

La Educación en valores y su práctica en el aula

José María PARRA ORTIZ
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La educación en valores suscita un gran interés social y educativo hasta el punto de estar presente como un contenido específico en los currículos escolares de todos los niveles educativos.

En el presente artículo, se analizan las causas principales que han determinado la crisis del sistema de valores en la sociedad actual, las diferentes posturas ideológicas que se han adoptado sobre la selección de los valores, las estrategias y técnicas de enseñanza que se han utilizado para su transmisión y desarrollo y las condiciones básicas que se han de dar en el aula para una educación en valores.

ABSTRACT

The education in valours provokes a big social and educative interest untill being present as a specific part in curriculum scholastic in all educative levels.

In the present article are analysed the principal causes that determine the crisis in the system of valours in nowadays society, the different ideologic positions that have been adopted for the valours selection, the teaching strategy and technics that have been used for its transmission and developpment, as well as the basic.conditions that have to be given in the classes for an education in valours.

INTRODUCCIÓN

En nuestra década la educación moral (o educación de los valores) se ha convertido en el problema estratégico número uno de la educación, y el debate axiológico ha centrado la atención de cuantos foros internacionales relacionados con la educación se vienen celebrando en todo el mundo.

Dicho debate axiológico aparece centrado en dos cuestiones principales: ¿Qué factores determinan los conflictos en los sistemas de valores? ¿Qué pueden hacer la escuela y los educadores al respecto?

Los conflictos en los sistemas de valores se producen al intentar adaptar los principios de la moral tradicional a la sociedad actual, ignorando que un modelo social cambiante y de gran heterogeneidad cultural como el presente, exige la creación de un esquema de valores propio.

Algunos filósofos de la educación interpretan la agitación y confusión actual no como una destrucción de los valores antiguos, sino como una confrontación dialéctica entre lo antiguo y lo nuevo, que está haciendo aflorar inherentes contradicciones.

La elaboración de un proyecto personal de vida con base en los valores no podrá ser asumido por la escuela al margen del contexto sociocultural en que actúa. La educación de los valores requiere de un amplio debate social para definir los valores que han de regir la conducta colectiva y un empeño de todos los agentes sociales y educativos para hacerlos efectivos.

1. EL SENTIDO DE LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN

Cada sociedad, en un momento determinado de su historia, selecciona del sistema general de valores aquellos que considera más adecuados para satisfacer las necesidades sociales, siendo la escuela la institución encargada de su transmisión y desarrollo, por medio de la actividad educativa que se desarrolla en su seno.

La educación es, por tanto, aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social. Así, pues, todo proceso educativo está relacionado con los valores.

Por medio de la educación, todo grupo humano tiende a perpetuarse, siendo los valores el medio que da cohesión al grupo al proporcionarles unos determinados estándares de vida.

En todo tiempo y lugar, la escuela ha contribuido, de forma decisiva, al proceso de socialización de las jóvenes generaciones en los valores comunes, compartidos por el grupo social, con el fin de garantizar el orden en la vida social y su continuidad.

Si la transmisión de unos valores considerados como fundamentales, era indispensable en las sociedades tradicionales con el fin de preservar sus tradiciones y sus formas de vida- marcadas por su uniformidad- cuanto más complejas y plurales son las sociedades, como acontece en las sociedades democráticas actuales, tanto más necesaria se hace la tarea de una educación en valores para el mantenimiento de la cohesión social.

Según Brezinka (1990,121) en cita de Quintana Cabanas (1998,234), la educación en valores viene a ser una corrección de la democracia liberal a favor de ciertas virtudes cívicas imprescindibles y de los deberes fundamentales que los individuos tienen con la colectividad. En este sentido, "las personas necesitan que en medio de todo cambio haya algo(relativamente) estable: unos bienes culturales transmitidos, tradición y, con ello, también unas formas (relativamente) permanentes de interpretar el mundo y unas normas fijas de regir la vida, además de una coacción social y unos controles, a fin de que los individuos adquieran y conserven un autocontrol según esas normas". Para que sea posible y eficaz ese aprendizaje de valores se requieren tres condiciones principales: una relativa unidad y congruencia en los valores de los agentes educativos (familia, escuela y estado); la constancia de sus costumbres, y, el buen ejemplo de las personas con las cuáles uno convive efectivamente.

