o sistema legal establecido.

69. Ocio
Comprometerse en actividades de tiempo libre que permitan distanciarse del trabajo y estimulen la creatividad. Exigen tanta atención y destrezas como las que requiere el trabajo.

70. Limitación/Aceptación
Reconocer y aceptar nuestras limitaciones y potencialidades utilizando la capacidad de autocritica. Implica conocer la realidad objetiva de que todas las personas tienen potencialidades y limitaciones.

71. Limitación/Celebración
Reconocer que para desarrollar el talento hay que conocer las propias limitaciones. Implica la actitud de afrontar con sentido del humor las propias imperfecciones y de aprender de los propios errores.

72. Lealtad/Fidelidad
Respetar las promesas y cumplir con las obligaciones hacia la autoridad y las personas cercanas.

Corporativa
Respetar las promesas y cumplir con las obligaciones hacia la autoridad y la institución.

73. Macroeconomía
Dirigir y administrar el uso de los recursos económicos dentro de y entre las instituciones para crear un orden económico mundial más estable y equitativo.

Corporativa
Dirigir y administrar el uso de los recursos económicos dentro de y entre las instituciones para crear un orden económico más estable y equitativo, desde la responsabilidad social.
74. Gestión
Dirigir y controlar los asuntos personales, de acuerdo con la propia filosofía y creencias.

Corporativa
La gestión de la organización, del equipo o proyecto de acuerdo con la filosofía y creencias institucionales.

75. Pertenencia/Institución
Estar orgulloso de pertenecer y trabajar en la institución.

Corporativa
Sentir el orgullo de pertenecer y funcionar como parte integrante de la institución.

76. Sintetizar
Tomar ideas complejas de diferentes fuentes y convertirlas en realidades concretas y prácticas que mejoren la sociedad.

77. Misión/Objetivos
Establecer objetivos institucionales y planificaciones a largo plazo, considerando las necesidades de la organización y la responsabilidad hacia la sociedad.

78. Responsabilidad compartida
Mantener un equilibrio recíproco en tareas y cometidos con los demás, de tal forma que cada uno pueda responder de su propia área de responsabilidad.

79. Obediencia mutua
Responsabilizarse tanto de establecer un conjunto común de normas y reglas de funcionamiento, como de cumplirlas dentro de un grupo.

80. Obediencia
Cumplir con las obligaciones morales y legales establecidas por los padres y por las figuras de autoridad.

Corporativa
Cumplir con las obligaciones morales y legales establecidas por la institución.

81. Prestigio/Poder
Poseer propiedades, capacidad de decisión y destrezas que den un sentido de autoridad personal.

Corporativa
Sentido de autoridad personal que se deriva de tener la responsabilidad última sobre los problemas, las tareas, los proyectos y las decisiones legales.

82. Patriotismo/Estima
Sentir orgullo del propio país.
83. Deleite físico
El placer de experimentar a través de todos los sentidos del cuerpo.

84. Innovación/Progreso
Ser pionero y ejercer un liderazgo a través de ideas novedosas y creativas.

Corporativa
Introducir ideas creativas y proporcionar el marco adecuado para llevarlas a cabo, con el fin de producir cambios en la institución, las organizaciones y los sistemas sociales.

85. Diversión/Recreo
Disfrutar de un pasatiempo o diversión que nos aleje de la ansiedad de la vida diaria y que produzca un descanso reparador.

86. Presencia
Capacidad de estar con otra persona de manera que le permita a ésta reflexionar sobre sí misma, conscientemente y con claridad. Proviene de un conocimiento interno tan contagioso que invita a la otra persona a alcanzar el mismo estado.

Corporativa
Capacidad de estar con otras personas de manera que se comprendan a sí mismas con mayor claridad. Proviene de un conocimiento interno tan contagioso que invita a las otras personas a alcanzar el mismo estado. Tiene como consecuencia desarrollar relaciones de mayor calidad que favorezcan la creatividad, el respeto y la resolución de problemas complejos.

87. Prestigio/Imagen
Ofrecer una imagen que refleje el éxito y el logro para ganarse la estima de los demás.

Corporativa
Crear un estilo institucional y una imagen que reflejen y promuevan el éxito y el logro, para ganarse la estima de los demás.

88. Productividad
Llevar a cabo tareas, actividades y proyectos que cumplan con las metas y expectativas establecidas externamente.

89. Propiedad/Control
Adquirir propiedades para garantizar la seguridad y cubrir las necesidades básicas (físicas y emocionales).

Corporativa
Adquirir y administrar propiedades y beneficios para asegurar el futuro de la institución.
90. Visión profética
Tener la habilidad de comunicar de forma lúcida la realidad sobre la justicia mundial y los derechos humanos, de modo que los demás amplíen su conciencia personal y adquieran una nueva perspectiva sobre sí mismos y sobre las necesidades de los demás.

Corporativa
Tener el habilidad de comunicar la visión global, de manera lúcida, de modo que los demás amplíen su conciencia personal y adquieran una nueva perspectiva sobre sí mismos sobre las necesidades de la institución y de la comunidad en general.

91. Calidad/Evaluación
Apreciar la autoevaluación y estar abierto a la evaluación de los demás como algo necesario para el autoconocimiento, el crecimiento personal, y la mejora del servicio a los demás.

Corporativa
Apreciar la autoevaluación y estar abierto a la evaluación de los demás, como algo necesario para el autoconocimiento, el crecimiento personal, y la mejora del servicio a los demás.

92. Racionalidad
Pensar con lógica y ejercitar la razón antes que la emoción.

Corporativa
Facilitar el que un grupo de personas piense de manera lógica y razonable, basándose en información objetiva, incluso en momentos de crisis. Supone ejercitar la razón antes que las emociones, aunque tomando en cuenta éstas seriamente.

93. Relajación
Alejamiento del trabajo físico o mental que reduce el estrés como medio para desarrollar lo mejor de uno mismo.

94. Investigación
Observar e investigar sistemáticamente la realidad, con el propósito de llegar a nuevos conocimientos.

Corporativa
Observar e investigar sistemáticamente la naturaleza de verdades y principios sobre las personas y la experiencia humana, con el propósito de crear nuevas percepciones, conocimientos, productos y servicios.

95. Responsabilidad
Ser personalmente responsable de la propia vida y de la familia.

Corporativa
Ser personalmente responsable y estar al cargo de un área específica en la propia organización o equipo.
96. Derechos/Respeto
Reconocer y respetar la valía y las propiedades de los demás, como espero que otros reconozcan y respeten las mías.

Corporativa
Fomentar y desarrollar (políticas, procedimientos y actuaciones) que reconozcan y respeten la valía de los demás. Supone comprender que todos, a pesar de sus diferencias, merecen el mismo trato.

97. Rito/Comunicación
Utilizar el ritual, los símbolos y las artes como un medio de comunicación, para elevar la conciencia de la realidad y de lo trascendente.

Corporativa
Utilizar el ritual, los símbolos y las artes como un medio de comunicación, para integrar de una manera más simple y directa información compleja y necesaria. Es una parte esencial de una organización que aprende.

98. Regla/Rendir cuentas
Explicar y justificar el propio comportamiento de acuerdo con los códigos de conducta establecidos.

Corporativa
La necesidad de hacer que cada persona explique o justifique abiertamente su comportamiento en relación con los códigos de conducta establecidos en la institución.

99. Supervivencia
Poner los medios para evitar el daño personal y la pérdida haciendo lo necesario para protegerse en circunstancias adversas.

Corporativa
Velar por la seguridad de todo el personal, asegurándose de que adquieran las habilidades de evitar daños, peligros o pérdidas personales, o de hacer lo que sea necesario para protegerse en circunstancias adversas.

100. Búsqueda/Significado/Esperanza
Búsqueda y descubrimiento de la propia individualidad y del sentido de la propia existencia.

Corporativa
Reconocer la necesidad de proporcionar un trabajo significativo que permita desarrollar la iniciativa personal. Apoyar una organización que permita a las personas establecer la relación entre sus capacidades, sus deseos y aspiraciones, de manera que descubran cuál es su lugar en la institución. Un aspecto importante de ello es proporcionar recursos para el aprendizaje continuo y el desarrollo profesional.
101. Seguridad
Encontrar un lugar seguro o una relación en la que uno se sienta protegido y esté libre de ansiedad y preocupaciones.

Corporativa
Proporcionar un lugar de trabajo estable y seguro, ofreciendo salarios, beneficios y otros servicios que cubran las necesidades básicas del personal.

102. Autorealización
Experimentar y expresar la totalidad del propio ser en su dimensión espiritual, física y mental.

Corporativa
Fomentar el desarrollo personal y profesional ofriendo recursos a los individuos y equipos, para que exploren un entorno de aprendizaje sus capacidades de liderazgo, ejercitando sus dimensiones mentales, físicas y emocionales.

103. Autoafirmación
Expresar con valentía los propios pensamientos, sentimientos y acciones.

Corporativa
Animar a la comunicación directa y honesta, de manera que las personas expresen sus pensamientos, sentimientos y acciones con valentía.

104. Interés en uno mismo/Control
Controlar los propios sentimientos e intereses para poder sobrevivir.

Corporativa
Controlar cuidadosamente nuestros intereses personales y organizativos para poder sobrevivir.

105. Autopreservación
Hacer lo necesario para protegerse del daño físico.

Corporativa
Hacer lo necesario personal y organizativamente para protegerse nuestros intereses institucionales.

106. Autoestima
Sentirse y saberse valorado por aquellos a quienes uno respeta y estima.

Corporativa
Desarrollar un entorno de trabajo en el que las personas sean valoradas no tanto por lo que hacen, como por lo que son; de manera que cada persona se sienta y se sepa valorada por aquellos que le conocen bien.

107. Placer sensorial
Satisfacer los deseos sensuales y experimentar la propia identidad sexual.
Corporativa
Proporcionar un entorno en el que la identidad sexual como hombre o mujer se viva de manera segura y no discriminatoria.

108. Servicio/Vocación
Utilizar las propias cualidades y destrezas para realizar una contribución significativa a la sociedad, a través del trabajo.

Corporativa
Fomentar el trabajo y la dedicación ayudando a las personas a estar motivadas para utilizar sus cualidades y destrezas únicas, con el fin de contribuir a la institución.

109. Compartir/Escuchar/Confiar
Escuchar los pensamientos y sentimientos de otra persona y expresar los propios en un clima de mutua confianza en la honestidad de cada uno.

Corporativa
Animar a que las personas, los equipos y los líderes tengan la capacidad de escuchar activamente los sentimientos de otra persona, así como expresar los propios en un clima de mutua confianza en la honestidad de cada uno.

110. Simplicidad/Juego
Ser capaz de distanciarse de la visión pragmática y desarrollar una actitud lúdica (relajada, abierta) que permita ver la sencillez en la complejidad

111. Afirmación social
Recibir el apoyo y el refrendo de los compañeros necesario para crecer como persona y tener éxito.

Corporativa
Desarrollar prácticas y procedimientos que promuevan el respeto personal y el apoyo de los iguales, necesario para crecer como personas y tener éxito.

112. Apoyo semejantes
Contar con compañeros, que le apoyen a uno tanto en los momentos de alegría como en los de dificultad.

Corporativa
Reconocer en los procesos de grupo que los equipos entre iguales necesitan apoyarse entre sí, tanto en los momentos de alegría como en las dificultades.

113. Sinergia
Experimentar la energía que proporciona el que los resultados de un grupo sean superiores a la suma de las habilidades individuales de sus miembros.

114. Tecnología/Ciencia
Comprender el mundo físico y natural y utilizar ese conocimiento en aplicaciones prácticas.
Corporativa
Dar importancia a la tecnología y sus aplicaciones prácticas, como una parte significativa de nuestro trabajo.

115. Territorio/Seguridad
Defender las propiedades y bienes materiales.

116. Tradición
Reconocer la importancia de los ritos y costumbres en la historia familiar, religiosa y nacional para enriquecer el significado de la vida.

Corporativa
Reconocer la importancia de los ritos en la historia y tradiciones, como un importante nexo de unión entre el pasado y el futuro.

117. Transcendencia/Soledad
Ejercitar la disciplina y el distanciamiento espirituales para poder experimentar una perspectiva global sobre la vida y sobre la propia misión.

118. Verdad/Sabiduría
Búsqueda y descubrimiento de la verdad por encima de cualquier otra actividad. Esto dará como resultado el conocimiento profundo de las realidades objetivas y subjetivas, que converge en la capacidad de comprender a las personas, los sistemas y su interrelación.

Corporativa
Búsqueda y descubrimiento de la verdad por encima de cualquier otra actividad. Esto permitirá conocer las realidades objetivas y subjetivas particulares de mi profesión, desarrollando la capacidad de comprender a las personas, los sistemas y su interrelación. La consecuencia, en un entorno de un grupo, es adquirir una mayor comprensión sobre la manera de solucionar problemas complejos.

119. Unidad/Diversidad
Reconocimiento y aceptación del enriquecimiento que supone el contar con diferentes puntos de vista y opiniones.

Corporativa
Reconocer y actuar con la creencia de que una institución mejora y se enriquece dando igualdad de oportunidades a personas de diversas culturas, ideologías, orígenes y formación.

120. Unidad/Uniformidad
Potenciar la armonía y el acuerdo en una institución para lograr eficacia, orden, lealtad y conformidad con las normas establecidas.

121. Maravilla/Asombro/Destino
Maravillarse, sentir asombro y temor ante la abrumadora grandeza y poder de la naturaleza.
122. Maravilla/Curiosidad
Sensación de maravilla y asombro ante el mundo físico, asociado a un deseo de aprender de él y explorarlo personalmente.

Corporativa
Fomentar la curiosidad por el entorno de trabajo, con el deseo de aprender y explorarlo.

123. Palabra
La habilidad de comunicar verdades universales con tal claridad que el que escucha se haga consciente de sus limitaciones y experimente un nuevo sentido de sí mismo.

124. Trabajo/Labor
Tener el derecho y los medios para desarrollar una actividad que permita unas condiciones de vida suficientes para uno mismo y para su familia.

Corporativa
La atención a los derechos y beneficios de los empleados para que obtengan unas condiciones de vida mínimas para sí mismos y para sus familias.

125. Artesanía/Arte/Oficio
Desarrollar destrezas manuales para producir artesanía y modificar o embellecer el entorno creado por el hombre.

Corporativa
Fomentar habilidades que requieran destrezas manuales para producir artesanía o tecnología que mejore la calidad de vida tanto nuestra como de nuestros clientes.
ANEXO V
ESCALA DE OBSERVACIÓN

Centro:  
Curso:  
Asignatura:  
Nº alumnos/as:  

Fecha:

Prestigio

1. Lleva ropa de marca  

   Siempre  
   Casi siempre  
   Algunas veces  
   Casi nunca  
   Nunca  

2. Busca la admiración del grupo  

3. Es apreciado en clase  

4. Se esfuerza por destacar en sus actuaciones  

5. Cuida al detalle su propia imagen física  

Fantasía

1. Se muestra imaginativo/a y creativo/a en las actividades encomendadas.  

2. Deja volar la imaginación  

3. Realiza actividades que desarrollan la imaginación y la fantasía  

ÍNDICE
ESCALA DE OBSERVACIÓN

<table>
<thead>
<tr>
<th>Centro:</th>
<th>Curso:</th>
<th>Asignatura:</th>
<th>Nº alumnos/as:</th>
<th>Fecha:</th>
</tr>
</thead>
</table>

Familia

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Siempre</th>
<th>Casi siempre</th>
<th>Algunas veces</th>
<th>Casi nunca</th>
<th>Nunca</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Manifiesta sentirse querido por su familia</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Manifiesta la confianza que tiene en su familia.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Compartir/escuchar/confiar

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Siempre</th>
<th>Casi siempre</th>
<th>Algunas veces</th>
<th>Casi nunca</th>
<th>Nunca</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Respete el turno de palabra.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Confía en sus compañeros/as prestandoles las cosas.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Le gusta aportar puntos de vista en los trabajos de grupo.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Ayuda a sus amigos/as en las tareas académicas.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Escucha los argumentos e ideas de los compañeros/as de clase.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
ESCALA DE OBSERVACIÓN

Centro: 
Curso: 
Asignatura: 
Nº alumnos/as: 

Fecha: 

Igualdad

1. Rechaza cualquier tipo de favoritismo o enchufismo
   
2. Trata por igual a los compañeros sean chicos o chicas.
   
3. Manifiesta que nadie es superior a nadie y respeta los derechos de los demás.

Diversidad

1. Manifiesta desacuerdo cuando se discrimina a alguien por ser distinto.
   
2. Habla con gente muy diferente.
   
3. Trabaja en clase con gente de muy diferentes niveles de rendimiento y/o otras razas o culturas

Respeto

1. Espera el turno en sus intervenciones.
   
2. Cuida las cosas que se tienen en común.
   
3. Escucha con atención las ideas de los demás aunque no coincidan con las suyas.
ESCALA DE OBSERVACIÓN

Fecha:

Centro:                                  Curso:              Asignatura:        N° alumnos/as:

Placer sensorial

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Siempre</th>
<th>Casi siempre</th>
<th>Algunas veces</th>
<th>Casi nunca</th>
<th>Nunca</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Realiza aquello que le resulta placentero</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Manifiesta sentirse a gusto con su cuerpo.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Disfruta de la naturaleza.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Disfruta de la música.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Diversión/recreo

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Siempre</th>
<th>Casi siempre</th>
<th>Algunas veces</th>
<th>Casi nunca</th>
<th>Nunca</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Le gusta participar en juegos o actividades de recreo.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Encuentra momentos para pasarlo bien</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Realiza actividades extraescolares</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Participa en juegos? grupales</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
### ESCALA DE OBSERVACIÓN

<table>
<thead>
<tr>
<th>Centro:</th>
<th>Curso:</th>
<th>Asignatura:</th>
<th>Fecha:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Amistad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>N° alumnos/as:</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>1 Ayuda a sus amigos/as sin que se lo pidan</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>2. Establece fácilmente relaciones de amistad.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>3. Comparte cosas con sus amigos.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lealtad</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>1. Cumple las promesas o compromisos adquiridos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>2. Siempre dice la verdad</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>3. Cumple los pactos establecidos en el grupo</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Autoestima</th>
</tr>
</thead>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>1 Se acepta tal y como es</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>2. Afronta las dificultades en lugar de evitarlas.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>3. Manifiesta confianza en sus posibilidades de trabajo.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>4. Es aceptado por las personas que le rodean.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>5. Aprecia que le manifiesten su valía personal.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Siempre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
ANEXO VI
CUESTIONARIO DE VALORES

Instrucciones

Este cuestionario contiene una serie de frases que te permitirán reflexionar sobre los valores que son importantes para ti en la vida.

El instrumento consta de un cuestionario de dos páginas de frases en color amarillo y una hoja en color blanco que es donde debes marcar tus respuestas.

Para cada frase debes marcar en la hoja de respuestas una sola letra N, P, I, B o M que significan lo siguiente:

- **N**= Nada importante
- **P**= Poco importante
- **I**= Importante
- **B**= Bastante importante
- **M**= Muy importante

La elección de la letra dependerá de lo importante que cada afirmación sea para ti. No hay respuestas buenas ni malas, cada persona tendrá contestaciones diferentes.