Analizado el tema desde una perspectiva estrictamente pedagógica, los valores aparecen formulados de forma prescriptiva en los currículos oficiales, reformulados en los proyectos educativos y en los idearios de cada centro educativo, dónde se acomodan a la cosmovisión de cada comunidad educativa, y se concretan y materializan en el proceso de intervención educativa que emprende cada profesor en el aula.

La construcción del currículum está, por tanto, sujeta a una opción por determinados valores, a su jerarquización, y a su sistematización y estructuración de los mismos. En cuanto praxis educativa deberá posibilitar la recreación y creación de valores, y la propia jerarquización por parte del educando (Llopis y Ballester, 2001).

Se trata, pues, en última instancia, y como fase terminal de un proceso educativo que se inicia con las formulaciones de las metas establecidas para la educación obligatoria, de procurar que el educando vaya adquiriendo los valores adecuados y los interiorice y traduzca luego en un proyecto personal de vida que guíe sus obras como individuo y como ciudadano de una colectividad.

Aceptada, pues, la necesidad de una educación en valores de forma específica, dos son los problemas que el educador ha de asumir: qué valores y actitudes pueden y deben ser contenidos de la educación y por medio de qué técnicas y estrategias se pretenden transmitir.

2. LA CRISIS ACTUAL DEL SISTEMA DE VALORES

Los cambios sociales y culturales promovidos por la revolución científica y tecnológica, han jugado un importante papel en la crisis de los esquemas de valores y de los sistemas de creencias de la sociedad actual.

Coombs (1985), sostiene que la crisis actual del sistema de valores tiene su origen en la transformación social que se produjo en la civilización occidental, a partir del siglo XIX. Las sociedades de Europa y de América del Norte, hasta ese momento mayoritariamente rurales, cambiaron sus formas de vida como consecuencia de la industrialización y el desarrollo de la urbanización que siguió a aquel periodo. El férreo control moral ejercido mancomunadamente por la familia, la escuela y la iglesia sobre la infancia y la juventud empezó a relajarse sin que ningún otros agente o institución social las reemplazara.

En los años treinta, surgieron nuevas actitudes de carácter ideológico que contribuyeron a esa despreocupación por las cuestiones de tipo axiológico. La educación moral -confundida generalmente con la educación religiosa- era considerada como anacrónica por los ideólogos más destacados de la educación; sobre todo, en las sociedades cada día más pluralistas en las que la escuela pública deseaba dejar muy patente la separación entre educación y religión. Por otra parte, el avance científico desarrolló un optimismo desmesurado en la capacidad del pensamiento científico para resolver todos los problemas de la humanidad.

Se crea la impresión de que el conocimiento científico y el pensamiento crítico personal bastan ya para orientar la propia vida, desestimando los sistemas de creencias heredados.

A instancias del aumento y divulgación de los conocimientos científicos se desarrollan otros procesos sociales que tienen una indudable repercusión sobre los sistemas de valores establecidos.

El aumento del bienestar material, favorece el consumismo, la sobrevaloración del placer, la relajación de todo tipo de normas, la liberación de impulsos y sentimientos, el ansia de nuevas experiencias y sensaciones y un uso más personalizado del ocio y del tiempo libre.

La ampliación de los derechos y libertades individuales promovidos y acrecentados por el Estado liberal trae consigo la contestación de cualquier forma de autoridad instituida. Se pierde el sentido de la obediencia a toda norma, la sumisión al deber, la aceptación de las responsabilidades y la disposición de servir. Se trata de una mentalidad individualista dispuesta a criticar todo lo que sean normas, tradición y autoridad, y preocupada sólo por una satisfacción subjetiva hedonista. Maestros y representantes de la autoridad temen ser criticados si defienden las normas, y ese ambiente favorece la indiferencia moral, política y educacional, permitiéndose cosas que deberían ser evitadas.

En cosmovisión, el reconocer un valor a todas las opiniones y el discutirlo todo lleva no a la solución del problema, sino a una duda fundamental y a una inseguridad axiológica en los puntos básicos de saber dirigir la propia vida dándole un sentido (Quintana Cabanas, 1998,257.)