**Ejemplo 1:** Leer cómic para mí es

Si te gusta mucho leer cómics quiere decir que es muy importante para ti. Vete a la hoja de respuestas y marca con un círculo la **M** en el ejemplo 1.

**Ejemplo 2:** Ser limpio y ordenado es

Decide cómo de importante es para ti y marca tu opción en la hoja de respuestas.

Comprueba que el número de la frase a la que estás contestando en la hoja de respuestas coincide con el del cuestionario. Marca sólo una opción de respuesta para cada frase. No dejes ninguna en blanco.

¿Tienes alguna duda? (se responderán todas las preguntas antes de comenzar)

DEBERAS ANOTAR TODAS TUS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS. NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO.

1. Disfrutar con los sentidos es
2. Sentirme a gusto contigo mismo/a es
3. Tener amigos/as es
4. Confiar en los demás es
5. Tener buena relación con mis padres es
6. Ser sincero/a con los demás es
7. Compartir mis ideas y sentimientos con los demás es
8. Cuidar las cosas que tenemos en común como si fueran mías es

9. Aceptar a los que piensan distinto de mí es
10. Denunciar cualquier tipo de discriminación es
11. Escuchar con atención y calma las ideas de los demás aunque no esté de acuerdo con ellas es
12. Confiar en mis capacidades es
13. Realizar aquello que me gusta es
14. Olvidarme de las tensiones del día a día es
15. Sentirme aceptado/a por mis amigos/as es
16. Ser imaginativo y creativo es
17. Pertenecer a una familia es
18. Cumplir las promesas o compromisos adquiridos es
19. Contar mis problemas a la gente de confianza es
20. Manifestar mi disgusto cuando se rían de un compañero/a es
21. Colaborar con compañeros/as que tienen diferentes puntos de vista y opiniones es
22. Defender la igualdad de oportunidades es
23. Cuidar mi apariencia externa es
24. Disfrutar del descanso y la diversión es
25. Sentirme físicamente en forma es
26. Encontrar tiempo libre para hacer lo que me gusta es
27. Contar mis problemas en familia es
28. Dedicar tiempo a imaginar lo que me gustaría ser es
29. Sentirme querido/a por mi familia es
30. No defraudar a los que confían en mí es
31. Tener a alguien que me escuche es
32. Respetar los derechos de los demás y que sean respetados los míos es
33. Convivir con personas que tienen costumbres diferentes a las mías es
34. Considerar que todas las personas tienen los mismos derechos es
35. Llevar ropas de marca es
36. Aceptarme tal y como soy es
37. Disfrutar de la música es
38. Ser reconocido y apreciado por mi trabajo es

39. Ayudar a mis amigos/as sin que me lo pidan es
40. Realizar actividades que desarrollen la imaginación y la fantasía es
41. Contar con el apoyo incondicional de mi familia es
42. Ser fiel a mis amigos/as es
43. Escuchar las razones y argumentos de los otros es
44. Tener éxito en la vida es
45. Sentir interés por conocer otros pueblos y culturas es
46. Defender que cada persona merece el mismo trato que los demás es
47. Causar una buena impresión a los demás es
48. Divertirme con los/as amigos/as
49. Sentir sensaciones físicas agradables es
50. Participar en actividades de recreo es
51. Contar con el apoyo de mis amigos/as en los buenos y malos momentos es
52. Dejar volar la imaginación es
53. Sentirme querido/a por mis amigos/as es
54. Que los demás puedan fiarse de mí es
55. Disfrutar imaginando el futuro es
56. Reconocer que mis compañeros/as pueden hacer aportaciones positivas es
57. Relacionarme con gente que piensa de distinta manera que yo es
58. Rechazar cualquier tipo de favoritismo o enchufismo es
59. Conseguir prestigio social es
60. Ser apreciado y aceptado por los que me rodean es
ANEXO VII
Respeto

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nada Important</th>
<th>Poco Important</th>
<th>Importante</th>
<th>Bastante Important</th>
<th>Muy Important</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Respetar los derechos de los demás y que sean respetados los mios es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Esperar en mis intervenciones para que los demás terminen de exponer sus ideas es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Cuidar como si fueran mías las cosas que tenemos en común es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Considerar opiniones que no coinciden con las mías es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Manifestar mi disgusto cuando se ríen de un compañero de clase es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Intentar no herir a otras personas es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. Escuchar con atención y calma las ideas de los demás aunque no estén de acuerdo a las mías es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8. Demostrarles a mis compañeros/as que sus opiniones son importantes aunque no coincidan con las mías es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9. Mostrar mi rechazo ante comportamientos ofensivos con respecto a mis profesores/as es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10. Escuchar con atención cuando mis compañeros relatan sus experiencias es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11. Reconocer que mis compañeros pueden hacer aportaciones positivas es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12. Procurar que los otros me respeten es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13. Aceptar las decisiones de la mayoría aunque no esté de acuerdo es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Diversidad

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nada Importante</th>
<th>Poco Importante</th>
<th>Importante</th>
<th>Bastante Importante</th>
<th>Muy Importante</th>
</tr>
</thead>
</table>
1. Respetar a las personas que se comportan de distinta manera a mí es | | | | | 1. |
2. Respetar a las personas de diferente raza y cultura es | | | | | 2. |
3. Posicionarme en contra de cualquier tipo de racismo es | | | | | 3. |
4. Aceptar a los que piensan distinto a mí es | | | | | 4. |
5. Manifestar mi desacuerdo cuando se discrimina a alguien por ser distinto es | | | | | 5. |
7. Relacionarme con gente que piensa distinto a mí es | | | | | 7. |
8. Convivir con gente muy diferente a mí es | | | | | 8. |
10. Trabajar en grupo con gente de otras razas o culturas es | | | | | 10. |
11. Mantener relaciones afectivas con personas de otras razas es | | | | | 11. |
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Nada Importante</th>
<th>Poco Importante</th>
<th>Importante</th>
<th>Bastante Importante</th>
<th>Muy Importante</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Agradar a mi familia sacando buenas notas es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Tener buena relación con mis padres es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Contar con el apoyo incondicional de mi familia es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Pertenecer a una familia es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Sentirme querido por mi familia es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Sentirme protegido por mi familia es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. Contar mis problemas a mi familia es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8. Estar a gusto con mi familia es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9. Confiar en mi familia es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10. Sentir el apoyo de mi familia es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11. La seguridad que me da el apoyo familiar es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12. Manifestar el cariño que tengo a mi familia es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fantasía</td>
<td>Nada Importante</td>
<td>Poco Importante</td>
<td>Importante</td>
<td>Bastante Importante</td>
<td>Muy Importante</td>
</tr>
<tr>
<td>--------------------------------</td>
<td>----------------</td>
<td>-----------------</td>
<td>------------</td>
<td>---------------------</td>
<td>---------------</td>
</tr>
<tr>
<td>1. Disfrutar imaginando el futuro es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Ser imaginativo/a y creativo/a es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Saber desconectar de lo real es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Imaginarme la realidad de distintas maneras es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Dedicar tiempo a imaginar lo que me gustaría ser es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Refugiarme en la imaginación cuando la realidad es dura es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. Dejar volar la imaginación es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8. Disfrutar imaginando que soy de otra manera es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9. Realizar actividades que desarrollan la imaginación y la fantasía es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10. Leer literatura fantástica es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11. Soñar que soy de otra manera es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nada Importante</td>
<td>Poco Importante</td>
<td>Importante</td>
<td>Bastante Importante</td>
<td>Muy Importante</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------</td>
<td>-----------------</td>
<td>------------</td>
<td>---------------------</td>
<td>----------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1. Realizar aquello que me resulta placentero es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Disfrutar de los sentidos es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Sentir sensaciones físicas agradables es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Satisfacer mis necesidades sexuales es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Disfrutar de los placeres de la vida es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Saber disfrutar de una buena comida es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. Contemplar placenteramente un paisaje es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8. Percibir un aroma agradable es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9. Sentirme a gusto con mi cuerpo es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10. Sentirme físicamente en forma es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11. Disfrutar de la naturaleza es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12. Disfrutar de la música es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nada Importante</td>
<td>Poco Importante</td>
<td>Importante</td>
<td>Bastante Importante</td>
<td>Muy Importante</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------</td>
<td>-----------------</td>
<td>------------</td>
<td>---------------------</td>
<td>----------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1. Compartir mis ideas y sentimientos con los demás es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Contar mis problemas a la gente de confianza es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Tener a alguien que te escuche es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Ayudar a mis compañeros/as prestando mis cosas es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Compartir mis cosas con alguien en quien confío es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Escuchar las razones y argumentos de los otros es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. Fírme de los demás aunque me equivoque es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8. Confiar en los demás es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9. Contribuir a crear un clima de confianza en clase es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10. Escuchar sin interrumpir a los demás es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11. Dedicar tiempo a escuchar a los demás es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Prestigio social

<table>
<thead>
<tr>
<th>ITEM</th>
<th>Nada importante</th>
<th>Poco importante</th>
<th>Importante</th>
<th>Bastante importante</th>
<th>Muy importante</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Causar una impresión positiva a los demás es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Tener éxito en la vida es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Cuidar mi apariencia externa es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>4. Llevar ropa de marca es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>5. Fijarme más en la manera de ser de las personas que en</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>la imagen externa es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Buscar la aprobación de los demás es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>7. Buscar la admiración del grupo es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>8. Ser protagonista en clase es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>9. Sobresalir en algo es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>10. Ser apreciado en clase es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>11. Tener prestigio social es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>12. Apreciar a las personas por el éxito que tienen es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>13. Cuidar la imagen externa para tener prestigio social es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Igualdad</td>
<td>Nada Importante</td>
<td>Poco Importante</td>
<td>Importante</td>
<td>Bastante Importante</td>
<td>Muy Importante</td>
</tr>
<tr>
<td>------------------------------</td>
<td>-----------------</td>
<td>-----------------</td>
<td>------------</td>
<td>---------------------</td>
<td>----------------</td>
</tr>
<tr>
<td>1. Defender que cada persona</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>merece el mismo trato</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>que los demás es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Denunciar cualquier tipo</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>de discriminación es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Defender la igualdad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>de oportunidades es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Considerar que todas las</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>personas tienen los</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>mismos derechos es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Tomarse en serio la</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>igualdad entre las</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>personas es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Rechazar cualquier tipo</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>de favoritismo o</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>enchufismo es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. Tratar por igual a los</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>compañeros sean chicos</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>o chicas es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8. Creer que nadie es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>superior a nadie es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9. Respetar los derechos de</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>los más débiles es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10. Creer que todas las razas</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>son iguales es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Diversión/Recreo</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>------------------------------------------------------</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Nada Importante</td>
<td>Poco Importante</td>
<td>Importante</td>
<td>Bastante Importante</td>
<td>Muy Importante</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>Participar en juegos o actividades de recreo es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Disfrutar del descanso y de la diversión es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Olvidarme de las preocupaciones del día a día es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Encontrar tiempo libre para hacer lo que me gusta es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Encontrar tiempo durante el curso para divertirme es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Descansar y relajarme con los/as amigos/as es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Evadirme de lo cotidiano es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Divertirme con los/as amigos/as es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Ver el lado lúdico de las cosas es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Encontrar momentos para pasarlo bien es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Las actividades extraescolares son</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>Participar en juegos grupales es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nada Importante</td>
<td>Poco Importante</td>
<td>Importante</td>
<td>Bastante Importante</td>
<td>Muy Importante</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------</td>
<td>-----------------</td>
<td>------------</td>
<td>---------------------</td>
<td>----------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1. Ser sincero/a con los demás es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Respetar a las personas que confían en mí es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Cumplir las promesas o compromisos adquiridos es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Denunciar el engaño y la mentira es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Ir con la verdad por delante es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. No defraudar a los que confían en mí es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. Saber que otras personas pueden confiar en mí es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8. Fiarme de los demás es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9. Cumplir los pactos establecidos en el grupo es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10. Ser fiel a mis amigos/as es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Autoestima

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nada Importante</th>
<th>Poco Importante</th>
<th>Importante</th>
<th>Bastante Importante</th>
<th>Muy Importante</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Confiar en mis capacidades es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Ser apreciado/a y aceptado/a por los/as que me rodean es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Buscar la opinión positiva de los demás es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Ser reconocido/a y apreciado/a por mi trabajo es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Sentirme a gusto conmigo mismo es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Sentirme satisfecho/a con lo que hago es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. Aceptarme tal y como soy es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8. Tener confianza en mis posibilidades es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9. Tener una buena opinión acerca de mí mismo/a es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10. Pensar que puedo hacer las cosas como los demás es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11. Sentirme apreciado/a por mis amigos/as es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12. Saber que soy valorado/a por los que me conocen bien es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13. Afrontar las dificultades en lugar de evitarlas es</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Nada importante</td>
<td>Poco importante</td>
<td>Importante</td>
<td>Bastante importante</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>----------------</td>
<td>----------------</td>
<td>------------</td>
<td>---------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>1.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
ANEXO VIII
<table>
<thead>
<tr>
<th>Manolo (2º Bach.)</th>
<th>Ernesto (1º Bach.)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>CUESTIONARIO SOBRE VALORES</strong> (4º de ESO)</td>
<td><strong>ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### ASPECTOS POSITIVOS
1. El cuestionario estudia comportamientos sociales, pero no de adolescentes de menos de 16 años.
2. Los valores propuestos no son sus valores. Los adolescentes tienen órdenes y además alguna vez contemplan algunos de ellos, que ellos identifican como los que aparecen en el test de valores, pero no se consideran como los que los guían en la vida.
3. El test no es accesible, y en algunas frases, aunque se preguntan las respuestas, no están escrito.
4. Las instrucciones no son claras, pero creo que lo que se ve en el test no pregunta por la verdadera realidad, sino por la que se espera.

### ASPECTOS NO TAN POSITIVOS
1. Resulta demasiado largo.
2. La segunda parte (C.P.S) no es necesaria, pero se necesita de la calificación final de la prueba de valores.
3. Ciertas preguntas del test no tienen sentido. Por desgracia, también están bien.

---

<table>
<thead>
<tr>
<th>José Luis (2º Bach.)</th>
</tr>
</thead>
</table>

1. **Instrumento útil.** Obliga a elegir lo que prefieres y, mediante la pregunta a los adolescentes, se determina la importancia que tienen cada valor en tu vida.
2. **La amplitud de los valores en tres bloques:**
   - El personal
   - El social
   - Cultural
3. **La precisión:**
   - En la personal
   - En el social

---

<p>| <strong>INDICE</strong> |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th>5. Acuerdo al preguntar por acciones concretas en la sociedad civil. Permite aglutinar las preguntas del cuestionario en torno a: valores, compromisos, acciones. Permite conocer hasta que punto los valores inciden en la conducta.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>6. Permite conocer sus intereses sobre temas actuales.</td>
</tr>
<tr>
<td>7. Bien diseñados los distintos niveles de respuesta de cada pregunta.</td>
</tr>
<tr>
<td>8. Listado de valores: de gran ayuda. Clarificador cuando se está realizando el test y surgen dudas.</td>
</tr>
<tr>
<td>9. Aporta datos interesantes a nivel sociodemográfico.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>5. Como consecuencia de lo anterior y después de cuatro intentos de explicación, opto por que numeren de 1 a 16 su orden de importancia.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>6. Las plantillas no son apropiadas, porque no tienen todas las posibilidades y tienden a simplificar y contestar lo primero que encuentran. Además, un menor de 16 años ¿pertenecen a este tipo de asociaciones que se le presentan? ¿Con qué frecuencia? (Un poco utópico).</td>
</tr>
<tr>
<td>7. La plantilla 2 parece más accesible, pero de hecho la instrucción de la segunda línea es un lio.</td>
</tr>
<tr>
<td>8. En el punto 4, no aparecen los partidos políticos autonómicos, aparece un partido que ya no existe, y además estos alumnos no tienen edad de votar.</td>
</tr>
<tr>
<td>9. El apartado 5 parece más interesante y lo acometen con alegría pero no saben puntuar. Todo y nada les parece igualmente interesante.</td>
</tr>
<tr>
<td>10. Datos sociodemográficos: no tienen claros los niveles políticos y las clases sociales, pero este tema se estudia y se aclara dos cursos más tarde. Señalan lo oído en casa, en el patio...lo que se lleva.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<p>| 4. Casos concretos de algún alumno con poca motivación hacia la prueba. Pero son personas que están desmotivadas en clase en general. |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th>Sugerencias</th>
<th>- Los siguientes cuestionarios deben adaptarse mejor a la edad, procedencia, vocabulario, es decir creo sería conveniente seleccionar, o bien relacionar grupo-cuestionario. - No estaría mal que hubiera destinado más tiempo a conocer el grupo, el cuestionario, la profesora y ...pero las faltas se pagan.</th>
<th>- Parece un cuestionario más adecuado para el bachillerato que para la ESO.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>El cuestionario sobre preferencias electorales debe ser actualizado y adaptado al ámbito vasco.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
ANEXO IX
<table>
<thead>
<tr>
<th>Descriptores</th>
<th>Descriptores alumnos</th>
<th>DEFINICIONES MÁS VECES ELEGIDAS</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Placer sensorial     | Placer sensorial     | Ocio, recreo, disfrutar de los sentidos. P.e. la música  
|                      |                      | Disfrutar de los sentidos  
|                      |                      | El placer de una buena comida o un olor agradable  |
| Familia/pertenecer   | Familia:  
|                      | Ser querido  
|                      | Apoyo  
|                      | Aceptación  | Ser parte de algo; ser querido  
|                      |                      | El lugar donde te sientes querido  
|                      |                      | La familia e la que nos apoya y quiere, para hacer las cosas  
|                      |                      | Apoyan y ayudan  |
| Fantasía/creatividad | Fantasía/Juego:  
|                      | Sueños  | Soñar con algo  
|                      |                      | Algo que sueñas, cosas que te gustaría hacer.  
|                      |                      | Aquello que nunca puedes alcanzar. Es como una especie de sueño, de ilusión, que no pertenece a nuestra vida real.  
|                      |                      | La evasión de lo cotidiano. La diversión  
|                      |                      | Diversión  |
| Diversión/recreo     | Diversión/recreo:  
|                      | Diversión  
|                      | Descanso/evasión  | Pasarlo bien  
|                      |                      | Divertirse con los amigos  
|                      |                      | Hacer lo que gusta  
|                      |                      | Descanso  
|                      |                      | Evasión de tensiones y problemas  |
| Amistad/apoyo:       | Amistad/pertenecer:  
| Apoyo semejantes     | Apoyo  
| Ser querido          | Diversión  
|                      | Intimidad/confianza  
|                      | Personas  | Confianza  
|                      |                      | Te ayudan en lo bueno y en lo malo  
|                      |                      | Te diviertes  |
|                      | Ser querido  | Felicidad  
|                      |                      | Cuando les gustas a los amigos  
|                      |                      | Querer y ser querido. Dar y recibir  
|                      |                      | Sentirse apreciado  
|                      |                      | Imprescindible para pertenecer a familia o grupo  |
| Lealtad/compromiso   | Lealtad/fidelidad:  
|                      | Confianza  
|                      | Engaño/mentira  | Que nunca vas a fallar a alguien  
|                      |                      | Que no te engañen. No ser chaquetero  
|                      |                      | Ser sincero con los demás  |
| Autoestima           | Autoestima  |  |
| Prestigio social     | Prestigio/imagen:  
|                      | Prestigio  
|                      | Imagen (exterior, interior)  | La opinión que tienen de nosotros y la que tenemos de los demás  
|                      |                      | Lo que se ve  |
| Igualdad             | Igualdad  | Todos somos iguales, los mismos derechos, nadie es superior a nadie; igualdad de oportunidades  |
ANEXO X
DEFINICIÓN DE LOS ALUMNOS

PLACER SENSORIAL: 119

Relación expresa a los sentidos (44)
Ocio recreo, disfrutar de tus sentidos. Por ejemplo, la música que entran en juego tus sentidos 17
Disfrutar de los sentidos 19
El placer de una buena comida o respirar un olor agradable 6
Lo que hace el cuerpo en sí, ver, oír, tocar, saborear....
Guiarte por los sentidos al hacer las cosas

Sentirse bien (33)
La música, un paisaje bonito, son importante para sentirte bien 2
Es importante porque te hace sentirte bien 4
Algo que te agrade 7
Algo que te hace sentir cómodo 2
Es cuando te sientes bien contigo mismo, de cómo eres y cómo te comportas.
Estar a gusto con lo que te rodea 6
Sentirte bien con alguien o algo
Sentirte satisfecho
Disfrutar de las pequeñas cosas que hacen la vida más agradable
Estar a gusto con los demás y con uno mismo.
Es importante sentirte a gusto en el medio en el que te encuentras (3) y comunicarte con él, con la familia. 3
Ayuda a conseguir la felicidad.

Sexo (20)

Disfrute de los sentidos sexualmente 9
Es una forma de relacionarte y descubrir nuevas sensaciones (con otra persona o contigo mismo) 4
Una o dos veces a la semana en compañía.
Placer corporal.
Es el placer que se siente al hacer el amor.
Percibir por los sentidos algo que provoca placer.
Hacer las cosas que proporcionan placer físico.
Obtener placer a través de otras personas
Cuando descubres una nueva sensación placentera.

Diversión/evasión y Disfrute (11)

Saber disfrutar de los placeres de la vida 5
Disfrutar de la vida y estar contento con lo que tenemos.
Disfrutar de lo que Dios te ha dado en la vida y no abusar mucho de las cosas de los demás.

**Bonitas imágenes para desconectar**
Todo lo que me gusta y me relaja y no me cuesta ponerme en ello
Fiesta. Salir. Relacionarse 2

**General (11)**

El placer de sentir libertad, silencio, compañía 2
Sentirse querido 3
Tener sentimientos y sentidos fundamentales para la vida 3
Muy importante. Es sensible a muchas cosas.
Quererse a uno mismo solo para él.
Todo el mundo tiene unos sentidos y pueden llegar a hacerte daño.

**FAMILIA/PERTENECER: (223)**

**Apoyo (56)**

Perteneces y te quieren, te apoyan en todo lo que decidas, y te ofrecen su ayuda en todo lo que decidas. 4
Las personas que más se preocupan por ti.
Las personas en las que más puedes confiar... y a las que nunca vas a fallar.
Son las personas que te vieron nacer, crecer y que (se supone) hay confianza y nunca nos fallan. 2
Conjunto de personas con las que tienes amistad y confianza.
Son la base de tu educación, de tu formación como persona. Son el apoyo constante, los que sabes que estarán ahí pase lo que pase. Los que son tus verdaderos amigos. 2
Que puede sentir que siempre vas a tener a alguien alrededor, que van a estar siempre.
Están siempre a tu lado aunque no te comprendan
Saber que los grandes problemas pueden ser resueltos con el apoyo de gente que te quiere y viceversa
Los que más me ayudan
La primera en ayudarte. 2
Cuando te tratan como familia y de momento es la que menos apoyo me ha ofrecido en la vida
Si te ocurre algo, siempre están para lo que desees. 2
La familia es otro entorno que sirve de apoyo
Poder contar con tu familia cuando la necesitas y que ellos también puedan contar contigo. 2
El mejor apoyo personal 3
Te apoya en lo malo y en lo bueno. 3
Que te ayudan a pasar los problemas
A todos nos gusta tener siempre alguien al lado que está dispuesto a ayudarte. (1,
La familia es la que nos apoya y quiere para hacer las cosas. 10
Ayuda a la persona.
Apoyan y ayudan. 5
La gente que te ayuda cuando lo necesitas pero que se lo cobrará con creces.
Las personas que intentan ayudarte.
Las que están siempre a tu lado.
Las personas que siempre están junto a ti.
Los únicos con los que se puede contar.
Te apoyan y te respaldan.
Personas que están pendientes de ti ayudándote y comprendiéndote.
Las personas que te ayudan a crecer

*Ser querido (50)*

Se siente vinculado de forma afectiva.
Es importante porque siempre te hace falta alguien que te quiera
Los seres más queridos por mí (1, 1,)
Nunca vas a encontrar otro amor como el de ésta.
Es estar con tus seres queridos 4
Es un grupo de personas que se quieren
Me da cariño y son las personas que más me quieren
Es mantener una relación de cariño y confianza incondicional
Personas que te quieren y valoran. (1, 1,
Ser querido por tu familia. 5
Convivir con un grupo de gente dónde te aman (1, 1, 1)
Todas las personas necesitan a una familia a la que querer y que le quiera. 3
Tienes cariño por parte de tu familia (1)
Dar y recibir cariño hacia/desde todos los demás, confiando plenamente en ellos.
Querer a tu familia (1)
Darte cariño
Tener una familia que te aprecie. 2
Estar dentro de una familia con amor (1,)
Las personas que más te quieren 2
Estoy bien mimado en la familia.
Donde realmente encuentras cariño.
Personas que te quieren y desde pequeño te han enseñado y ayudado.
Significa querer y confiar en los seres más queridos.
El núcleo del amor.
Los que nos quieren y apoyan en todo momento.
Querer y ser querido
Te aceptan como eres
Te acepta, te llevas bien con ella.
*Ser respetado por los familiares que te quieran y tú a ellos.*

*Pertenecer (45)*

Tener una familia con la que hablar y convivir.
Tener una familia y estar integrado en ella 2
Pertenecer y sentirse integrado. 6
Necesidad de pertenecer a alguien y a algo, en este caso a la familia con la cual uno se identifica.
Estar con tu familia, sentirte acogido por ella (1, 1)
Pertenecer: ser de algún grupo o de algún lugar
Para todo el mundo tiene que ser importante pertenecer a una familia,
Cuando te sientes que perteneces a tu familia. Una cosa es pertenecer y otra
que te quieran. (1)
Pertenecer a un grupo dónde te quieren, respete y acogen. 7
Pertenecer es estar orgulloso de lo que eres.
Es agradable pertenecer a una familia y no ser huérfano.
Cada persona pertenece a una familia. (1)
La familia nos pertenece y nosotros le pertenecemos a ellos.
Es de lo más importante porque si no perteneces a una familia donde te
puedan ayudar estas apañado.
Ser parte de algo, ser querido 9
Que te deje la familia pertenecer a ella de una forma u otra.
Ser de la familia. 2
Todos pertenecemos a una familia aunque no se quiera. Por eso, hay que
quererles y demostrárselo, ya que ellos también nos quieren y hacen muchas
cosas por nosotros. 2
Desde que se nace se pertenece a una familia.
Es preciso tener una familia aunque sea un vecino (huérfanos).

General (37)

Depende si eres bien tratado o estás apartado
Dentro de la familia hay lealtad e igualdad y facilita la base del éxito
La familia significa mucho porque me da todo lo que quiero 3
Me dan comida y son mis mejores amigos
Feliciad. te dan todo lo posible para ser feliz 3
Es un valor muy importante que debemos valorar.
Estar siempre juntos, y que no te marginen y no quieran hablar contigo.
El valor de tener a alguien muy importante en la vida.
Es lo que la gente que no tiene quisiera tener.
Mi familia está amargada en casa, en la calle es otra cosa.
puedes consultar, opinar, etc.
Algo importante. 5
Es importante llevarse bien. 3
Te sientes bien. 5
Estar con ella.
Formar tu propia familia (1,
Es algo que no se puede elegir
Tener una gran satisfacción personal
Lo más grande que se puede tener en la vida.
El “pilar” de todo nuestro mundo.
Lo más importante en la vida de un estudiante.
Es algo insustituible, sobre todo mi hermana.
Defraudarles sería supergrave porque confían en ti.

Personas (12)

Familia: personas que te han cuidado siempre
Son las personas de las que tenemos mucho por aprender, son las que van a enseñarnos a comunicarnos con el mundo para poder sobrevivir y procrear la especie.

Un conjunto de “amigos” que están contigo toda la vida, te ayudan a salir adelante en muchos momentos difíciles de la vida. 2
Tener Tíos, primos, hermanos, padres, abuelos,... 6
Vivir con tus padres y hermanos.
Las personas que no se pueden reemplazar.

Lugar (12)

Tu entorno, donde te crías y aprendes muchas cosas de la vida.
Es el lugar donde tienes que estar la mayor parte de tu vida. 2
Es de donde provienes.
El hogar de cada día. 2
Seno de personas afectivas dadas al nacer. 2
El lugar donde te sientes querido.
Tener un lugar donde poder vivir.
El hogar.
Tener familia o estar en la calle.

Unión/vínculo (11)

Tener una fuerte unión. 2
Es un vínculo muy especial.
Una unión muy especial con personas que llevan tu misma sangre o ADN.
Son las personas a las que está más unido y las que mejor te entienden.
Gente con la que te une el parentesco. 3
Serie de personas genéticamente relacionadas.
Tener la sangre de los aitas. 2.

FANTASIA/JUEGO: (179)

Evasión/Diversión (94)

Lo que se puede hacer cuando no hay obligaciones.
Diversión. 16
La evasión de lo cotidiano. La diversión. 23
Es una forma de divertirte. 2
Juego. Diversión. 5
Me parece lo mismo que recreo/diversión. Siempre hay que evadirse. 3
Disfrute. 2
Porque me aburre muchísimo la rutina. 2
Alegría.
Recreo (1, 1, 1.). 3
Estar entretenido con algo. 5
Un video-juego en el que la fantasía se consigue a través del juego.
Imaginación, creatividad, ganas de evadirse, pasarlo bien. 4
Un juego que inventamos para evadirnos.
Pasarlo bien. 20
Jugar con los amigos.
Jugar y flipar.
En la vida todo es un juego.
Sugiere el nombre de un juego de ordenador: Fantasi7.

Sueños(44)

Soñar con algo. 14
Algo que nunca he tenido y lo he soñado. (1, 1,)
Algo que sueñas, cosas que te gustan hacer. 12
Las fantasías son los sueños que tenemos cuando estamos despiertos 2
Aquello que nunca puedes alcanzar. Es como una especie de sueño, de
ilusión que no pertenece a nuestra vida real. 7
Desconectar de todo lo real y ponerte a soñar.
Algo que deseas pero irrealizable por ilegal o inmoral.
Algo irreal.
Algo que crees que nunca se hará realidad.
Algo irrealizable. 2

Imaginación/Creatividad (26)

Simboliza la creatividad, romper con la monotonia, vinculado a recreo y
diversión.
Creatividad. Un niño con un palo hace un muñeco,...
Pasarlo en grande, creando ideas para jugar.
Con el juego se crea la fantasía
Pensamiento que se inventa.
Dejar volar la imaginación de cada uno. 5
Retos que puede querer realizar en la imaginación.
Poder imaginarte algo que nunca vas a conseguir.
Desarrollo de la imaginación (1, 1)
En el juego hay que poner fantasía 2
La imaginación es importante porque siempre te hace falta tener un mundo
aparte en el que soñar. 5
Illusiones que nosotros mismos creamos. (1,
Momentos (fantasía) que no suceden pero que te gustarian que sucedieran.
Pensar en algo que no va a realizarse.

General (15)

Cuando jugamos a ser lo que en realidad no somos. 3
Orgasmo
Capacidad emocional
Un gran morbo
Es tomar las cosas a la ligera sin mirar las consecuencias
Es sobre todo aventura.
De ilusiones también se vive.
Parece todo como un cuento de hadas.
Algo que no ocurre en la realidad, que solo ocurre en la tele.
Todo es un mundo de fantasía.
En la vida hay que jugársela
Pensamientos
La fantasía y el juego son buenos en algunos momentos pero también te distrae en otros.

**DIVERSIÓN/RECREO (171)**

*Diversión* (89)

Pasar el rato (1).
Algo que se tiene que sentir, que te parece entretenido. (1)
Alegria, música, estar con los amigos.
Buenos momentos. 4
Alegria y diversión.
Pasarlo bien fuera del instituto. Estar en los patios, en los alrededores. 7
Pasarlo bien. 31
Divertirse con amigos. 22
Estar pasándotelo bien liberado de tus obligaciones.
Saltar a jugar. El mejor momento del cole.
El recreo: jugar, hablar, divertirse. 3
Forma de distraerse en grupo.
Cuando te lo pasas bien y no te aburres.
Divertirme con algo (1)
Vital si no estaríamos aburridos y hartos de vivir.
Distracción que sirve para pasarselo bien.
Pasarlo bien pero en los momentos oportunos.
Ligar.
Poder gozar de los sentidos y dejarte llevar de cómo eres tu mismo, con la persona que amas.
Disfrutar con los juegos 3
Disfrutar de la vida
Tiempo para disfrutar (1)
Saber divertirte en los buenos momentos y saber comportarte en los malos.

*Descanso/Evación* (54)

Descanso 8
Momento de disfrute en los que las preocupaciones pasan a un segundo plano. 5
Relajación para olvidar lo cotidiano. 5
Evasión de tensiones y problemas. 6
Evadirse 5
Entretención 4
Necesario para ser feliz. Y para ser capaz de trabajar 3
Ocio.
Lo que se hace el fin de semana 5
Es una forma de pasar un buen rato, olvidándote de los problemas y descansar de todo lo que te agobia.
Es sinónimo de tiempo libre 5
Desconectar un poco del mundo y dedicarte a hacer cosas que no haces nunca.
No seguir con la rutina 2
Cuando no tengo preocupaciones.
Libros, cine, comer chocolate y chicos.
Andar en bici, ir al monte.

**General (28)**

Hacer lo que gusta 10
Estar a gusto (1,1) 2
Estar con los amigos. 11
El motor de la vida. Si no tiene diversión no tiene fuerza.
Lo que da gracia a la existencia.
Estar todo el día sin dar ni golpe
Libertad para hacer lo que quieras.

**AMISTAD/PERTENECER: (148)**

**Intimidad/Confianza (46)**

Compartir lo bueno y lo malo.
Confianza 24
Persona a la que le cuentas todo.4
Unión afectiva, dándose estrecha relación.
Que te escuchen 3
Intimidad 4
Se tiene con personas que confían en ti y tu en ellos.
En quien confías y no te mete puñaladas.
Es algo que se une a la sinceridad 3
Es sentirte bien con una persona que te respeta, te entiende y te ayuda.
Confiar en alguien que te es leal (1)
Cuando te sientes muy unido a una persona
Tener amigos en los que puedas confiar.
Lo mismo que en la familia pero puedes hablar de temas que no te atreves en casa.

**Personas (38)**

Tener amigos 18
Compañeros 5
Sentimiento que une a las personas que guardan parentesco.
Conocidos 2
Buenas relaciones 3
Después de la familia, los amigos. 4
Los amigos del cole.
Tener amigos pero sobre todo ser tú amigo.
Una pandilla. 2
Saber ser amigo de sí mismo antes de ser amigo de los demás.

**Apoyo (32)**
Apoyo incondicional
Te ayudan en lo bueno y en lo malo 7
Te aconsejan 2
Contar con alguien 6
Solucionas problemas
Te ayuda a estar bien contigo mismo y con los demás
Te desahogas
Alguien a quien puedes acudir si tienes algún tipo de problema (1).
Alguien especial con quien puedes contar en momentos claves (1).
Los que te ayudan y nunca pasan de ti.
Amigos para confiar, ayudar
Personas que se ayudan sin nada a cambio.
Confiar en una persona que no te va a defraudar
Una relación en la que no se puede defraudar (1)
Te ayudan en los problemas y viceversa.
Da tranquilidad saber que tienes amigos. 2

General (16)
Vía de escape, te olvidas de los problemas.
Con el sexo contrario para lograr afecto físico
Sirve para dar y obtener placer sensorial
Profundamente ligado a la familia. Es entregarte completamente para lo bueno y lo malo, sólo se encuentra una o dos veces en la vida si tienes suerte y no hay que confundirla con los amiguetes. Una de estas veces debe identificarse con tu compañero sentimental y pasa a ser tu familia.
Lo más importante en la vida 4
Un valor necesario en la sociedad
Es uno de los valores más importantes: un tesoro.
Algo que se tiene con muy pocas personas.
Pertenecer por amistad.
Cuando las personas se llevan bien y se prestan las cosas
El complemento de la familia.
Sin amigos te sientes vacío.
Los amigos son valiosos.

Diversión (12)
Te diviertes 6
Necesaria porque tienes que salir, hablar y pasártelo bien.
Tener amigos para divertirte 4
Diversión y lealtad.

Aceptación (4)
Te aceptan tal y como eres 2
Los amigos te comprenden
Ser respetado por un grupo de personas al que perteneces.

PRESTIGIO/IMÁGEN:(113)
Imagen (22)

Imagen externa e interna 2
Representación de uno mismo.
Buena imagen 15
Es la primera impresión que te llevas de una persona.
Lo que es una persona por fuera y lo que importa es cómo sea por dentro.
Es una sociedad hipócrita
Que un grupo de gente crea una mentira.

(exterior)(34)

Sentirse atractivo 3
Lo que se ve. 3
Importante para conseguir el prestigio, para ligar 2
Luego nos damos cuenta de que no sirve para nada.
Una buena imagen no es un buena presencia interior.
Imagen: si tienes buena presencia y no eres una dejada.
La imagen se refiere al físico de una persona.
Apariencia de una persona.
La imagen de una persona es lo exterior de ella 2
Tener buen aspecto 3
Lo superficial.
Estar bien vestido y limpio. 2
Creerse muy guapos.
Lo primero que se ve de una persona.
Aparentar con los demás una cosa que no eres.
Como te ve la gente 3
Quedar bien ante la gente
Ser guapo, listo...
Tener tu propio gusto.
Buena presencia 4

(interior)(9)
Amable y generoso con los demás.
Lo que opinan de ti los demás.
La imagen que de verdad cuenta es la del corazón, la del alma.
Que la gente te vea como eres.
Yo soy como soy y al que no le guste que no mire.
La imagen tiene que ver con lo que piensan de ti 2
Cuando te ves y eres de una manera.
Que los demás te vean superior y te sientas orgulloso de ello.