La crisis del sistema de valores caló de forma profunda en todos los agentes y fuerzas sociales, pero donde se planteó de forma más dramática fue en la escuela por efecto de la contradicción y del conflicto de valores que se vivió en su seno. A la fe en los valores cristiano-demócratas del desprendimiento, de la generosidad, de la caridad, del amor al prójimo, de la honestidad, de la sinceridad, etc., se oponía de forma radical un sistema socioeconómico que premiaba y magnificaba la avaricia, el disimulo, el fraude, la corrupción, la envidia, el afán de poder. (Lauwerys, 1978).

El detonante de la crisis tiene lugar en los años setenta, fecha en que el panorama social sufrió una gran convulsión como consecuencia de la contestación juvenil y estudiantil en los campus universitarios de Europa y de Estados Unidos. Los vientos de revolución del "Mayo francés" con toda su carga de subversión de la sociedad y de los valores que la sustentaban, produjeron una profunda inquietud en los líderes políticos de Occidente, en los padres y en los educadores.

La opinión pública estimó que la causa primera de esta preocupante desintegra-

ción social era el fracaso de la escuela para imponer pautas de comportamiento elevadas y para conseguir que los jóvenes aprecien los valores morales tradicionales. La solución parecía obvia. Había que introducir la educación moral en las escuelas junto con los otros temas culturales básicos.

La crisis del sistema de valores llevó a los países más avanzados del mundo occidental a plantearse la necesidad de un programa específico de educación en valores. A la hora de plantearse el contenido específico de dicho programa cada país lo abordó teniendo en cuenta las circunstancias políticas, socio-históricas y culturales del momento.

En Estados Unidos, en la década de los setenta, se daban las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas (heterogeneidad cultural, desarrollo industrial avanzado, conflictividad social, enfrentamientos raciales, etc.), que hacían necesario un cambio educativo centrado en una educación en valores. La orientación adoptada rompe con la imposición al estudiante de rígidas escalas de valores y propone, en su lugar, un enfoque basado en la organización sistemática de actividades formales e informales que ayuden al estudiante a definir, explicar y probar sus valores. Se configura así la denominada teoría de la "clarificación de valores" desarrollada por Raths y colaboradores que terminaría por imponerse en el país norteamericano. El éxito de esta teoría fue tal que en los años siguientes se extendería por otros muchos países.

Concebida para ser aplicada con un criterio de interdisciplinariedad en las áreas fundamentales del currículo, será, sin embargo, en el programa de estudios sociales dónde alcanza una mayor implantación con contenidos temáticos del tipo: *educación ambiental, educación del consumidor, orientación vocacional, educación multicultural/multiétnica, educación global e internacional, educación jurídica, educación contra las drogas, educación familiar*, que tanto nos recuerdan en su formulación a los Temas Transversales españoles.

Por la misma fecha, Alemania vive un proceso similar de renovación educativa centrada en valores, con objeto de frenar la conflictividad y la confusión reinante causada por los nuevos fenómenos sociales que se dan en el país (drogadicción, terrorismo, protesta estudiantil, individualismo, descuido de los deberes personales y colectivos, etc.).

El esquema elegido como en el caso estadounidense, se centró en la elección de un programa específico de educación en valores que tenía aspectos tan diversos como principios morales, instituciones, normas jurídicas, virtudes, sentimientos, actitudes, democracia y Estado de derecho.

En España, y coincidiendo con el periodo de transición democrática, se establece en el nivel de Educación General Básica la asignatura de "Educación para la Convivencia" con el propósito de transmitir a los alumnos de esa etapa educativa nociones básicas sobre los derechos y libertades fundamentales, a punto de ser reconocidos por la Constitución de 1978. Pero, habrá que esperar a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) para encontrarnos con una propuesta operativa de educación en valores, cuyo propósito fundamental es sacar a esta dimensión educativa del ámbito del currículum oculto. El currículum de la Reforma establece una educación en valores y actitudes por medio de dos tipos de contenidos: los contenidos actitudinales y los Temas Transversales.

Los contenidos actitudinales, comprenden las actitudes, valores y normas y figuran en todos los bloques de contenidos en que aparecen estructuradas las áreas curriculares con el propósito de que se programen y desarrollen conjuntamente con la enseñanza de los contenidos conceptuales y procedimentales.