Prestigio (42)

Cuando le gustas a los amigos. 3
Hacer una cosa importante 4
La opinión que tienen de nosotros y la que tenemos nosotros de los demás. 7
Reputación 2
Ser perfecto
Es lo bueno. De categoría. 
Que es de gran calidad y tiene buena fama. 
Nivel social (prestigio). 
La fama que se adquiere haciendo bien el trabajo 2 
Fama que has conseguido o te han adjudicado 4 
Ser popular 4 
Prestigio es lo que una persona consigue con su esfuerzo. 
El honor de una persona. 
Prestigio, lo bien visto o valorado 3. 
"Cuanto más guarra eres más prestigio social tienes". 
Vanidades. 
Darse a respetar 2 
Respeto de los demás por algo que haces. 
Cuando se tiene mucho dinero, y vas bien vestido 
Tener peso en el grupo y sentir que tu opinión vale. 

General(6) 

Ganar amigos. 3 
Algo muy importante en la sociedad 
La imagen depende del prestigio que tengas 2 

Autoestima(3) 

Autoestima de cada uno de nosotros 
Que te gustes a ti mismo. 
Hacerte respetar y sentirte a gusto contigo mismo. 

SER QUERIDO(157) 

Ser querido(103) 

Una persona que quiero y confío mucho. 4 
Cuando les gustas a los amigos. 6 
Ser amado por otros. 7 
Amor 2 
Primero gustarte a ti mismo, luego gustar a los demás. 2 
Notar el afecto. 4 
Inspirar cariño. 
Querer y ser querido. Dar y recibir. 8 
Sentirse apreciado. 11 
Sentir cariño. 5 
No ser odiado 
Si eres querido te quieres a ti mismo 3 
Sabes que eres apreciado por lo que eres y como eres 8 
Que alguien te demuestre sentimientos positivos. 2 
Sentir que caes bien. 3 
Ser amable con la gente 3 
Llevarte bien con los que te rodean. 
Hace sentirte bien porque alguien cercano a ti te quiere.
Persona a la que tienes aprecio 2
Sentir que las personas de tu alrededor te aprecian.

**ES SENTIR CONFIANZA, CARÍÑO, RESPETO, PROTECCIÓN HACIA OTRA PERSONA... O QUE TE LO DEN 2.**
Que te tengan afecto, te valoren y aprecien.
La gente que te quiere como eres, dándote su apoyo y cariño 4
Sintiéndote querido te sientes bien y más a gusto 3
Ser aceptado y que te quieran como seas.
Que te quiera tu novio. 2
Que alguien te quiera tal y como eres.
Que importe a los demás
No esperar a que te quieran, da muestras de tu amor para que sea más fácil que te quieran.
Alguien que te quiera 7
Alguien que te admire
Le gustas a alguien tal y como eres 4

**GENERAL(32)**

Felicidad 7
Satisfacción necesidades personales
Necesario.
Centro de atención.
Amigos y familia.11
Tener amigos que se rían cuando tu te ríes.
Estar seguro de que importas a la familia y a los amigos.
Si no acabas sólo.
Imprescindible en la vida 6
Que no te utilicen
No se ignorado y hacerte valer ante otras personas.

**APOYO(22)**

Imprescindible para pertenecer a familia o grupo (1,1,1,1) 4.
Te da confianza y ayuda. (1,1,)
Alguien se interesa por ti, te ayude y admire. 3
Tener a gente en quien confiar (1,1,1)
Sentirte apoyado en lo bueno y en lo malo (1).
Tener a alguien al lado siempre... que no le importen tus defectos.
Saber que no te quedarás solo, que siempre habrá alguien para estar contigo.
Que te piden consejos, ayuda.
Sentirte acogido y seguro.
Que todos te apoyen.

**LEALTAD FIDELIDAD(113)**

**Engaño/Mentira(51)**
Si no existiera la falsedad y la mentira estarían por todas partes.
Si no eres leal, que no te engañen, no ser chaquetero  
Que no te hagan “putadas”
No cambiar de chaqueta cada dos por tres.
No poner los cuernos a tu pareja.
Que nunca le vas a fallar a alguien.  
No engañar a alguien pase lo que pase.
Significa no engañar a alguien, si hay engaños la confianza se pierde.
No me gustaría que me mintiesen.
Si estás casado no acostarte con otras y ser leal a tu pareja.
No mentir.  
Respetar a las personas y no engañarlas.
Ser fiel a tu pareja y a tus amigos.
Ser fiel con padres y amistades.

General (29)

Es muy importante contar con los amigos y viceversa.
Algo imprescindible  
Algo fundamental  
Es importante para recibir lo mismo  
Algo que te demuestra que la gente te quiere.
Respetar a los amigos.
No pegar, no matar y ayudar a los demás.
Lo intento ser pero sólo soy leal a un amigo
Lealtad a las normas y a los amigos.
Fidelidad a los compañeros y a la familia
Algo imprescindible para tener amigos.
Respeto a los otros.

Confianza (21)

Respetar a una persona que confía en ti
Indispensable para llegar a confiar en una persona.
Que la gente pueda confiar en ti.
Cuando a una persona le das tu amistad y confianza
Hacerte confiar. Relacionado con la amistad.
Confiar en los demás y que los demás confíen en ti
No decir secretos.
Confianza.
Saber aconsejar y ayudar.

No fallar(21)

Cuando fallas a una persona o unos ideales.
Ambas significan ser fiel, es decir, no fallarle a una persona a pesar de las circunstancias.
No fallar a los demás.
No defraudar a los que me rodean.
No desilusionar a la gente.
Cumplir las promesas.
No abandonarla por gusto.
No traicionar a nadie 7

Verdad(11)

Ser sincero con los demás. 3
Relaciones que se basan en la verdad.
Término que se utiliza para designar una relación que se basa en la verdad y en la sinceridad.
Seguir adelante con lo que tu eres, siendo sincero. 2
A todo el mundo le gusta que seas sincero, es decir, fiel.
Ser buen amigo, hacer lo que dices. 3

Historias:

Yo tengo amigos a los que puedo contar cosas que no se lo van a decir a nadie pase lo que pase. La verdad es que no les cuento muchos secretos, lo que solemos hacer es salir. Lo que busco es que tengan parecidas aficiones y si las tienen ponerías en común como andar en moto, etc.

A ti te gusta una chica y le quieres pedir para salir, pues un amigo tuyo que lo sabe, no le va a pedir él. Sería ideal.

IGUALDAD-LIBERACIÓN:(79)

Todos somos iguales, los mismos derechos, nadie es superior a nadie,
Igualdad de oportunidades. 42
Igualdad en derechos. 15
Un horario libre para salir por las noches 2
Vivir libre, sin verse obligado por nadie 6
Ser libre, sin dañar a los demás
Algo que tendría que haber en el mundo pero que no lo hay 2
Que no haya racismo, que no haya marginación 2
Igualdad de trato.
No marginar a nadie.
Igualdad de sexos. 4
Libertad de expresión.
Igualdad = liberación.
Más libertad en casa.

AUTOESTIMA:(26)

Cualidad de sentirse más o menos bien consigo mismo.
ánimos que se da uno mismo para superar las dificultades.4
Valoración y opinión de una persona sobre sí misma. 7
Aprecio de una persona por sí misma. Órgullo de sí mismo. 1
Bien invisible que algunos lo tienen pero muy alto y otros por los suelos.
Ambición, afán de conseguir metas y llegar muy alto.
Estima que se tiene uno a sí mismo. 2
Aceptación de uno mismo, satisfacción y consideración.
Moral en la que se encuentra uno después de realizar una acción determinada.
Tener confianza en uno mismo.
Consideración hacia nosotros mismos. 2
Lo que te hace pensar en lo que eres y lo que puedes ser.
Forma de pensar sobre uno mismo. 2
Pensar que podemos realizar lo mismo que los demás sin sentirnos inferiores.
ORDENADOS POR NUMERO DE VECES DEFINIDO CADA VALOR:

Familia/Pertenecer: 223
   Apoyo 56
   Ser querido 50
   Pertenecer 45
   General 37
   Lugar 12
   Personas 12
   Unión/vínculo 11

Fantasía/Juego: 179
   Evasión/diversión 94
   Sueños 44
   Imaginación/creatividad 26
   General 15.

Diversión/Recreo: 171
   Diversión 89
   Descanso/evasión 54
   General 28

Ser querido: 157
   Ser querido 103
   General 32
   Apoyo 22

Amistad/Pertenecer: 148
   Intimidad/confianza 46
   Personas 38
   Apoyo 32
   General 16
   Diversión 12
   Aceptación 4

Placer sensorial: 119
   Relación expresa a los sentidos 44
   Sentirse bien 33
   Sexo 20
   Diversión/evasión/disfrute 11
   General 11

Lealtad/fidelidad: 113
   Engaño/mentira 51
   General 29
   Confianza 21
   No fallar 21
   Verdad 11

Prestigio/imagen: 113
   Imagen 65
   Prestigio 42
   General 6
   Autoestima 3

Igualdad/liberación: 79
   Autoestima: 26

GRÁFICO VALORES - N° VECES DEFINIDOS
Valores alumnos

- Familia/Pertenecer
- Fantasía/Juego
- Diversión/Recreo
- Ser querido
- Amistad/Pertenecer
- Placer sensorial
- Lealtad/Fidelidad
- Prestigio/Magen
- Igualdad/Liberación
- Autoestima
ANEXO XI
Análisis y resultados de la priorización de valores

A partir de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de prioridades, se realiza un análisis de los resultados. Pretendemos saber qué orden de prioridad le han adjudicado los alumnos a los 9 valores elegidos.

Para realizar dicho análisis contamos con N=116 y con 9 valores: familia, placer sensorial, diversión/recreo, amistad, igualdad, fantasía, lealtad/fidelidad, prestigio/imagen y ser querido.

RESULTADOS

Tras realizar el análisis estadístico con el programa informático SPSS, se ha obtenido las frecuencias y porcentajes de cada valor en función de la prioridad que le han asignado cada alumno y alumna.

De esta manera hemos obtenido por cada valor una tabla de frecuencias y porcentajes y su correspondiente gráfica.

Valor amistad:

En la siguiente tabla (tabla 1) se observan frecuencias y porcentajes. Las frecuencias hacen referencia a cuántas veces se ha elegido el valor amistad en primer lugar, en segundo, en tercero, cuarto,... Los porcentajes se refieren al tanto por ciento que se le asigna a cada posición del valor.

Según los resultados se observa que la mayor frecuencia para este valor es de 39 sujetos, lo que significa que un 33,6% del alumnado a elegido el valor “amistad” en el segundo lugar. Cabe destacar que ningún alumno/a ha elegido el valor amistad en la última posición.

**Tabla 1**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Valores</th>
<th>Frecuencia</th>
<th>Porcentaje</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>16</td>
<td>13,8</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>39</td>
<td>33,6</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>28</td>
<td>24,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Valores</td>
<td>Frecuencia</td>
<td>Porcentaje</td>
</tr>
<tr>
<td>---------</td>
<td>------------</td>
<td>------------</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>22</td>
<td>19,0</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>5</td>
<td>4,3</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>3</td>
<td>2,6</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>2</td>
<td>1,7</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>1</td>
<td>0,9</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Valor diversión:*

En la tabla 2, se observa que la mayor frecuencia para este valor es de 22 sujetos, lo que significa que un 19% del alumnado ha elegido “diversión” en el quinto y sexto lugar.

**Tabla 2**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Valores</th>
<th>Frecuencia</th>
<th>Porcentaje</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>4</td>
<td>3,4</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>9</td>
<td>7,8</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>1</td>
<td>0,9</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>9</td>
<td>7,8</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>22</td>
<td>19,0</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>22</td>
<td>19,0</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>21</td>
<td>18,1</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>17</td>
<td>14,7</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>11</td>
<td>9,5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Valor familia:*

En la tabla 3, se observa que la mayor frecuencia para este valor es de 55 sujetos, lo que significa que un 47,4% del alumnado ha elegido “familia” en el primer lugar.
Tabla 3

<table>
<thead>
<tr>
<th>Valores</th>
<th>Frecuencia</th>
<th>Porcentaje</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>55</td>
<td>47,4</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>30</td>
<td>25,9</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>16</td>
<td>13,8</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>3</td>
<td>2,6</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>2</td>
<td>1,7</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>5,2</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>2</td>
<td>1,7</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>1</td>
<td>0,9</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>1</td>
<td>0,9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Valor fantasía:
En la tabla 4, se observa que la mayor frecuencia para este valor es de 39 sujetos, lo que significa que un 33,6% del alumnado ha elegido "fantasía" en el octavo lugar.

Tabla 4

<table>
<thead>
<tr>
<th>Valores</th>
<th>Frecuencia</th>
<th>Porcentaje</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>1,7</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>3</td>
<td>2,6</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>6</td>
<td>5,2</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>5</td>
<td>4,3</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>13</td>
<td>11,2</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>7</td>
<td>6,0</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>21</td>
<td>18,1</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>39</td>
<td>33,6</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>20</td>
<td>17,2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Valor igualdad:
En la tabla 5, se observa que la mayor frecuencia para este valor es de 28 sujetos, lo que significa que un 24,1% del alumnado ha elegido "igualdad" en el quinto lugar.
Tabla 5

<table>
<thead>
<tr>
<th>Valores</th>
<th>Frecuencia</th>
<th>Porcentaje</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>5</td>
<td>4,3</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>5</td>
<td>4,3</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>7</td>
<td>6,0</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>16</td>
<td>13,8</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>28</td>
<td>24,1</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>17</td>
<td>14,7</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>20</td>
<td>17,2</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>10</td>
<td>8,6</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>8</td>
<td>6,9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Valor lealtad**

En la tabla 6, se observa que la mayor frecuencia para este valor es de 32 sujetos, lo que significa que un 27,6% del alumnado ha elegido “lealtad” en cuarto lugar.

Tabla 6

<table>
<thead>
<tr>
<th>Valores</th>
<th>Frecuencia</th>
<th>Porcentaje</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>4</td>
<td>3,4</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>6</td>
<td>5,2</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>16</td>
<td>13,8</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>32</td>
<td>27,6</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>17</td>
<td>14,7</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>19</td>
<td>16,4</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>11</td>
<td>9,5</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>6</td>
<td>5,2</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>5</td>
<td>4,3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Valor placer sensorial**

En la tabla 7, se observa que la mayor frecuencia para este valor es de 35 sujetos, lo que significa que un 30,2% del alumnado ha elegido “placer sensorial” en el noveno lugar.
Tabla 7

<table>
<thead>
<tr>
<th>Valores</th>
<th>Frecuencia</th>
<th>Porcentaje</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>2,6</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>1,7</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>6</td>
<td>5,2</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>6</td>
<td>5,2</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>11</td>
<td>9,5</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>18</td>
<td>15,5</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>16</td>
<td>13,8</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>19</td>
<td>16,4</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>35</td>
<td>30,2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Valor prestigio/imagen:**

En la tabla 8, se observa que la mayor frecuencia para este valor es de 35 sujetos, lo que significa que un 30,2% del alumnado ha elegido “prestigio/imagen” en el octavo lugar.

Tabla 8

<table>
<thead>
<tr>
<th>Valores</th>
<th>Frecuencia</th>
<th>Porcentaje</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td>2,6</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>2</td>
<td>1,7</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>2,6</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>5</td>
<td>4,3</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>9</td>
<td>7,8</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>19</td>
<td>16,4</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>19</td>
<td>16,4</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>21</td>
<td>18,1</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>35</td>
<td>30,2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Valor ser querido:**

En la tabla 9, se observa que la mayor frecuencia para este valor es de 33 sujetos, lo que significa que un 28,4% del alumnado ha elegido “ser querido” en el tercer lugar.
### Tabla 9

<table>
<thead>
<tr>
<th>Valores</th>
<th>Frecuencia</th>
<th>Porcentaje</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>24</td>
<td>20,7</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>20</td>
<td>17,2</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>33</td>
<td>28,4</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>18</td>
<td>15,5</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>9</td>
<td>7,8</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>4</td>
<td>3,4</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>4</td>
<td>3,4</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>3</td>
<td>2,6</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>1</td>
<td>0,9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

#### Los 9 valores

Respecto al conjunto de los 9 valores consideramos relevante señalar cómo los alumnos y alumnas los han priorizado, para lo cual se han comparado en función del lugar en el que han sido elegidos:

El cálculo de la media (gráfico 10) de la posición en que cada valor ha sido elegido nos da el orden de prioridad de cada uno de ellos.

Observando la gráfica se puede ver que el orden de prioridad entre los valores es el siguiente:

- Familia
- Amistad
- Ser querido
- Lealtad/fidelidad
- Igualdad
- Diversión/recreo
- Fantasía
- Prestigio
- Placer sensorial

### Gráfico 10

**Valores alumnado**

<table>
<thead>
<tr>
<th>9</th>
<th>8</th>
<th>7</th>
<th>6</th>
<th>5</th>
<th>4</th>
<th>3</th>
<th>2</th>
<th>1</th>
<th>0</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Amistad</td>
<td>Diversión</td>
<td>Fantasía</td>
<td>Familia</td>
<td>Igualdad</td>
<td>Lealtad</td>
<td>Placer sensorial</td>
<td>Prestigio</td>
<td>Ser querido</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

- 9: Altura máxima (significa el valor más alto de prioridad)
- 0: Altura mínima (significa el valor más bajo de prioridad)
Conclusiones

En función de los resultados obtenidos, cabe señalar que los valores priorizados por el alumnado en las tres primeras posiciones son, por orden de elección, los siguientes: FAMILIA, AMISTAD Y SER QUERIDO.

Se destaca la importancia que los alumnos y alumnas del estudio otorgan al valor familia ya que un 47,4% lo ha elegido en primer lugar y la suma de sus tres últimas posiciones supone sólo un 3,5%.

Por otro lado, también cabe destacar el hecho de que el valor AMISTAD nunca ha sido elegido en último lugar, y la suma de los porcentajes de las tres últimas posiciones es de 2,5%, inferior al del valor FAMILIA.

De estos tres valores se observa la posible relación entre el valor FAMILIA y SER QUERIDO y el valor AMISTAD y SER QUERIDO, en la que se refleja el aspecto afectivo y relacional.

También se quiere resaltar, que en el otro extremo de las priorizaciones los valores que han sido elegidos en las tres últimas posiciones son, por este orden: FANTASÍA, PRESTIGIO y PLACER SENSORIAL.

Se puede concluir, que el alumnado entiende algunos valores asociados a otros, formando “redes” de valores. Así, en el vaciado de las definiciones de los valores se puede ver como cuando el alumnado hace mención al valor Amistad lo relaciona con intimidad, confianza, apoyo, diversión y aceptación; cuando define el valor Fantasía lo hace relacionándolo con la imaginación, lo sueños, la creatividad y la diversión.

Se considera relevante, desde el punto de vista educativo, conocer los valores del alumnado para poder realizar un trabajo en el aula de acuerdo a estos y así poder avanzar en el crecimiento personal de cada alumno y alumna.
ANEXO XII
LOS VALORES DESDE DISTINTAS FUENTES

PLACER SENSORIAL:

Destreza:
Aprender cómo complacer a otra persona con ternura física o sexual de manera que la otra persona se sienta a salvo o segura. Es un valor personal utilizado en el contexto de una relación interpersonal. Es inapropiado en un entorno de trabajo.

Clusters:
5. Afecto/Físico: Expresión física del cariño, que manifieste amistad, lealtad y respeto.