Los Temas Transversales, llamados así porque cortan el currículum escolar en sus diferentes ámbitos de conocimiento, se configuran en forma de contenidos temáticos de carácter interdisciplinar de gran significación social y cuyo aprendizaje se considera imprescindible para la formación integral de los ciudadanos. Son la *educación moral y cívica*, *la educación para la paz*, *la educación para la salud*, *la educación para la igualdad entre los sexos*, *la educación ambiental*, *la educación sexual*, *la educación del consumidor* y *la educación vial*.

En estas nuevas propuestas de educación en valores se observa una tendencia muy generalizada a prescindir de los grandes valores antropológicos y espirituales y considerar tan sólo aquellos valores que garantizan una convivencia democrática, tales como la libertad, la tolerancia, el respeto mutuo, la solidaridad y la participación responsable en las actividades e instancias sociales.

Junto a estos valores sociales, la escuela debe incluir en sus enseñanzas los distintos valores que existen no sólo en la sociedad española; sino en el mundo y que forman parte del patrimonio común de la humanidad, y exponer y someter a debate con los alumnos las consecuencias sociales e individuales que tiene la elección de unos valores determinados (Quintana Cabanas, 1998).

Tal es el propósito de algunas propuestas de organismos internacionales preocupadas por dar una dimensión universal a la educación en valores. Así, por ejemplo, la UNESCO, por medio del Informe Delors (1996, 28), formula un ideal social de la educación para el futuro dónde se afirma con rotundidad que estaremos al servicio de la paz y de la comprensión mutuas entre los hombres si valoramos la educación como espíritu de concordia, surgido de la voluntad de vivir juntos como miembros activos de nuestra aldea global, que piensan y se organizan por el bien de las generaciones futuras, contribuyendo así a una cultura de la paz. El mismo sentido tiene la propuesta de una *nueva ética global*, sugerida por la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo (Pérez de Cuellar, 1997, 35-44), Y cuyos principios fundamentales son estos:

Derechos humanos y responsabilidades.

La democracia y los elementos de la sociedad civil.

La protección de las minorías.

El compromiso para la solución pacífica de los conflictos y la negociación justa.

La equidad en el seno de las generaciones y entre las generaciones.

El fenómeno de la globalización, con toda la serie de problemas que conlleva (movimientos migratorios expansivos, choque y contacto de grupos humanos con culturas diferentes y mentalidades colectivas contrapuestas) sitúa la crisis de valores en un nuevo contexto espacial de alcance planetario que va a exigir la redefinición y elaboración de un nuevo esquema de valores más antropológico, más centrado en la dimensión universal y humanizadora del hombre y menos etnocéntrico.

La formación y desarrollo de una sensibilidad cultural cosmopolita obliga necesariamente a una revisión en profundidad de los currículos de educación básica, en

general, y de los contenidos actitudinales, en particular, que supere la estrechez de miras culturales que lo caracterizan en la actualidad mediante el contacto emocional y cognitivo con diferentes culturas.

3. EL PROBLEMA DE LA SELECCIÓN DE LOS VALORES.

Una de las cuestiones principales que en este momento centra el debate axiológico, a nivel mundial, es el siguiente: ¿Cuáles son los valores fundamentales a los que deben someterse los ciudadanos para no desorientarse ante el rápido y fuerte cambio de valores que afecta a la sociedad actual? La respuesta dependerá de la postura ideológica que se adopte.

Para los tradicionalistas, de orientación objetivista en relación con los valores, la formación de la personalidad humana ha de fundamentarse sobre la base de los "valores absolutos", universalmente aceptados: los valores éticos, estéticos y religiosos, tales como, la verdad, el valor, la justicia, la equidad, la libertad, la belleza, la bondad o la compasión por el prójimo. Son valores predicados desde todos los contextos sociales y fomentados desde todas las instancias educativas: la familia, la escuela, la iglesia o el estado, aunque no siempre practicados. Se trata de una propuesta atemporal, abstracta, escasamente operativa y con dificultades para llevarse a la práctica.