107. Placer sensorial: disfrutar con los sentidos del cuerpo y experimentar la propia identidad sexual.

121. Maravilla/Asombro/Destino: apreciar la maravilla y sentir admiración y respeto ante la abrumadora grandeza y poder de la naturaleza.

Definiciones de los alumnos:
Ocio recreo, disfrutar de tus sentidos. Por ejemplo, la música que entran en juego tus sentidos
Es importante sentirte a gusto en el medio en el que te encuentras y comunicarte con él
La música, un paisaje bonito, son importante para sentirte bien
Bonitas imágenes para desconectar
Disfrute de los sentidos bien sexualmente o una buena música
Saber disfrutar de los placeres de la vida
Es importante porque te hace sentirte bien
Disfrutar de los sentidos
Ayuda a conseguir la felicidad
Disfrutar de las pequeñas cosas que hacen la vida más agradable
Ligado a Fantasía/juego; Recreo/Diversión
Me gusta relacionarme con lo que me rodea
Algo que te agrade
El placer de una buena comida o respirar un olor agradable
Todo lo que me gusta y me relaja y no me cuesta ponerme en ello

Estudios sociológicos
Hedonismo
Placer
Sexualidad

Q drogas:
Experimentación de sensaciones físicas agradables
Estar satisfecho sexual y sensualmente
Satisfacer mis necesidades físicas
Expresión física del afecto
Mostrar físicamente el afecto
Contacto físico
Sentir curiosidad y admirar la belleza de la naturaleza

QHT
Tener mis necesidades de cuidados y relaciones físicas satisfechas
Dar y recibir afecto físico
Estar sensualmente satisfecho
Disfrutar con la naturaleza

FAMILIA/PERTENECER:
Definición: 46.: Dedicar tiempo de calidad a y sentirse apoyado por las personas con las que tenemos los primeros y principales lazos de relación y aceptación.

Clusters: él solo
Lazos y relaciones primarias. Hogar de los padres.
Relación entre padres e hijos que proporciona el conocimiento de las raíces de la persona y sus relaciones físicas y emocionales.

Definiciones de los alumnos:
Son la base de tu educación, de tu formación como persona. So el apoyo constante, los que sabes que estarán ahí pase lo que pase. Los que son tus verdaderos amigos.
Necesidad de pertenecer a alguien y a algo, en este caso a la familia con la cual uno se identifica, se siente vinculado de forma afectiva.
Que puede sentir que siempre vas a tener a alguien alrededor, que van a estar siempre
Es importante porque siempre te hace falta alguien que te quiera
Tener una fuerte unión
Están siempre a tu lado aunque no te comprendan
Estar con tu familia, sentirte acogido por ella
Depende si eres bien tratado o estás apartado
Saber que los grandes problemas pueden ser resueltos con el apoyo de gente que te quiere y viceversa
El lugar donde te sientes querido, Es el lugar donde tienes que estar la mayor parte de tu vida
Te aceptan como eres
Los seres más querido por mí y los que más me ayudan
Es de donde provienes y la primera en ayudarte
Cuando te tratan como familia y de momento es la que menos apoyo me ha ofrecido en la vida
Nunca vas a encontrar otro amor como el de esta, además si te ocurre algo, siempre están para lo que desees
Es estar con tus seres queridos
Es un vínculo muy especial
Dentro de la familia hay lealtad e igualdad y facilita la base del éxito
La familia es otro entorno que sirve de apoyo
La familia significa mucho porque me da todo lo que quiero
Me dan comida y son mis mejores amigos
Es un grupo de personas que se quieren
Me da cariño y son las personas que más me quieren
El hogar de cada día
Felician
Poder contar con tu familia cuando lo necesitas y que ellos también puedan contar contigo
Una unión muy especial con personas que llevan tu misma sangre
Seno de personas afectivas dadas al nacer
Es mantener una relación de cariño y confianza incondicional además de apoyo
El mejor apoyo personal

- Familia: personas que te han cuidado siempre /Pertenecer: ser de algún grupo o de algún lugar
- Personas que te quieren y valoran.
- Ser querido por tu familia.
- Convivir con un grupo de gente dónde te aman.
- Es un valor muy importante que debemos valorar. Te apoya en lo malo y en lo bueno.
- Para todo el mundo tiene que ser importante pertenecer a una familia, porque a todos nos gusta tener siempre alguien al lado que está dispuesto a ayudarte.
- Todas las personas necesitan a una familia a la que querer y que le quiera.
- Son las personas que te vieron nacer, crecer ... y que (se supone) hay confianza y nunca nos fallan.
- Cuando te sientes que perteneces a tu familia. Una cosa es pertenecer y otra que te quieran.
- Tienes cariño por parte de tu familia, te dan todo lo posible para ser feliz.
- Tener una familia y estar integrado en ella. Dar y recibir cariño hacía/desde todos los demás, confiando plenamente en ellos.
- Pertenecer a un grupo dónde te quieren y acogen.
- Son las personas de las que tenemos mucho por aprender, son los que van a enseñarnos a comunicarnos con el mundo para poder sobrevivir y procrear la especie.
- Querer a tu familia
- Pertenecer es estar orgulloso de lo que eres.
- Un conjunto de “amigos” que están contigo toda la vida, te ayudan a salir adelante en muchos momentos difíciles de la vida.
- Estar siempre juntos, y que no te marginen y no quieran hablar contigo.
- Tener una familia con la que hablar y convivir.
- El ser agradable pertenecer a una familia y no ser huérfano.
- Tu entorno, donde te crías y aprendes muchas cosas de la vida.
- El valor de tener a alguien muy importante en la vida. Que te ayudan a pasar los problemas y darte cariño.
- Cada persona pertenece a una familia.
- La familia nos pertenece y nosotros le pertenecemos a ellos.
- Tener tios, primos, hermanos, padres, abuelos...**
- Es de lo más importante porque si no perteneces a una familia donde te puedan ayudar estas apañado.
- Es lo que la gente que no tiene quisiera tener.
- La familia es la que nos apoya y quiere para hacer las cosas.
- Tener una familia que te aprecie.
- Ser parte de algo, ser querido****
- Vivir con tus padres y hermanos.
- Que te deje la familia pertenecer a ella de una forma u otra.
- Pertenecer a una familia que te quiera y respete.
- Ser de la familia.
- Estar dentro de una familia con amor.
- Mi familia está amargada en casa, en la calle es otra cosa.
- Estoy bien mimado en la familia.
- puedes consultar, opinar, etc.
- algo importante.*
- Perteneces y te quieren, te apoyan en todo lo que decidas, y te ofrecen su ayuda en todo lo que decidas.
- Tener un lugar donde poder vivir.
- Es importante llevarse bien.
- Ayuda a la persona.
- Todos pertenecemos a una familia aunque no se quiera. Por eso, hay que quererles y demostrarselo, ya que ellos también nos quieren y hacen muchas cosas por nosotros.
- Te sientes bien.*
- Pertenecer y sentirse integrado.
- Te acepta, te llevas bien con ella.
- Esar con ella.
- Apoyan y ayudan.

**Historia:**
Es la gente con la que convives en una misma casa, que sabes que te quieren y que puedes confiar en ella. Tus padres, por ejemplo, son tu familia y en ellos es en los que más debes confiar y hablar con ellos, contarles tus problemas. Por ejemplo, cuando yo era más pequeño cogí una gripe muy fuerte y mi padre y mi madre me cuidaron y ayudaron. Hoy por ejemplo te das cuenta de que tienes una familia y que perteneces a ella.

**Estudios sociológicos:**
- Seguridad familiar
- Apoyo, estímulo personal.
- Sentido de pertenencia.
- Familia
- Necesidad de integración en la familia y en la sociedad.

**Qdrogas:**
- Tener siempre una casa y comida segura.
- Ser querido y aceptado por mi familia.
- Soy una persona que sobre todo valora y considera a la familia como lo más importante.
- Saber que tengo suficiente comida y un lugar donde vivir.
- Tener personas en las que poder confiar y con las que poder compartir mis sentimientos.
- Pasar buenos ratos con mi familia.
QHT:
- Pone la familia ante todo.

AUTOESTIMA
Definición: Sentirse valorado por aquellos que te conocen bien.
Clusters
Autoestima
Fantasia/Juego

Material de los alumnos. Sólo historias
Ion esta destrozado, ha suspendido 9 asignaturas, tiene la autoestima por los suelos, decide salir de potes con sus amigos, cuando ya está bastante colocado se encuentra con su novia que le hace ver su situación: "No te respetas ni a ti mismo, confundes todo, así ¿cómo pretendes que yo te respete?.. Claro que estoy enfadada, no puedo ser comprensiva y cortés contigo, simplemente no te entiendo".

Pedro es un chaval tímido que al llegar nuevo al Instituto se encuentra con una clase que él considera muy poco respetuosa, porque se relacionan entre sí de una forma a la que él no está muy acostumbrado (viene de un colegio, en el que ha estado interno y allí todo era diferente). Esta situación le hace aislarse de la clase y sentirse mal porque no tiene amigos, la situación empeora con las primeras notas, pues las suyas son muy buenas y es "el empollón". Un vecino del barrio que también va al insti y que conoce bien la situación, se acerca a un grupo de clase para cambiar juegos de ordenador y aprovecha para dejar caer que Pedro tiene muchos y que con un poco de "buen rollo" podrían salir todos ganando.

Material de los estudios sociológicos
Vera: Autoconocimiento
Autorespeto- autoestima
Autoafirmación

Q Drogas: La gente me aprecia y me acepta
Busca la valoración y opinión de los demás sobre sí mismo
Descubrir quién soy y quién puedo llegar a ser
Ser como soy y estar orgulloso de mí mismo
Saber que los que me conocen bien me aprecian
Sentirme apreciado por las personas que respeto
Mis amigos y colegas me valoran

QHT: Soy una persona valorada por los que la conocen bien
Sabe que es valorada por los que la conocen bien
Tiene amigos que le valoran y estiman
Se siente valorada por los que la conocen bien

APoyo Semejantes
112. Contar con compañeros, que le apoyen a uno tanto en los momentos de alegría como en los de dificultad.
Destrezas
Ayudar a los compañeros en las dificultades
Celebrar los éxitos de tus compañeros

Clusters: Amigos/ Conocidos que estén en lo bueno y en lo malo
Percepción de ser apoyado por un grupo de personas significativas
Amistad Pertenecer
Ser querido

Material alumnos. No hay

Estudios sociológicos:
Vera: Apoyo, estímulo personal

Q Drogas:
Sentir el apoyo de la gente
Soy una persona que valora el apoyo de los demás
Apoyar y ser apoyado por el grupo
Ser una persona amable que da y recibe el apoyo de los demás

QHT
Participar en grupos de apoyo a los iguales
Valorar el apoyo de los iguales
Desarrollar grupos de apoyo a los semejantes
Participar en grupos de apoyo a los semejantes

FANTASIA/JUEGO:
47 (3M). Experimentar la valía personal fomentando la imaginación libre y la diversión personal.
Clusters:
Autoestima
Experiencia del propio valor a través de la imaginación libre y la valía personal.

Definiciones de los alumnos:
- Simboliza la creatividad, romper con la monotonia, vinculado a recreo y diversión.
- Creatividad. Un niño con un palo hace un muñeco. . . .
- Diversion.
- La imaginación es importante porque siempre te hace falta tener un mundo aparte en el que soñar.
- Me parece lo mismo que recreo/diversión. Siempre hay que evadirse.
- Disfrute.
- Soñar con algo.
- Ilusiones que nosotros mismos creamos.
- Porque me aburre muchísimo la rutina.
- Alegría.
- Algo que nunca he tenido y lo he soñado.
- Recreo.
- Algo que sueñas, cosas que te gustan hacer.
- Estar entretenido con algo.
- Las fantasías son los sueños que tenemos cuando estamos despiertos. Cuando jugamos a ser lo que en realidad no somos.
- Dejar volar la imaginación de cada uno.
- La evasión de lo cotidiano. La diversión.
- Aquello que nunca puedes alcanzar. Es como una especie de sueño, de ilusión que no pertenece a nuestra vida real.
- Un video-juego en el que la fantasía se consigue a través del juego.
- Imaginación, creatividad, ganas de evadirse, pasarlo bien...

Historias:
Sólo piensa en algo, es fácil. Por ejemplo, imaginate que tienes un caballo, y que trotas y saltas por los campos con él. Imaginate que algo es muy divertido, si te aburres y estás solo, tienes la imaginación y la fantasía. Con la fantasía puedes ir a muchos lugares imaginarios. La imaginación ayuda mucho cuando tienes un mal día, te pones a soñar con imaginación, y hasta te ríes de lo que te ha pasado. Puedes imaginarte que eres otra persona, un animal. Con un toque de fantasía e imaginación podrás hacer miles de cosas. Si no prueba y verás.

Estudios sociológicos:
- Imaginación/creatividad

Qdrogas:
- Pasar tiempo soñando con la buena vida
- Disfruto soñando con el futuro.

QHT:
- Pasa tiempo soñando con la buena vida.
- Le gusta imaginarse el futuro.

AMISTAD/PERTENECER:
Definición: Contar con un grupo de personas con el cual uno puede compartir experiencias del día a día.

Clusters:
Pertenencia: la percepción de ser apoyado por un grupo de personas significativas.
Grupo de personas con las que compartes todo a diario.
En la misma familia con: ser querido, sentirse querido, apoyado por los demás, y con apoyo semejantes, amigos/conocidos estén en lo bueno y en lo malo.

Ser Querido
Apooyo/semejantes
Amistad pertenecer
**Destrezas**
Pedir información a los amigos sobre tu estilo y personalidad.
Tener como prioridad iniciar y desarrollar relaciones con los demás.
Expandir tu círculo de amigos y ser más activo en el grupo.
Apuntarse a alguna actividad de la comunidad.
Ponerse como meta ampliar el círculo de amigos. Presentarse cada día a una nueva persona o acercarte a alguien ante quien te sientes demasiado tímido.
Aprender sobre los intereses de otras personas.
Profundizar las relaciones con amigos fuera del centro de manera que puedas soltarte la melena, ser tu mismo.
Tratar de ser más agradable, positivo y optimista cuando te encuentras con alguien por primera vez.

**Definiciones de los alumnos:**
- Tener amigos
- Apoyo incondicional
- Te ayudan en lo bueno y en lo malo
- Te aconsejan
- Vía de escape, te olvidas de los problemas.
- Con el sexo contrario para lograr afecto físico.
- Confianza
- Persona a la que le cuentas todo.
- Da tranquilidad saber que tienes amigos.
- Te diviertes
- Contar con alguien
- Unión afectiva, dándose estrecha relación
- Necesaria porque tienes que salir, hablar y pasártelo bien.
- Soluciones problemas
- Te ayuda a estar bien contigo mismo y con los demás.
- Buenas relaciones
- Que te escuchen
- Después de la familia, los amigos.
- Te desahogas
- Intimidad
- Compañeros
- Profundamente ligado a la familia. Es entregarte completamente para lo bueno y lo malo, sólo se encuentra una o dos veces en la vida si tienes suerte y no hay que confundirla con los amiguetes. Una de estas veces debe identificarse con tu compañero sentimental y pasa a ser tu familia.

**Historias:**
Esta es la historia de un chaval que salía con un grupo de gente, creyendo que eran sus amigos, hasta que una situación desagradable le hizo notar que él no pertenecía a ese grupo, que no le solían divertirlas mismas cosas que a los otros y que casi siempre acababa enfadado.

Koldo esta pasando una mala racha, su compañero de clase ha muerto en un accidente de coche y él no consigue superarlo. El resto de la clase decide sacarle de esta situación, preparan una fiesta sorpresa para que sepa que
los demás también son sus amigos y que el grupo también sufre, pero que hay que continuar. Un poco de distracción es bueno para olvidar los malos rollos.

**Estudios sociológicos:**
- Amistad verdadera
- afectividad/amabilidad
- Sentido de pertenencia
- Gratuidad/agradecimiento
- Pluralismo y fragmentación (fenómeno de las tribus urbanas)
- Compañerismo y buen ambiente en el trabajo.

**Q Drogas:**
- Tener amigos que aprecien realmente lo que valgo.
- Mis amigos y colegas me valoran.
- Valoro estar entre amigos
- Me siento bien cuando estoy con gente interesante que me ayuda a ver que en la vida no es todo lo material y el dinero.
- Me siento bien cuando tengo a alguien por quien preocuparme y alguien que se preocupa por mí.
- Tener personas en las que poder confiar y compartir mis sentimientos.
- Es importante sentirme apoyado y respetado por amigos y conocidos. (apoyo/semejantes)
- Es importante saber que caigo bien a mis amigos.
- Es importante compartir una relación profunda con otras personas (intimidad?)

**Cuestionario:**
- Es importante para mi saber que estoy entre amigos.
- Ver a mis amigos y compartir con ellos el día a día.
- Estar con mis amigos regularmente.

**PRESTIGIO/IMAGEM:**
*Definición y destrezas asociadas:*
*Definición:* Presentar una apariencia que refleje el éxito y el logro para ganarse la estima de los demás.
*Destrezas:*
- Tomar en serio el acicalarse y el aspecto físico para favorecer el éxito.
- Premiarte con cosas materiales nuevas por haber conseguido tus metas.
- Preparar una lista de cosas que quieres lograr cada día y cuando quieres hacerlas. Cuál tiene que ser tu aspecto o cómo comportarte para favorecer tu imagen y apariencia.

**Clusters:**
Apariencia externa (física) de logro/éxito. Buena presencia, favorece la estima de otros. Promueve el éxito.
En familia de prestigio social: la reputación y la influencia que resulta del éxito, de los logros, de la categoría y riqueza. También como afirmación social, necesario para superarse.

111. Afirmanción social: recibir el apoyo y el respeto de los compañeros necesario para crecer como personas y tener éxito.

**Definiciones de los alumnos:**
- Ganar amigos.
- Cuando le gustas a los amigos.
- Hacer una cosa importante.
- Lo que se ve.
- Fama que has conseguido o te han adjudicado.
- La opinión que tienen de nosotros y la que tenemos nosotros de otros.
- Importante para conseguir el prestigio.
- Sentirse atractivo
- Reputación

**Historias:**
La gente es dueña de su cuerpo y hace lo que quiere, pero a veces la imagen te da a entender lo que no eres. Por ejemplo, hay un chico que conozco del barrio que lleva unos cuantos años buscando trabajo, y la verdad tiene estudios. Le llaman para entrevistas de trabajo y aunque tiene un buen currículum te hacen preguntas y demás y sólo por llevar los brazos tatuados, ósea, la imagen, tiene menos probabilidades de entrar a trabajar.
Yo pienso que si alguien tiene algún problema similar a este, lo mejor es que piense en cambiar su imagen para no tener problemas, porque aunque sean buenas personas, vete y filaté.

**Estudios sociológicos:**
- Esteticismo.
- Culto al cuerpo.
- Juventud de marca.
- Influenciados por la publicidad.

**Q drogas:**
- Presentar una imagen de éxito ante los demás.
- Preocupado por mi imagen ante los demás y por lograr el éxito.
- Ofrecer una buena imagen a los demás de modo que les cause una impresión favorable (positiva).

**QHT:**
- Presentar una imagen cuidada ante los demás.

**SER QUERIDO**

Definición: Recibir y sentir el afecto de los que nos rodean.
Destrezas:
- Actuar de tal manera que complazca a mis amigos y demás personas, para gustarles y que me aprecien.
- Sonreír más.
- Prestar más atención a los demás. Mirarles a los ojos. Darles atención sin interrupciones. Apoyar con gestos y reconocimiento verbal.
- Gustar y aceptar a otros buscando sus buenas cualidades.
- Juzgar menos a los demás.

Clusters:
Sentirse querido, aceptado por los demás.
En la familia de pertenencia, la percepción de ser apoyado por un grupo de personas significativas.
Amigos y conocidos están en lo bueno y en lo malo.

Amistad/Pertenecer
Apoyo/Semejantes

Definiciones de los alumnos:
- Una persona que quiero y confío mucho.
- Me gusta, porque es algo importante.
- Cuando les gusta a los amigos.
- Ser amado por otros.
- Amor
- Felicidad
- Primero gustarte a ti mismo, luego gustar a los demás.
- Notar el afecto.
- Inspirar cariño.
- Satisfacción necesidades personales.
- Necesario.
- Querer y ser querido. Dar y recibir.
- Sentirse apreciado.
- Sentir cariño.
- No ser odiado
- Si eres querido te quieres a ti mismo.
- Imprescindible para pertenecer a familia o grupo.
- Centro de atención.
- Amigos y familia.
- Sabes que eres apreciado por lo que eres y como eres
- Te da confianza y ayuda.
- Le gustas a alguien tal y como eres
- Alguien se interesa por ti, te ayude y admire.
- Que alguien te demuestre sentimientos positivos.
- Si no acabas sólo.
- Sentir que caes bien.

Historias:
Yo sé que me quieren mis amigos, porque si estoy triste me preguntan qué me pasa, cuando quedan me llaman, si han quedado algún lado y yo no quiero ir se quedan conmigo, y les cuento cosas que me pasan y ellos a mí. Para mí eso es ser querido.
Por otro lado está mi familia, que es más o menos lo mismo, si estoy triste me preguntan qué me pasa, si me voy a algún sitio me lo dicen mediante un beso.

**Estudios sociológicos:**
- Ser querido
- Felicidad
- Afectividad
- Amor maduro
- Predominio de la vida afectiva

**Q Drogas:**
- Ser querido y aceptado por mi familia.
- Mostrar físicamente el afecto.
- La gente me acepta y me aprecia.
- La expresión sincera de sentimientos personales.
- Trabajar con personas a las cuales caigo bien.

**QHT:**
- ser querido por mis amigos.

**DIVERSIÓN/RECREO**

**Definición:** Disfrutar de un pasatiempo o diversión que nos aleje de la ansiedad de la vida diaria y que produzca un descanso reparador. No destrezas.

**Clusters:**
Pasatiempo, diversión de la ansiedad de la vida diaria.
Sólo este valor en clusters

**Definiciones de los alumnos:**
- Alegria, música, estar con los amigos.
- Descanso.
- Hacer lo que gusta.
- Pasarlo bien fuera del instituto. Estar en los patios, en los alrededores.
- Momento de disfrute en los que las preocupaciones pasan a un segundo plano.
- Relajación para olvidar lo cotidiano.
- Evasión de tensiones y problemas.
- Pasarlo bien.
- Estar con los amigos.
- Divertirse con amigos.
- El motor de la vida. Si no tienes diversión no tienes fuerza.
- Buenos momentos.
- Entretenimiento.
- Vital si no estaríamos aburridos y hartos de vivir.
- Evadirse.
- Necesario para ser feliz.
- Ocio.
Historias:
Los lunes cuando vamos a clase estamos estudiando dos horas pero después tenemos tiempo libre. Jugamos a fútbol y nos lo pasamos bien, después volvemos a clase y estamos otras dos horas, luego nos vamos a casa a comer y después tenemos dos horas más. El tiempo libre me sirve para desconectar, para no agobiarme con los estudios.

Eneko siempre ha pensado que la diversión es muy importante para poder sentirse bien con uno mismo. Pertenece a un grupo de aficionados al baloncesto. Gracias a estos momentos que pasa con ellos consigue relajarse lo suficiente como para soportar a sus cuatro suegras, ya que Eneko es musulmán.

Has tenido una semana llena de exámenes y todavía te quedan unos pocos. Estás que no das abasto y un amigo te invita a ir el fin de semana a la playa con más gente. Te convence diciéndote que necesitas relajarte y que lo vas a pasar fenomenal. El domingo, cuando vuelves, estás tan bien que te pones a estudiar sin nervios. Ha merecido la pena.

Estudios sociológicos:
- Vivir el presente “Carpe Diem”
- Empleo activo de su tiempo libre

Q Drogas:
- Disfruto con mi tiempo libre y haciendo cosas con otros.
- Soy una persona que se lo pasa bien en el trabajo pero prefiere divertirse.
- Soy una persona que toma muy en serio su tiempo libre y sus “hobbies”.
- Un tema importante para mí es tener tiempo suficiente para disfrutar y divertirme.
- Tener tiempo libre para que me dé nuevas fuerzas.

Q HT:
- Soy una persona que disfruta del trabajo pero prefiere la diversión.
- Estás deseando que llegue el descanso y las vacaciones.
- Disfruta del descanso y la diversión.

LEALTAD FIDELIDAD

Definición: 72 (4m): Respetar las promesas y cumplir con las obligaciones hacia la autoridad y las personas cercanas.

Corporativa
Respetar las promesas y cumplir con las obligaciones hacia la autoridad y la institución.

Destrezas:
Interesarse y comprometerse con aquellos hacia quienes soy responsable. Incluye ganarse y apoyar el compromiso de otros, construir equipos eficaces comprometidos con las metas de la organización y crear sentimientos de implicación.
- Mostrar entusiasmo por tu director y por la organización
- ¿Apoyar? A cada uno de tus empleados que hayan tenido una buena idea que haya sido pasada por alto o rechazada
- No infravalorar la información que te dan. Se confidencial con la información confidencial
- Demuestra tu lealtad a tu jefe tratando de comprender todas sus responsabilidades e identificando tres ideas sobre cómo puedes apoyar mejor. Comparte esas ideas y determina cuál ayudaría más. Trata de hacer que tu idea funcione para poder apoyar más
Lee libros, artículos y literatura de marketing sobre tu compañía y sus productos. Lee libros sobre sus fundadores. Lee las últimas memorias anuales.
- Estudia todos los documentos disponibles sobre planificación estratégica, metas y filosofía de tu organización
- Haz una lista de cosas que te gustaría saber sobre la organización y busca esa información
- Asiste a las reuniones informativas para empleados dirigidas por el equipo directivo y otros encuentros promovidos o patrocinados por tu empresa
- Utiliza los productos de la compañía todo lo que puedas

Clusters:
Patrismo/estima
Honor

Material alumnos
- Es muy importante contar con los amigos y viceversa.
- Sí no existiera la falsedad y la mentira estarían por todas
- Sí no eres leal

Historias:
Yo tengo amigos a los que puedo contar cosas que no se lo van a decir a nadie pase lo que pase. La verdad es que no les cuento muchos secretos, lo que solemos hacer es salir. Lo que busco es que tengan parecidas aficiones y si las tienen ponerlas en común como andar en moto, etc.

Estudios sociológicos
Vera: Lealtad/Fidelidad

Preguntas del cuestionario
Drogas: Valora la fidelidad o lealtad de las personas
Se fía de los demás aún a riesgo personal
- Ser leal y fiel a las personas que viven y que trabajan conmigo
QHT: Ser leal y fiel a las personas con las que vivo
ANEXO XIII
### Prioritarios:

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Aurelio</th>
<th>Jesús</th>
<th>Virginia</th>
<th>Tomás</th>
<th>Conchi</th>
<th>TODOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Placer sensorial</td>
<td>1,2,9,10,12</td>
<td>OK</td>
<td>3,4,7,10,12</td>
<td>OK</td>
<td>1,4,6,9,11</td>
<td>9 = 5 veces</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2 = 4 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>10 = 4 veces</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>12 = 4 veces</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>3 = 3 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td>Diversión/Recreo</td>
<td>2,4,6,8,10</td>
<td>OK</td>
<td>1,2,3,4,8</td>
<td>OK</td>
<td>1,3,4,8,12</td>
<td>4 = 5 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2 = 4 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>3 = 5 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>8 = 5 veces</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1 = 3 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td>Fantasía</td>
<td>1,3,4,5,9</td>
<td>OK</td>
<td>1,2,4,7,9</td>
<td>OK</td>
<td>1,4,10</td>
<td>1 = 5 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2 = 4 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4 = 5 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>9 = 5 veces</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>3 = 3 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td>Amistad</td>
<td>1,3,5,6,11</td>
<td>OK</td>
<td>1,2,3,4,9</td>
<td>OK</td>
<td>1,2,4,9,11</td>
<td>1 = 6 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4 = 4 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>6 = 4 veces</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>9 = 4 veces</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>11 = 5 veces</td>
</tr>
<tr>
<td>Prestigio social</td>
<td>1,2,4,7,9</td>
<td>OK</td>
<td>1,2,4,5,7</td>
<td>1,3,10,13,11?</td>
<td>1,2,3,4,9</td>
<td>1 = 7 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2 = 5 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>3 = 5 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4 = 4 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>5 = 5 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>11 = 4 veces</td>
</tr>
<tr>
<td>Autoestima</td>
<td>1,5,7,8,12</td>
<td>OK</td>
<td>1,2,4,5,7</td>
<td>1,5,6,7,9</td>
<td>2,5,6,7,8</td>
<td>1 = 7 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2 = 5 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>5 = 8 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>7 = 8 veces</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4 = 3 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td>Familia/Pertenecer</td>
<td>2,3,4,5,9</td>
<td>OK</td>
<td>2,3,4,5,9</td>
<td>2,3,4,5,8</td>
<td>2,3,5,7,12</td>
<td>2 = 5 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>3 = 7 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4 = 6 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>5 = 6 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>7 = 4 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td>Lealtad/Fidelidad</td>
<td>1,3,6,8,10</td>
<td>OK</td>
<td>1,2,3,5,6</td>
<td>1,3,5,6,10</td>
<td>1,3,4,8,10</td>
<td>1 = 8 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>3 = 7 veces + ok</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>6 = 5 veces</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>8 = 4 veces</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>10 = 4 veces</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| Compartir/Escuchar... | 1,2,3,5,8 | OK | 1,3,4,6,8 | 1,2,5,8,11 | 1,2,5,8,11 | 1 = 8 veces + ok  
2 = 4 veces + ok  
3 = 5 veces + ok  
4 = 4 veces  
5 = 8 veces  
6 = 4 veces  
7 = 3 veces |  
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Respeto | 1,2,4,5,7 | Ok | 1,3,4,7,8 | OK | 1,3,5,11,13 | 1 = 8 veces + ok  
2 = 5 veces + ok  
3 = 5 veces + ok  
4 = 4 veces  
5 = 5 veces  
6 = 8 veces  
7 = 4 veces |  
| Diversidad | 2,3,5,6,8 | OK | 1,2,3,4,5 | 1,3,4,5,8 | 1,2,4,7,9 | 1 = 5 veces + ok  
2 = 4 veces + ok  
3 = 5 veces + ok  
4 = 4 veces + ok  
5 = 4 veces + ok |  
| Igualdad | 1,2,4,5,6 | OK | 1,2,3,4,7 | OK+8 | 1,2,4,6,8 | 1 = 6 veces + ok  
2 = 6 veces + ok  
3 = 4 veces + ok  
4 = 6 veces + ok  
5 = 4 veces  
6 = 4 veces  
7 = 5 veces |
<table>
<thead>
<tr>
<th>Items:</th>
<th>Placer/sensorial</th>
<th>Diversión/Recreo</th>
<th>Fantasía</th>
<th>Amistad</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ayrelo</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
</tr>
<tr>
<td>Virginia</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
</tr>
<tr>
<td>Jesús</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
</tr>
<tr>
<td>Conchita</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
</tr>
<tr>
<td>Tomás</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**TODOS**

- El 1: Cambiar por "desarrollar".
- El 2: Cambiar por "redefinir".
- El 3: "Disparar".
- El 4: Cambiar por "pensar en".
- El 5: Cambiar por "relación familiar".
- El 6: Cambiar por "participar en".
- El 7: Cambiar por "participar en".
- El 8: Cambiar por "participar en".
- El 9: Cambiar por "participar en".
- El 10: Cambiar por "participar en".
- El 11: Cambiar por "participar en".
- El 12: Cambiar por "participar en".

**SOLO EN:**

- El 1: Cambiar por "desarrollar".
- El 2: Cambiar por "redefinir".
- El 3: "Disparar".
- El 4: Cambiar por "pensar en".
- El 5: Cambiar por "relación familiar".
- El 6: Cambiar por "participar en".
- El 7: Cambiar por "participar en".
- El 8: Cambiar por "participar en".
- El 9: Cambiar por "participar en".
- El 10: Cambiar por "participar en".
- El 11: Cambiar por "participar en".
- El 12: Cambiar por "participar en".

- El 13: Cambiar por "desarrollar".
- El 14: Cambiar por "redefinir".
- El 15: "Disparar".
- El 16: Cambiar por "pensar en".
- El 17: Cambiar por "relación familiar".
- El 18: Cambiar por "participar en".
- El 19: Cambiar por "participar en".
- El 20: Cambiar por "participar en".
- El 21: Cambiar por "participar en".
- El 22: Cambiar por "participar en".
- El 23: Cambiar por "participar en".

**Índice**
<table>
<thead>
<tr>
<th>Prestigio social</th>
<th>OK</th>
<th>El 1 cambiar: &quot;causar una impresión positiva&quot; por &quot;causar buena impresión&quot;. El 5 Formulación dudosa. El 13, dos posibilidades. Propone &quot;Tener prestigio social para cuidar la imagen externa es&quot;.</th>
<th>El 3 y el 13 expresan lo mismo.</th>
<th>El 5: No me gusta. Yo contestaría que muy importante (figurme más en las personas que en su mera imagen) pero creo que el valor es importante, con lo que se da tal vez, una negación del valor. El 7: La admiración no me suena bien. Creo que hay que tener un cierto grado de madurez para entender bien lo que signifique, en positivo, que alguien te admire. Lo mismo el 12. El 8: no me gusta lo de ser protagonista. El mismo item en mejor el 10.</th>
<th>El 12: suena poco raro con las respuestas.</th>
<th>5 = 2 veces 12 = 2 veces 13 = 2 veces Solapan: 8 y 10.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Autoestima</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>El 10: &quot;Pensar que puedo ser hacer las cosas tan bien como los demás&quot;.</td>
<td>El 1 y el 8 solapan, mejor el 8. El 13: suprimir &quot;en lugar de evitarlo&quot;.</td>
<td>13 = 2 veces 5 y 9 ponerlos después del 1. Solapan: 1 y 8</td>
</tr>
<tr>
<td>Familia/parentesco</td>
<td>Aurelio</td>
<td>Jesús</td>
<td>Virginia</td>
<td>Tomás</td>
<td>Conchi</td>
<td>TODOS</td>
</tr>
<tr>
<td>--------------------</td>
<td>---------</td>
<td>-------</td>
<td>----------</td>
<td>-------</td>
<td>--------</td>
<td>-------</td>
</tr>
<tr>
<td>Suprimiría el item 1, ya que no entra en familia, la idea de sacar buenas notas sería algo que estamos tratando que los padres no prioricen en sus hijos para que pertenezcan a su familia, y si lo metemos estaríamos reforzándolo</td>
<td>OK</td>
<td>El 3 y el 10 expresan lo mismo.</td>
<td>El 3: Apoyo incondicional?? Bastaría con apoyo. El 7: Podría ser &quot;Contar mis problemas en familia&quot;</td>
<td>La 1: no en primer lugar 1º 4 veces (no en primer lugar) De bajo del 7 3 = 2 veces</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lealtad/Fidelidad</td>
<td>OK</td>
<td>El 10 “Ser fiel a mis amigos”, la palabra fiel puede tener varias interpretaciones.</td>
<td>OK</td>
<td>El 2: No tiene sentido El 4: no tiene relación con el valor El 7 y 8: el valor es que los demás se fien de mi</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Compartir/Escuchar</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>4 y 5 solapan. Mejor 5</td>
<td>Solapan: 4 y 5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Respeto</td>
<td>OK</td>
<td>El 1: dos posibilidades El 4 cambiar: &quot;Considerar opiniones que no coincidén con las mías&quot; Por: &quot;escuchar, hacer caso,...&quot;</td>
<td>Solapa diversidad</td>
<td>El 3: &quot;Cuidar las cosas que tenemos en común como si fueran mías&quot;</td>
<td>3 = 2 veces (prof: después del 6) Solapa diversidad</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Diversidad</td>
<td>El item 1 ¿sería respeto? Mala redacción en el 7 y 8: &quot;Relacionar con gente que piensa distinto a mí es&quot; Cambiar: &quot;Relacionarme con gente que piensa distinto de mí es&quot;</td>
<td>OK</td>
<td>Solapa respeto</td>
<td>Muy repetitivos. El 11: mejor &quot;relacionarme afectivamente...&quot;</td>
<td>Solapan respeto</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Igualdad</td>
<td>OK</td>
<td>El 10: Cambiar: Creer que todas las razas son iguales&quot; Por: &quot;Creer que todas las razas tienen el mismo valor&quot;</td>
<td>OK</td>
<td>Ok</td>
<td>ok</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Instrucciones</td>
<td>Aurelio</td>
<td>Jesús</td>
<td>Virginia</td>
<td>Tomás</td>
<td>Conchi</td>
<td>Iñaki</td>
</tr>
<tr>
<td>---------------</td>
<td>---------</td>
<td>-------</td>
<td>----------</td>
<td>--------</td>
<td>--------</td>
<td>-------</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| **Instrucciones** | - Demasiado extensas.  
  - El tercer ejemplo de las instrucciones sobra la explicación, se entendería con una frase. | Faltas ortográficas | - En las instrucciones del profesor separar las que tienen que decir a los alumnos en un punto y aparte en cursiva.  
  - El la primera frase de las instrucciones para alumnos cambiar: "los valores que en la vida para ti son importantes" Por: "los valores que son importantes para ti en la vida"  
  - El el ejemplo 3: En la primera frase cambiar: "que mejor te refleje" Por: "que mejor refleje tu opinión o preferencia".  
  - Suprimir la frase: Primero debes decidir si la frase es ... otras opciones" | Mucha letra y muy junta.  
  Quitar el ejemplo de Pedro y poner un aperoana.  
  Del cuestionario: Cambiar de 1: "en la vida son importantes para ti..."  
  "Correctas o incorrectas... Cada..."  
  Del 2:  
  Nada importante: Poner todas las opciones. Suprimir desde "hay cinco espacios". Hasta "cada columna" | Primer párrafo: cambiar "presenten" por "tengan".  
  En el tercero: Dejar sólo lo del lápiz, facilita las posibles rectificaciones.  
  En el quinto: varias modificaciones.  
  Del cuestionario:  
  Del primero: los valores que son importantes para ti en la vida.  
  El segundo: ponerlo más claro. | Observaciones:  
  ¿Más importante?  
  ¿Buena rectificación?  
  Por qué es importante contestan bien.  
  Alguno en el primer caso.  
  Algunas preguntas repetitivas, dar diferentes oportunidades de manifestarse. | Metodológicamente bien construido, puesta que además en las instrucciones se aconseja que eviten situarse en posición intermedia de forma sistemática.  
  Sería preferible una hoja de respuestas si se pretende facilitar la corrección, sin embargo de cara a los sujetos a responder, así está mucho más claro.  
  El aplicador debe escribir un ejemplo en la pizarra sobre lo que hacer si se equivocan (o debería aparecer en las instrucciones de los alumnos)  
  El tiempo es importante, si no hay... decirlo a los alumnos |
**DEFINICIONES**

- En todas las que pone uno, cambiar por cada persona. Por ejemplo: "Vínculo de parentesco en el que uno se siente querido..." cambia por "vínculo de parentesco en el que cada persona se siente querida".