La convicción de que la labor educacional ha de basarse, de forma exclusiva, en la *inculcación* de los "valores eternos" o universales es cuestionable por cuanto la formación del hombre no puede abstraerse de la realidad social concreta en el marco de la cual discurre la existencia humana, no puede prescindir, en una palabra, de la realidad del mundo actual. La llamada educación del "hombre eterno" ignora el contenido de las categorías del "aquí" y del "ahora" que delimitan el terreno de la vida y de la responsabilidad humanas.

Para los modernistas, defensores de la objetivación histórica de los valores, lo esencial de la educación moderna estriba en formar a unos hombres capaces de enfrentar los problemas que les plantea la civilización moderna, capaces de aprovechar las oportunidades de desarrollo cultural y humano que les ofrece el mundo actual y de saber hacia que meta aspira y cómo alcanzarla.

Los modernistas pensaban que el hombre moderno ha de liberarse de los viejos valores tradicionales de orientación marcadamente religiosa, al igual que del espíritu de la cultura tradicional, que el hombre debe medirse totalmente con arreglo a las categorías objetivas de la acción eficiente, basada en la conquista de los éxitos materiales. Se trata de un enfoque racionalista, secularizado, empírico y pragmático donde predominan los valores racionales y tecnológicos de la eficacia y del rendimiento, estrechamente conectados con la productividad y las demandas del mercado de trabajo.

La "preparación para la vida" que subyace entre los partidarios de esta segunda tendencia, requiere de una definición histórica de los valores que habrá de adaptarse en cada momento a las demandas del contexto social y productivo.

Tampoco es muy acertado el criterio según el cual la actividad educacional debe limitarse estrictamente a una "preparación para la vida" entendida como la adapta-

ción del hombre a las circunstancias del momento, pues la tarea de educar a los hombres es mucho más ambiciosa, ya que se trata de prepararlos para que sean capaces de asumir una actividad social valiosa y fecunda a través del desarrollo integral de su personalidad.

Para los subjetivistas, los valores se derivan de las experiencias de cada persona; no hay, por tanto, valores objetivos y universales. Si no hay valores objetivos el proceso de valoración es propio de cada persona.

Frente a las exigencias objetivas y los requerimientos heterónomos de tradicionalistas y modernistas se defiende el respeto a los sentimientos, creencias, convicciones, preocupaciones, aspiraciones, intereses y propósitos inherentes al mundo subjetivo de cada persona. El correlato didáctico que se deriva de esta tercera postura es que el educando ha de ser puesto en situación de experimentar sus propios valores y la exclusión de cualquier forma de imposición en la enseñanza.

Así perfilado, el conflicto no podía desembocar en una solución fructífera, puesto que obligaba a la elección de una sola postura. El conflicto no puede resolverse, sin más, con la conservación de los valores tradicionales ni por su destrucción y su sustitución por otros valores situacionales sino que debe resolverse a través de la reconstrucción de los valores mediante la actividad directa de los hombres encaminada a fraguar una civilización a la medida de la espiritualidad humana y, a la vez, un hombre armoniosamente integrado en su civilización y profundamente comprometido con los problemas de su tiempo.

Se abre así una tercera vía a la hora de afrontar el tema de la selección de los valores que pasa inevitablemente por el hecho de que cada persona adquiera con su esfuerzo su propio esquema de valores, de los que la sociedad le ofrece en cada momento histórico, teniendo siempre como referente los valores espirituales.

Los valores que realmente influyen en la vida, de una manera consistente y duradera son aquellos que cada persona es capaz de construir por sí mismo, mediante un proceso de interacción y de confrontación crítica con las fuerzas dinamizadoras del mundo y de la cultura.

Llopis y Ballester (2001,62), nos ofrecen una visión de la relación entre los valores y la historicidad de los mismos que permite conciliar la teoría objetivista, la teoría historicista y la teoría subjetivista.

Para estos autores, la historia puede constituirse, y de hecho se constituye en un campo de instauración e iluminación de valores. Es en la historia, donde se crean y aparecen por la actividad del hombre y, aunque no se crean de modo absoluto, es en ella donde se clarifican y encarnan. De este modo, se hace compatible y comprensible el carácter absoluto de la verdad y del valor y su condición histórica, pues en la historia se descubren y encarnan. Cada momento histórico y, posiblemente cada persona, sumergido en un modo de relacionarse participativa y creadoramente con la realidad descubre los valores, y a medida que el hombre desde sus posibilidades se sumerge creadoramente en ella instauro e ilumina nuevos valores.

Los valores, instaurados creadoramente a lo largo de la historia y asumidos por la sociedad, constituyen "realidades" a "crear" o "recrear" en cada momento histórico por cada una de las personas y por el conjunto de la sociedad que es el sujeto propio de la historia.

En cuanto a las fuentes o marcos de referencia utilizados para la selección de un patrón de valores con intencionalidad formativa pueden ser muy diversos, dependiendo de la cosmovisión, es decir, de la concepción del mundo, de la vida y del destino personal del hombre asumidos por el contexto sociocultural en su conjunto y por cada comunidad educativa en particular. En ambos casos, las propuestas procedentes del ámbito de la Pedagogía axiológica pueden ser muy útiles.

Es clásica la escala de valores absolutos de Max Scheler (1941) con su clasificación dual en valores sensibles y espirituales:

Valores sensibles

1. Valores hedónicos
2. Valores vitales

Valores espirituales

1. Valores estéticos
2. Valores morales
3. Valores lógicos
4. Valores religiosos

De mayor interés, desde un punto de vista didáctico, por su proyección sobre el currículum escolar de las instituciones educativas son los esquemas de valores que nos ofrecen J.M. Quintana Cabanas y R. Marín Ibáñez.

J.M. Quintana (1992) clasifica los valores en:

1. Valores personales: la felicidad, una sana ambición (que será fuente de motivaciones); la "competencia personal" para salir airoso ante las tareas y los problemas.
2. Valores morales: la fidelidad, la capacidad de esfuerzo, la veracidad, la templanza, la responsabilidad, la autodisciplina, la obediencia a la autoridad justa y el cumplimiento del deber.
3. Valores sociales: el hábito de trabajo, la amistad, el amor y el espíritu de familia,
4. Valores trascendentes: el cultivo de las creencias y la actitud de respetuoso asombro ante los enigmas del universo y de la vida humana.

R. Marín Ibáñez (1976) establece las siguientes categorías de valores a partir de las dimensiones del hombre, que vincula a las diferentes áreas curriculares:

1) Dimensión de la supervivencia:

- a) Valores *técnicos*, o instrumentos a través de los cuales el hombre prolonga y fortalece su acción para transformar el mundo en beneficio propio (Área tecnológica)
- b) Valores *vitales*, que comprenden la afirmación de la total realidad psicobiológica del hombre, esto es, sus motivaciones primarias, tendencias, impulsos, etc. (Educación física y deporte; Educación para la salud)

2) Dimensión cultural:

- a) Valores *estéticos*, es decir, aquellos en los que se manifiestan primordialmente la armonía y la sublimación de la realidad (Expresión Plástica, Musical y Literaria)
- b) Valores *intelectuales*, o aquellos que buscan la estructura de los objetos y la penetración de los mismos, a partir de la realidad objetiva (Lenguaje, Matemáticas, Área de Ciencias Naturales, Área sociocultural)
- e) Valores *éticos*, aquellos que dirigen al hombre como ser individual y social ante el deber ser (Ética, Educación cívica).

3).Dimensión trascendental:

- a) La *cosmovisión* o comprensión global del universo, en la que el hombre integra el sentido de la vida (Filosofía)
- b) La *religión*, o valor supremo al que el hombre puede abrirse si es entendida como plenitud de la indigencia humana y respuesta última al sentido del mundo (Educación religiosa)

Según puede apreciarse, la solución al problema de la selección de los valores nos viene dada por la Pedagogía axiológica y a través de las propuestas integradoras como las aportadas por los autores anteriores.

La solución, por tanto, no puede venir dada por la exclusión de las aportaciones debidas a los objetivistas, historicistas o subjetivistas sino de la síntesis integradora de todas ellas.

En efecto, es legítimo y necesario que junto a los valores antropológicos y espirituales que dan sentido a la existencia humana y al destino personal del hombre y que son comunes a todos los educandos, la escuela transmita, asimismo, los valores democráticos que son exigidos por cada comunidad en respuesta a las necesidades propias de cada momento histórico, y promueva y desarrolle los valores diferenciales propios de cada educando que nacen de sus intereses y preferencias específicas.