- En lealtad/fidelidad: Cambiar: "Ser sincero, cumplir con las promesas y no defraudar la confianza con y de los demás". Por: Mostrar sinceridad, cumplir cumplir con las promesas y no defraudar la confianza con y de los demás.

- En Prestigio social/imagen: Tener y aparentar éxito para ganarse la estima de los demás. Para él aparentar éxito no es un valor.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Items expertos Conchi:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Ayerbe</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Placer</th>
<th>El 2: &quot;Sentir placer a través de los sentidos es&quot;</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Diversión | El 7 fantasía  
La connotación de la palabra juego para chicos 14 a 16 años?? |
| Fantasía | Solapan 5,1 y 8  
El 10, sólo el.??  
La 8 y la 11 solapan |
| Amistad | |
| Prestigio | El 5. Metodológicamente muy largo. |
| Autoestima | Solapan: La 8 y la 1  
La 13 muy interesante, qui |
<p>| Familia | El 10, mejor el 3. |
| Lealtad | |
| Compartir | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th>Respeto</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>El 2: no está claro. Esperar a intervenir cuando los demás hayan terminado de exponer sus ideas o intervenir y esperar para que los otros también expongan. El 12. &quot;Hacernos respetar y procurara que los otros me respeten es&quot; Se podría incluir entre los 5 primeros.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Diversidad</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Igualdad</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>El 3: “defender que todos puedan tener igualdad de oportunidades”.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Otros</td>
<td>Formato adecuado</td>
</tr>
<tr>
<td>Items:</td>
<td>Aurelio</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>Placer sensorial</td>
<td>El 5. Lo ve muy general. Propone: Disfrutar de estar con mis amigos/as.</td>
</tr>
<tr>
<td>Fantasía</td>
<td>OK</td>
</tr>
<tr>
<td>Amistad</td>
<td>OK</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### REVISION EXPERTOS

**Prioritarios:**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Aurelio</th>
<th>Jesús</th>
<th>Virginia</th>
<th>Tomás</th>
<th>Conchi</th>
<th>TODOS</th>
</tr>
</thead>
</table>
| **Placer sensorial** | 1,2,9,10,12 | OK    | 3,4,7,10,12 | OK    | 1,4,6,9,11 | 9 = 5 veces  
2 = 4 veces + ok  
10 = 4 veces  
12 = 4 veces  
3 = 3 veces + ok |
| **Diversión/Recreo** | 2,4,6,8,10 | OK    | 1,2,3,4,8 | OK    | 1,3,4,8,12 | 4 = 5 veces + ok  
2 = 4 veces + ok  
3 = 5 veces + ok  
8 = 5 veces  
1 = 3 veces + ok |
| Fantasía       | 1,3,4,5,9 | OK    | 1,2,4,7,9 | OK    | 1,4,10 | Añadir 2 concretas de cine y TV o video juegos  
1 = 5 veces + ok  
2 = 4 veces + ok  
4 = 5 veces + ok  
9 = 5 veces  
3 = 3 veces + ok |
| Amistad        | 1,3,5,6,11 | OK    | 1,2,3,4,9 | OK    | 1,2,4,9,11 | 1 = 6 veces + ok  
4 = 4 veces + ok  
6 = 4 veces  
9 = 4 veces  
11 = 4 veces |
| **Prestigio social** | 1,2,4,7,9 | OK    | 1,2,4,5,7 | 1,3,10,13,11? | 1,2,3,4,9 | 1 = 7 veces + ok  
2 = 5 veces + ok  
3 = 5 veces + ok  
4 = 4 veces + ok  
5 = 5 veces + ok  
11 = 4 veces |
| Autoestima     | 1,5,7,8,12 | OK    | 1,2,4,5,7 | 1,5,6,7,9 | 2,5,6,7,8 | 1 = 7 veces + ok  
2 = 5 veces + ok  
5 = 8 veces + ok  
7 = 8 veces  
4 = 3 veces + ok |
| Familia/Pertenecer | 2,3,4,5,9 | OK    | 2,3,4,5,9 | 2,3,4,5,8 | 2,3,5,7,12 | 2 = 5 veces + ok  
3 = 7 veces + ok  
4 = 6 veces + ok  
5 = 6 veces + ok  
7 = 4 veces + ok |
| Lealtad/Fidelidad | 1,3,6,8,10 | OK    | 1,2,3,5,6 | 1,3,5,6,10 | 1,3,4,8,10 | 1 = 8 veces + ok  
3 = 7 veces + ok  
6 = 5 veces  
8 = 4 veces  
10 = 4 veces |
<table>
<thead>
<tr>
<th>Compañía</th>
<th>Escuchar</th>
<th>Respeto</th>
<th>Diversidad</th>
<th>Igualdad</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1,2,3,5,8</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>1,2,3,4,5,6,8</td>
<td>1,2,4,5,6</td>
</tr>
<tr>
<td>1,3,4,6,8</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>1,2,3,4,5,6,8</td>
<td>1,2,4,5,6</td>
</tr>
<tr>
<td>1,2,5,8,11</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>1,2,3,4,5,6,8</td>
<td>1,2,4,5,6</td>
</tr>
<tr>
<td>1,2,5,8,11</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>1,2,3,4,5,6,8</td>
<td>1,2,4,5,6</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Las marcas de verificación son:
- 1 = 8 veces + ok
- 2 = 4 veces + ok
- 3 = 4 veces + ok
- 4 = 6 veces + ok
- 5 = 5 veces + ok
- 6 = 6 veces + ok
- 7 = 5 veces + ok
- 8 = 5 veces
<table>
<thead>
<tr>
<th>Items:</th>
<th>Aurelio</th>
<th>Jesús</th>
<th>Virginia</th>
<th>Tomás</th>
<th>Conchi</th>
<th>TODOs</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Placer sensorial</td>
<td>El 5: Lo ve muy general. Propone: Disfrutar de estar con mis amigos/as.</td>
<td>OK</td>
<td>El 1 difícil de comprender. Parecen más adecuados las que se asocian a algo concreto: comida, paisaje...</td>
<td>El 4 cambiar por: “Desarrollarme sexualmente” Cuidado con los “salificaciones” y los “reprimidos”</td>
<td>El 1: Cambiar “resulta placentero” por “gusta”. El 7: Cambiar “contemplar placenteramente” por “disfrutar contemplando” Solapan 2 y 3</td>
<td>1 = 2 veces 5 = 2 veces + ¿placeres? Solapan: 2 y 3 2 y 5</td>
</tr>
<tr>
<td>Fantasía</td>
<td>OK</td>
<td>El 6 y 7 no los ve. El 8 y el 11, la formulación parece que se utiliza la fantasía como algo negativo, y la fantasía es algo positivo, no escapar de algo. El propone incluir la idea de Ser capaz... ¿Hasta qué punto más que fantasía los items reflejan evasión?</td>
<td>Los items que se refieren a “imaginar que soy de otra manera” expresan casi lo mismo. Además dudas sobre si es aconsejable formularlo así. Da la sensación de que se presupone que no tienen que estar a gusto con lo que son.</td>
<td>El 6: No se si responder de forma a firmativa refleja el valor o por el contrario un mecanismo de defensa que no tenga nada que ver con los valores. El 8: “que soy una persona (personaje, etc) El 10: Quitaría el item porque actualmente leer literatura fantástica es Fácil. Hay mucha bazofía, es lo que la gente suele leer. Pero me gusta la idea Cambiáelo por “Sofiar con mundos fantásticos/ sofijar que soy un heroe imaginativo...”</td>
<td>El 3: suena a recreo El 10: También la no fantasía. Las lecturas en sí es evasión. Se podrían añadir casos concretos de: TV, cine y video juegos</td>
<td>6 = 2 veces 8= 4 veces . Ambiguo ¿autoestima? 11 = 2 veces 10 3 veces. Prof: sería un ejemplo del 9. 3 y 7 = 1 vez</td>
</tr>
<tr>
<td>Amistad</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>El 3 y el 11 expresan lo mismo. Lo mismo 6 y 9. Sentirse querido implicaría ser aceptado.</td>
<td>Ok</td>
<td></td>
<td>Solapan: 3 y 11 5 y 7 6 y 9</td>
</tr>
<tr>
<td>Prestigio social</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>El 1 cambiar: &quot;causar una impresión positiva&quot; por &quot;causar buena impresión&quot; El 6 Formación dudosa El 13, dos posibilidades. Propone &quot;tener prestigio social para cuidar la imagen externa es&quot;</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------</td>
<td>----</td>
<td>----</td>
<td>El 3 y el 13 expresan lo mismo. El 5: No me gusta. Yo contestaría que muy importante (fíjame más en las personas que en su mera imagen) pero creo que el valor es importante, con lo que se da tal vez, una negación del valor. El 7: La admiración no me suena bien. Creo que hay que tener un cierto grado de madurez para entender bien lo que significa, en positivo, que alguien te admire. Lo mismo el 12. El 8: no me gusta lo de ser protagonista. El mismo item en mejor el 10.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Autoestima</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>El 10: &quot;Pensar que puedo ser hacer las cosas tan bien como los demás&quot; El 1 y el 8 solapan, mejor el 8. El 13: suprimir &quot;en lugar de evitarlas&quot;</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Familia/pertenecer</td>
<td>Aurelio</td>
<td>Jesús</td>
<td>Virginia</td>
<td>Tomás</td>
<td>Conchi</td>
<td>TODOS</td>
</tr>
<tr>
<td>-------------------</td>
<td>---------</td>
<td>-------</td>
<td>----------</td>
<td>-------</td>
<td>--------</td>
<td>-------</td>
</tr>
<tr>
<td>Suprimiría el item 1, ya que no entra en familia la idea de sacar buenas notas sería algo que estamos tratando que los padres no prioricen en sus hijos para que pertenezcan a su familia, y si lo metemos estaríamos reforzándolo</td>
<td>OK</td>
<td>El 3 y el 10 expresan lo mismo.</td>
<td>El 3: Apoyo incondicional?? Bastaría con apoyo. El 7: Podría ser “Contar mis problemas en familia”</td>
<td>La 1: no en primer lugar</td>
<td>1 = 4 veces (no en primer lugar) Debajo del 7 3 = 2 veces</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lealtad/Fidelidad</td>
<td>OK</td>
<td>El 10 “Ser fiel a mis amigos”, la palabra fiel puede tener varias interpretaciones.</td>
<td>OK</td>
<td>El 2: No tiene sentido El 4: no tiene relación con el valor El 7 y 8: el valor es que los demás se tien de mí</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Compartir/Escuchar</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>OK</td>
<td>4 y 5 solapan. Mejor 5</td>
<td>Solapan: 4 y 5</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Respeto</td>
<td>OK</td>
<td>El 1: dos posibilidades El 4 cambiar: “Considerar opiniones que no coinciden con las mías” Por: “escuchar, hacer caso,...”</td>
<td>Solapa diversidad</td>
<td>El 3: “Cuidar las cosas que tenemos en común como si fueran mías”.</td>
<td>El 3: “Cuidar las cosas que tenemos en común como si fueran mías” El 7: “Escuchar con atención y calma las ideas de los demás aunque no este de acuerdo con ellas”</td>
<td>3 = 2 veces (prof: después del 5) Solapa diversidad</td>
</tr>
<tr>
<td>Diversidad</td>
<td>El Item 1 ¿sería respeto? Mala redacción en el 7 y 8: “Relacionarme con gente que piensa distinto a mí es” Cambiar: “Relacionarme con gente que piensa distinto de mí es”</td>
<td>OK</td>
<td>Solapa respeto</td>
<td>Muy repetitivos. El 11: mejor “relacionarme afectivamente.”</td>
<td>El 2: “De diferentes costumbres” En el 4, 7 y 8 donde pone “a mí”</td>
<td>Solapan respeto</td>
</tr>
<tr>
<td>Igualdad</td>
<td>OK</td>
<td>El 10: Cambiar: Creer que todas las razas son iguales Por: “Creer que todas las razas tienen el mismo valor”</td>
<td>OK</td>
<td>Ok</td>
<td>ok</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INSTRUCCIONES</td>
<td>Aurelio</td>
<td>Jesús</td>
<td>Virginia</td>
<td>Tomás</td>
<td>Conchi</td>
<td>Iñaki</td>
</tr>
<tr>
<td>---------------</td>
<td>---------</td>
<td>-------</td>
<td>----------</td>
<td>-------</td>
<td>--------</td>
<td>-------</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Instrucciones:</strong></td>
<td>- Demasiado extensas.</td>
<td>- En las instrucciones del profesor separaría lo que tienen que decir a los alumnos en un punto y aparte en cursiva.</td>
<td>- Mucha letra y muy junta. Quite el ejemplo de Pedro y poner un apersona.</td>
<td>- Del cuestionario: Cambiar de 1: “en la vida son importantes para ti...” “Correctas o incorrectas. Cada...”</td>
<td>- Primer párrafo: cambiar &quot;presenten&quot; por &quot;tengan&quot;.</td>
<td>- Observaciones: ¿Más importante?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Faltas ortográficas</strong></td>
<td>- El tercer ejemplo de las instrucciones sobre la explicación, se entendería con una frase.</td>
<td>- Los valores que en la vida para ti son importantes” Por: “los valores que son importantes para ti en la vida”</td>
<td>- Del 2: Nada importante...Poner todas las opciones. Suprimir desde “Hay cinco espacios”. Hasta “cada columna”</td>
<td>- Del cuestionario: Del primero: los valores que son importantes para ti en la vida.</td>
<td>- En el tercero: Dejar sólo lo del lápiz, facilita las posibles rectificaciones.</td>
<td>- Al menos 6. Análisis de ítems. Equilibrio entre ítems positivos y negativos. Que tengan contenido negativo (frustraciones) Contenido Motivación Utilización de respuestas Mecánicas</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Instrucciones:</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Definiciones

- En todas las que pone uno, cambiar por cada persona. Por ejemplo: "Vínculo de parentesco en el que uno se siente querido..."... cambiar por "vínculo de parentesco en el que cada persona se siente querida".
- En lealtad/fidelidad: Cambiar: "Ser sincero, cumplir con las promesas y no defraudar la confianza con y de los demás". Por: 
  Mostrar sinceridad, cumplir cumplir con las promesas y no defraudar la confianza con y de los demás.
- En Prestigio social/imagen: Tener y aparentar éxito para ganarse la estima de los demás. Para el aparentar éxito no es un valor....

Las definiciones de respeto e igualdad: puede que estas definiciones se solapan, quizás porque en diversidad aparece el término respeto. Con los ítems puede pasar lo mismo.

Cambiar uno por persona

En recreo, cambiar espacio por tiempo.

En amistad, en cualquier circunstancia va al final.

Items expertos Conchi:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Definición</th>
<th>Ayerbe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Placer</td>
<td>El 2: &quot;Sentir placer a través de los sentidos es&quot;</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| Diversión  | El 7 fantasía  
La connotación de la palabra juego para chicos 14 a 16 años?? |
| Fantasía   | Solapan 5, 1 y 8  
El 10, sólo escrita??  
La 8 y la 11 solapan |
| Amistad    | El 5, Metodológicamente muy largo. |
| Prestigio  | Solapan: La 8 y la 1  
La 13 muy interesante, qui |
<p>| Autoestima | El 10, mejor el 3. |
| Familia    | |
| Lealtad    | |
| Compartir  | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th>Rubro</th>
<th>Detalle</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Respeto</td>
<td>El 2: no está claro. Esperar a intervenir cuando los demás hayan terminado de exponer sus ideas o intervenir y esperar para que los otros también expongan. El 12. &quot;Hacermee respetar y procurara que los otros me respeten es&quot; Se podría incluir entre los 5 primeros.</td>
</tr>
<tr>
<td>Diversidad</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Igualdad</td>
<td>El 3: &quot;defender que todos puedan tener igualdad de oportunidades&quot;.</td>
</tr>
<tr>
<td>Otros</td>
<td>Formato adecuado</td>
</tr>
</tbody>
</table>
*Nota: este anexo no se incluye en diskette, puesto que el programa HT 3.0 no grabar el perfil del profesorado
VALUES MANAGEMENT INVENTORY

SEMINARIO AULA SOCIAL
SEMINARIO AULA SOCIAL
125 QUESTION GROUP REPORT
# Agrupaciones de valores

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nombre del Valor</th>
<th>Base</th>
<th>Veces Elegido</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Metas</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Autoestima</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Familia/Pertenencia</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Seguridad</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Asombro/Maravilla/Destino</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Medios</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Derechos/Respeto</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Apoyo/Semejantes</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Afirmación social</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ser querido</td>
<td>18</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nombre del Valor</th>
<th>Central</th>
<th>Veces Elegido</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Metas</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Creencia/Filosofía</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Igualdad/Liberación</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Integración/Totalidad</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Juego/Recreo</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Medios</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Lealtad/Fidelidad</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Adaptabilidad/Flexibilidad</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Deber/Obligación</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Compartir/Escuchar/Confiar</td>
<td>28</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nombre del Valor</th>
<th>Futuro</th>
<th>Veces Elegido</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Metas</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Dignidad humana</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Construcción/Orden nuevo</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Intimidad/Soledad</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Verdad/Sabiduría</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Medios</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ética/Responsabilidad</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Limitación/Celebración</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Discernimiento</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Complementariedad</td>
<td>23</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Valores Seleccionados

<table>
<thead>
<tr>
<th>Valores Metas</th>
<th>Etapa</th>
<th>Veces Elegido</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Autoestima</td>
<td>3</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>Creencia/Filosofía</td>
<td>4</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>Igualdad/Liberación</td>
<td>5</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>Integración/Totalidad</td>
<td>5</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Dignidad humana</td>
<td>6</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Juego/Recreo</td>
<td>4</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Familia/Pertenencia</td>
<td>3</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Trabajo/Labor</td>
<td>4</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Construcción/Orden nuevo</td>
<td>6</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Intimidad/Soledad</td>
<td>7</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Verdad/Sabiduría</td>
<td>7</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Fe/Riesgo/Visión</td>
<td>6</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Conocimiento/Intuición</td>
<td>6</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Ser uno mismo</td>
<td>6</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>Competencia/Confianza</td>
<td>4</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>Arte/Belleza</td>
<td>6</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>Seguridad</td>
<td>2</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>Autorrealización</td>
<td>5</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>Servicio/Vocación</td>
<td>5</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>Asombro/Maravilla/Destino</td>
<td>1</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>Contemplación</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Deleite físico</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Autocontrol</td>
<td>1</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Palabra</td>
<td>8</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Armonía Mundial</td>
<td>8</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Fantasia/Juego</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Presencia</td>
<td>6</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Autopreservación</td>
<td>1</td>
<td>4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Valores Medios</th>
<th>Etapa</th>
<th>Veces Elegido</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Lealtad/Fidelidad</td>
<td>4</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>Adaptabilidad/Flexibilidad</td>
<td>5</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>Etica/Responsabilidad</td>
<td>5</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Limitación/Celebración</td>
<td>6</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Derechos/Respeto</td>
<td>3</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Deber/Obligación</td>
<td>4</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>Compartir/Escuchar/Confiar</td>
<td>5</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>Expresividad/Alegria</td>
<td>5</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>Autoridad/Honestidad</td>
<td>5</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>Discriminamiento</td>
<td>6</td>
<td>26</td>
</tr>
<tr>
<td>Complementariedad</td>
<td>6</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Limitación/Aceptación</td>
<td>5</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Apoyo/Semejantes</td>
<td>3</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td>Eficacia/Planificación</td>
<td>4</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>Ocio</td>
<td>6</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>Creatividad</td>
<td>6</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>Intimidad</td>
<td>6</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>Calidad/Evaluación</td>
<td>5</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>Responsabilidad</td>
<td>4</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>Búsqueda/Espesa</td>
<td>5</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>Justicia/Orden social</td>
<td>6</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>Generosidad/Compasión</td>
<td>5</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Derechos humanos</td>
<td>8</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Affirmación social</td>
<td>3</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Ser querido</td>
<td>3</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>Decisión/Iniciativa</td>
<td>5</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>Educación/Titulación</td>
<td>4</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>Empatía</td>
<td>5</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>Amistad/Pertenencia</td>
<td>3</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>Pertenencia/Institución</td>
<td>4</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>Racionalidad</td>
<td>4</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>Colaboración</td>
<td>6</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Equidad/Derechos</td>
<td>5</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Transcendencia/Soledad</td>
<td>7</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Artesania/Arte/Oficio</td>
<td>4</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>Comunicación/Información</td>
<td>4</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Comunidad personalista</td>
<td>7</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Corporación/Orden nuevo</td>
<td>6</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Innovación/Progreso</td>
<td>6</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Productividad</td>
<td>4</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Maravilla/Curiosidad</td>
<td>2</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Congruencia</td>
<td>5</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Control/Orden/Disciplina</td>
<td>3</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Equilibrio</td>
<td>3</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Obediencia mutua</td>
<td>5</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Afecto/Físico</td>
<td>2</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Cortesía/Hospitalidad</td>
<td>3</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Salud/Bienestar</td>
<td>5</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Valores Seleccionados</td>
<td>Etapa</td>
<td>Veces Elegido</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------------</td>
<td>-------</td>
<td>---------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Ley/Guía</td>
<td>5</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Cuidar/Criar</td>
<td>3</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>Educación/Conocimientos</td>
<td>6</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>Interdependencia</td>
<td>7</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>Investigación</td>
<td>6</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>Prestigio/Imagen</td>
<td>3</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>Supervivencia</td>
<td>1</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>Comunidad/Apoyo</td>
<td>6</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Crecimiento/Expansión</td>
<td>6</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Responsabilidad compartida</td>
<td>6</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Relajación</td>
<td>5</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Sinergia</td>
<td>7</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Logro/Exito</td>
<td>4</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>Misión/Objetivos</td>
<td>6</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>Profeta/Visión</td>
<td>7</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>Sencillez/Juego</td>
<td>6</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>Funcionamiento/Físico</td>
<td>1</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Obediencia/Deber</td>
<td>3</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Unidad/Diversidad</td>
<td>6</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Unidad/Uniformidad</td>
<td>4</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Economía/Ganancias</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Justicia global</td>
<td>8</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Regla/Rendir cuentas</td>
<td>4</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Sexualidad/Placer sensual</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Tecnología social</td>
<td>8</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Paciencia/Resistencia</td>
<td>3</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Independencia</td>
<td>5</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Gerencia</td>
<td>4</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Propiedad/Control</td>
<td>2</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Competitividad</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Diseño/Forma/Orden</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Macroeconomía</td>
<td>8</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Administración/Control</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Ley/Regla</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Tecnología/Clínica</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Distanciamiento/Soledad</td>
<td>6</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Destreza/Coordinación</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Comida/Calor/Cobijo</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Honor</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Sintetizar</td>
<td>7</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Propiedad</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Patriotismo</td>
<td>4</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Territorio/Seguridad</td>
<td>2</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Tradición</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Economía/Exito</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Jerarquía/Orden</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Autoafirmación</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Dinámica Central del Grupo

La dinámica central es un movimiento desde el enfoque de toma de decisiones basado en las normas a otro basado en el cuestionamiento objetivo y creativo de la autoridad y de tradiciones anteriormente respetadas. Marca el movimiento de la autoridad externa a la autoridad interna como guía para diferenciar lo correcto de lo incorrecto.

Los valores personales del grupo cobran una nueva dimensión y una tarea importante es aprender a integrarlos en el funcionamiento grupal, teniendo en cuenta al mismo tiempo las obligaciones institucionales.

Visión del mundo

A causa del cambio que está experimentando el sistema de valores del grupo, el mundo se muestra menos claro que antes. La seguridad que proporcionaban las normas y reglas bien definidas estaba dando paso a una visión del mundo más amplia. El significado que el grupo busca en sus valores personales puede causar un conflicto interno en la medida en que trata de expresar sus valores dentro de los límites de las estructuras institucionales.

Es posible que el grupo le resulte más difícil establecer compromisos sin reservas ya que las normas no serán por más tiempo "blanco y negro" y sus valores le llevarán a poner en duda algunos asuntos que se daban por supuestos. Una labor importante es intentar valorar los talentos y aportaciones del grupo en relación con los individuos, grupos y organizaciones con los que éste se relaciona. También es importante valorar los talentos especiales de cada miembro.

La igualdad humana en cuanto a raza, clase social y sexo tiene una importancia cada vez mayor. Una labor importante es aprender a no confundir la igualdad de las personas con la igualdad de sus destrezas, especialmente a nivel de liderazgo o al delegar tareas. Dicho de otro modo, mientras que las personas tienen el mismo valor, algunas tienen más destrezas que otras en ciertas áreas. Un error común en este ciclo es pensar que todas las personas de una institución, familia o comunidad son iguales a la hora de tomar decisiones. Esto sólo es así cuando las personas tienen las mismas destrezas e igual conocimiento y acceso a la información sobre la que se basa la toma de decisiones.

Elecciones éticas

Es posible que los valores del grupo y su visión del mundo le influyan para aceptar los valores de los demás sin una evaluación crítica suficiente. “Vive y deja vivir” describe la orientación de los valores en este ciclo. Parte del esfuerzo del grupo está centrado en encontrar un sistema de valores claramente definidos con los que pueda comprometerse y que le pueden guiar y apoyar para realizar elecciones y tomar decisiones.

La conducta en los momentos de estrés

Cuando el grupo se encuentra en situaciones de estrés, el liderazgo puede parecer participativo, pero su comportamiento tenderá a ser materialista o paternalista, escuchando a las personas afectuosamente pero sin tomar en serio lo que dicen. Al final, al líder le resultará difícil delegar y tomará decisiones de un modo autoritario, esperando además que los demás le muestren lealtad y respeto. Las elecciones éticas se basarán en leyes y normas establecidas.

Si es ésto lo que el grupo experimenta, debe observar cuidadosamente el modo en que toma las decisiones. Un profesional externo podría resultar útil en un momento como éste.

Para reducir la posibilidad de actuar bajo condiciones de estrés es importante asegurar el poder hablar y escuchar abiertamente entre los miembros del grupo con regularidad. En concreto, el grupo no debe evitar el conflicto sino más bien comprometerse en la discusión y el diálogo sobre cuestiones difíciles, para poder resolverlas de una forma creativa.

Reflexiones sobre el desarrollo
Dinamica Central Del Desarrollo

El grupo se está moviendo en la dirección de un desarrollo personal significativo. Es importante que aprenda a integrar sus necesidades con las demandas y obligaciones de las instituciones con las que se relaciona. Una buena comprensión de las diferencias culturales y socioeconómicas y de las diferencias entre hombres y mujeres es un aspecto importante para ser capaz de apreciar la dignidad de todas las personas. La toma de conciencia y aceptación de las limitaciones del grupo y de las limitaciones individuales le dará al grupo una mayor claridad sobre cuáles son sus talentos y destrezas. Esto facilitará el que esté mejor centrado y de más significado a su tarea. A nivel individual, el crecimiento personal puede verse muy favorecido por una experiencia grupal positiva.

La atención y el compromiso con un sistema de valores tiene cada vez una mayor importancia. Poder experimentar el mundo desde perspectivas diferentes depende de aprender a establecer un equilibrio entre una necesidad de entender las cosas de un modo diferente, especialmente a nivel emocional, y el reconocimiento de las reglas de la autoridad y de las instituciones.

La lucha que se experimenta durante este crecimiento hace que el grupo sea más vulnerable al estrés que en momentos anteriores. Para solventarlo, es importante equilibrar el trabajo y el tiempo libre y poner suficiente atención en los aspectos físicos, emocionales y de salud. El tiempo libre es una forma de distanciamiento y permitirá desarrollar la imaginación y ver nuevas posibilidades y formas de experimentar el mundo. El desarrollo de nuevas y profundas relaciones ofrecerá el apoyo necesario ahora y en el futuro.

Si no se manejan adecuadamente los problemas del pasado no resueltos, el grupo puede buscar la seguridad que tenía antes volviendo a las pautas y estructuras institucionales del pasado. O puede volverse excesivamente independiente alejándose de las relaciones que había creado con otros grupos y organizaciones. Esto le llevaría al aislaniento. El desarrollo depende de la capacidad para trabajar cooperativa e interdependientemente con los otros.

Reflexionad sobre las siguientes preguntas:

¿Ha desarrollado el grupo la habilidad de afirmarse y luchar por aquello en lo que cree?

¿Dedica el grupo suficiente tiempo y energía a explorar sus limitaciones y sus posibilidades y las de sus miembros individuales?

¿Dedica tiempo suficiente a investigar los diferentes enfoques filosóficos de la vida, mediante la lectura, el diálogo o la educación?

¿Es el grupo capaz de expresar y defender sus creencias sin molestar a los que tienen diferentes opiniones?

¿Tiene el grupo suficientes destrezas administrativas y organizativas?

¿Tienen los miembros las destrezas necesarias para identificar los sentimientos y emociones que se experimentan dentro del grupo? Pueden expresarlos de forma que se facilite el desarrollo del grupo?
## Mapa de Etapas

<table>
<thead>
<tr>
<th>Fase I</th>
<th>Fase II</th>
<th>Fase III</th>
<th>Fase IV</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>SUPERVIVENCIA</strong></td>
<td><strong>PERTENENCIA</strong></td>
<td><strong>AUTOINICIATIVA</strong></td>
<td><strong>INTERDEPENDENCIA</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Etapas</strong></td>
<td><strong>Metas</strong></td>
<td><strong>Medios</strong></td>
<td><strong>Metas</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>1: SUPERVIVENCIA</td>
<td>Autocontrol</td>
<td>Ser querido</td>
<td>Adaptable/Flexibilidad</td>
</tr>
<tr>
<td>2: SEGURIDAD</td>
<td>Autopreservación</td>
<td>Logro/Exito</td>
<td>Autoridad/Honestidad</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Asombro/Maravilla/Des</td>
<td>Administración/Control</td>
<td>Congruencia</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>BASE</strong></td>
<td><strong>CENTRAL</strong></td>
<td><strong>FUTURO</strong></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Metas
- **Superficie**: Autocontrol
- **Superficie**: Ser querido

### Medios
- **Superficie**: Logro/Exito
- **Superficie**: Autoridad/Honestidad

### Seminario Aula Social

### Copyright
- 1994
- Values: 28/09/00

### INDEX
- **AUTOCRATICO**: Dictador/autoritario que opone a los seguidores, quienes son totalmente dependientes.
- **BENEVOLENTE**: Benevolencia y paternalismo con los seguidores que son dependientes y obedientes.
- **GESTOR**: Gestor eficiente, que ordena y rige a la organización.
- **FACILITADOR**: Claridad, apoya y escucha a los seguidores, que son también clarificadores.
- **COLABORADOR**: Facilitador, productivo, creador con la participación de los companeros.
- **SIVIENTE**: Administrador interdependiente con participación colegiada.
- **VISIONARIO**: Líder con un sueño global de compañeros visionarios.
### TABLAS DE ORIENTACIÓN

#### AGRUPACIONES DE VALORES

<table>
<thead>
<tr>
<th>AGRUPACION</th>
<th>PORCENTAJE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>BASE</td>
<td>21,07</td>
</tr>
<tr>
<td>CENTRAL</td>
<td>44,94</td>
</tr>
<tr>
<td>FUTURO</td>
<td>33,99</td>
</tr>
</tbody>
</table>

#### ORIENTACIÓN DESTREZAS

<table>
<thead>
<tr>
<th>DESTREZAS</th>
<th>PORCENTAJE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>INSTRUMENTALES</td>
<td>17,79</td>
</tr>
<tr>
<td>INTERPERSONALES</td>
<td>33,43</td>
</tr>
<tr>
<td>IMAGINATIVAS</td>
<td>22,39</td>
</tr>
<tr>
<td>DE SYSTEMA</td>
<td>21,70</td>
</tr>
</tbody>
</table>

#### ORIENTACIÓN TIEMPO

<table>
<thead>
<tr>
<th>TIEMPOS</th>
<th>PORCENTAJE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>TRABAJO</td>
<td>25,38</td>
</tr>
<tr>
<td>MANTENIMIENTO</td>
<td>22,94</td>
</tr>
<tr>
<td>DIVERSION</td>
<td>30,77</td>
</tr>
<tr>
<td>OCIO CREATIVO</td>
<td>22,44</td>
</tr>
</tbody>
</table>

#### ORIENTACIÓN VOCATIONAL

<table>
<thead>
<tr>
<th>VOCATION</th>
<th>PORCENTAJE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>SERVICIO</td>
<td>23,38</td>
</tr>
<tr>
<td>INNOVACION</td>
<td>21,31</td>
</tr>
<tr>
<td>INST. COMUNITARIO</td>
<td>23,84</td>
</tr>
<tr>
<td>COMPROMISO /LEGAL</td>
<td>26,48</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Recorrido del Crecimiento Ajustado

#### Base
- **Nivel 1**: Supervivencia 1
- **Nivel 2**: Aprendizaje 2; Maravilla/Curiosidad 2
- **Nivel 3**: Apoderamiento 3; Derechos/Respeto 3

#### Central
- **Nivel 1**: Lealtad/Fidelidad 4
- **Nivel 2**: Adaptabilidad/Flexibilidad 5
- **Nivel 3**: Inclusión/Reconocimiento 5

#### Futuro
- **Nivel 1**: Eficacia/Responsabilidad 6; Limitación/Celebración 6
- **Nivel 2**: Independencia/Selección 7; Independencia/Selbständigkeit 7; Transcendencia/Soledad 7
- **Nivel 3**: Derechos Humanos 8

---

**Valores Meta / Valores Medio**

Si * este valor no aparece en el perfil. Considerese este valor para el desarrollo.

Copyright 1994 VALUES TECHNOLOGY

28/09/00
### RECORRIDO DEL CRECIMIENTO SELECCIONADO

#### BASE

<table>
<thead>
<tr>
<th>PRIORIDAD 1</th>
<th>PRIORIDAD 2</th>
<th>PRIORIDAD 3</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Autonomía</td>
<td>Familia/Pertenencia</td>
<td>Seguridad</td>
</tr>
<tr>
<td>Derechos/Respeto</td>
<td>Apoyo/Semelantes</td>
<td>Afirmación social</td>
</tr>
</tbody>
</table>

#### CENTRAL

<table>
<thead>
<tr>
<th>PRIORIDAD 1</th>
<th>PRIORIDAD 2</th>
<th>PRIORIDAD 3</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Creencias/Filosofía</td>
<td>Igualdad/Liberación</td>
<td>Integración/Totalidad</td>
</tr>
<tr>
<td>Lealtad/Fidelidad</td>
<td>Adaptabilidad/Flexibilidad</td>
<td>Compartir/Escuchar/Confíar</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Deber/Obligación</td>
</tr>
</tbody>
</table>

#### FUTURO

<table>
<thead>
<tr>
<th>PRIORIDAD 1</th>
<th>PRIORIDAD 2</th>
<th>PRIORIDAD 3</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dignidad humana</td>
<td>Intimidad/Soledad</td>
<td>Intimidad/Soledad</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Verdad/Sabiduría</td>
<td>Verdad/Sabiduría</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Construcción/Orden nuevo</td>
<td>Construcción/Orden nuevo</td>
</tr>
<tr>
<td>Etiica/Responsabilidad</td>
<td>Etiica/Responsabilidad</td>
<td>Discernimiento</td>
</tr>
<tr>
<td>Limitación/Celebración</td>
<td>Limitación/Celebración</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
### MAPA DE VALORES

#### Fase I: Supervivencia
**Metas**
- Autocontrol
- Autopreservación

**Medios**
- Comida/Calor/Cobijo
- Funcionamiento físico
- Supervivencia

#### Fase II: Pertenencia
**Metas**
- Familia/Pertenencia
- Filosofía/Creeencias
- Competencia/Confianza

**Medios**
- Seguridad
- Fantasía/Diversión
- Autoestima

#### Fase III: Autoiniciativa
**Metas**
- Vocación
- Construcción/Orden
- Autoconciencia

**Medios**
- Logro/Exito
- Administración/Control
- Control/Orden/Disciplina

#### Fase IV: Interdependencia
**Metas**
- Nueva Orden
- Sabiduría
- Orden Mundial

**Medios**
- Economía/Exito
- Educación/Transformación
- Comunicación/Informació

---

**BASE**
- Gerencia
- Institución/Pertenec
- Propiedad

**CENTRAL**
- Relación
- Búsqueda de Autoformación

**FUTURO**
- Competir/Escuchar/Colaborar

---

**AUTOCRÁTICO**
- Dictador autoritario que ordina a los seguidores, quienes son totalmente dependientes

**BENEVOLENTE**
- Benevolente y paternalista con los seguidores que son dependientes y obedientes

**GESTOR**
- Gestor eficiente con los seguidores que son leales y fieles a la organización

**FACILITADOR**
- Clarifica, apoya y escucha a los seguidores, que son también clarificadores, apoyan y escuchan

**COLABORADOR**
- Facilitador productivo, creador con la participación de los compañeros

**SIRVIENTE**
- Administrador interdependiente con participación colegiada

**VISIONARIO**
- Liberator con una red global de compañeros visionarios

---

**Copyright 1994 Values Technology 28/09/00**