ENFOQUES EN LA EDUCACIÓN DE VALORES.

La educación en valores, como cualquier otra modalidad educativa, tiene su fundamentación teórica en una serie de presupuestos filosóficos, psicológicos o sociológicos, cada uno de los cuales tiene una determinada concepción sobre los valores y sobre el proceso de aprendizaje y de la intervención educativa, que hacen posible su adquisición.

A partir de las diferentes interpretaciones que de la conducta humana y de las causas que la determinan han aportado la *teoría conductista*, *la teoría de la comunicación* o *la teoría cognitiva* se han estructurado un conjunto de estrategias y de técnicas con el propósito de orientar la educación en valores en el aula. Tomando como referencia dichas corrientes de pensamiento psicológico las hemos clasificado en *enfoque* tradicional y *enfoque innovador*

Enfoque tradicional.

Bajo la denominación común de enfoque tradicional se recogen una serie de estrategias de educación en valores cuyos supuestos teóricos han sido formulados por la teoría conductista (estrategias basadas en refuerzos positivos o negativos), la teoría del aprendizaje social (aprendizaje a través de la imitación de modelos) y la teoría de la comunicación (comunicación persuasiva).

Desde un punto de vista pedagógico, el enfoque tradicional parte del supuesto de que existen unos valores objetivos, aceptados por todos, los cuales pueden transmitirse mediante la enseñanza y ser adquiridos por el alumno por medio de la ejercitación y la habituación.

Se trata de métodos de la educación en valores que siempre han estado presentes en la educación general de una u otra forma, unas veces explícitamente, otras veces de forma oculta y que se han vinculado al proceso de socialización del individuo, siendo su objetivo principal contribuir a la cohesión del grupo social. Entre los métodos más practicados destacan:

1. La instrucción. La enseñanza moral por medio de la lírica, la prosa o el teatro en forma de vida ejemplar de los grandes héroes de la mitología clásica o de los grandes personajes históricos estuvo siempre presente como método de enseñanza para la transmisión de valores a la juventud en la Grecia y en la Roma clásicas. Justamente el calificativo de "didáctico" aplicado a estos géneros literarios venía a testimoniar su carácter moralizante. Las fábulas y los apólogos medievales persistieron en ese propósito de moralizar las costumbres de la época.

Los dogmas religiosos fueron otros de los medios utilizados para adoctrinar las conciencias de los más jóvenes en todo tiempo y lugar, siendo presentados como principios incuestionables que había que creer y poner en práctica para asegurarse la salvación del alma como bien supremo.

En la mayoría de los casos se apelaba a la conciencia personal, a la voz interior que anida en el corazón de todos los hombres con el fin de despertar sentimientos de culpabilidad o remordimientos, si la conciencia de uno no actuaba de forma "correcta".

2. Los reforzadores positivos o negativos. Los refuerzos positivos, como los premios y alabanzas son utilizados con la intención de que se produzca la respuesta deseada, es decir, promuevan dicha conducta. Los refuerzos negativos, como los castigos y la censura pretenden disminuir la frecuencia de la conducta no deseada.

La familia y la escuela han utilizado con profusión este tipo de refuerzo social con el fin de asegurar el respeto de las normas establecidas por la sociedad. Los reforzadores se constituyen, así, en un método habitual para generar actitudes o cambiarlas.

En opinión de Ortega (1986,54) "Este modo constante y sutil de socialización de los hijos es uno de los medios más eficaces de aprendizaje o formación de actitudes".

La escuela infantil utiliza esta modalidad de motivación extrínseca para la creación de actitudes por medio de las rutinas diarias que vertebran el programa escolar; en niveles educativos posteriores suelen utilizarse para contrarrestar la falta de interés

por un tipo de aprendizaje como el escolar que le es impuesto al alumno y que no ha sido aceptado voluntariamente.

El aprendizaje a través de la imitación de modelos. Se produce por la tendencia de los individuos a reproducir las acciones, actitudes o respuestas emocionales que presentan distintos modelos reales o simbólicos (Sarabia, 1992, 159).

A través del proceso de socialización el hombre aprende por imitación muchos comportamientos y actitudes de los modelos que se le presentan y que son significativos para él, entre ellos cabe destacar el modelo "padres", el modelo "maestro" y los líderes de todo tipo y, sobre todo, y a partir de una determinada edad, los iguales, sin querer reducir sólo a ellos el aprendizaje por imitación (Llopis y Ballester, 2001, 138).

Son de señalar por su fuerza, también, los modelos televisivos. La televisión influye en los procesos de aprendizaje social a través del aprendizaje vicario, y tiene sobre el espectador efectos configurativos de carácter cognitivo, emocional y comportamental (Martínez y otros, 1996).

El aprendizaje con modelos encuentra en el contexto escolar un medio privilegiado de realización por varios motivos. Los alumnos aprenden de forma indirecta muchas cosas a partir de la valoración o reprobación de la conducta de sus compañeros; los alumnos conviven con las mismas personas durante un dilatado periodo de tiempo lo que determina una mayor frecuencia de la exposición del modelo y consiguientemente mayores posibilidades de ser imitado; en relación con el maestro la coherencia entre su decir y su hacer le conceden más fuerza ante el alumno, que actúa como observador; la propia organización interna del aula favorece los procesos de imitación en el medio escolar, al darse en un contexto en los que hay numerosos modelos que hacen lo mismo.

4. La comunicación persuasiva. La teoría de la comunicación persuasiva parte del supuesto según el cual la formación y cambio de opinión y de actitud son procesos de aprendizaje en los que la comunicación persuasiva logra inducir a otras personas a aceptar una opinión y a actuar consecuentemente con ella. Fruto del cambio de opinión surge la nueva actitud frente a tal objeto o situación sobre el que se ha dado el cambio.

Las actitudes están ligadas, pues, a las creencias u opiniones que se forma el sujeto sobre la realidad, de tal manera que el cambio de opinión, debida a nuevas informaciones recibidas por comunicación persuasiva, hace cambiar las creencias y las actitudes (Llopis y Ballester, 2001,143).

Rodríguez (1989,228) distingue cinco situaciones diferentes de comunicación persuasiva:

- 1) situación de sugestión, en la que el mensaje se repite sin argumentos de por qué o para qué;
- 2) situación de presión a la conformidad ante figuras de autoridad;
- 3) discusiones de grupo;
- 4) mensajes persuasivos;
- 5) adoctrinamiento intensivo.

De las cinco situaciones analizadas sólo las discusiones de grupo y los mensajes persuasivos pueden considerarse educativas.

La crítica del enfoque tradicional ha sido formulada desde el ámbito del enfoque innovador, en general, y muy particularmente por el método de clarificación de valores.

Se acusa al enfoque tradicional de la imposición al alumno de un esquema predefinido de valores carentes de significación para él, al no haber sido elegido libremente en respuesta a sus propósitos, aspiraciones, sentimientos y actitudes.

El centrar la atención en el producto más que en el proceso para llegar a ellos. En un mundo que cambia tan rápidamente es más importante el proceso de valoración que sigue el sujeto, como estrategia de adaptación al cambio, que la adquisición de un esquema de valores cerrado y completo.

Su incapacidad para implicar en el proceso de valoración a toda la personalidad del sujeto; tanto sus instancias cognitivas, como afectivas, como comportamentales.

Su decidida apuesta por la inculcación de unos valores universales y absolutos, que olvida la determinación social e histórica del sistema de valores y su dimensión subjetiva. Lo que hace que un sistema de valores sea funcional para cada persona es su capacidad para ayudar a los alumnos a enfrentarse mejor con las complejidades de la vida moderna.

Todos los métodos tienen cierto aire de proselitismo y de instrucción tendenciosa. La idea de libre investigación, de meditación y de razonamiento parece ausente. El enfoque básico parece no ser cómo ayudar al niño a desarrollar el proceso de valoración, sino, más bien, cómo convencer al niño de que debe adoptar los valores "correctos" (Raths y colaboradores, 1967, 45).

Enfoque innovador

Las estrategias que se agrupan bajo esta perspectiva se presentan como una alternativa a los modelos tradicionales. Su característica común es compartir una misma concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención educativa.

A diferencia del enfoque tradicional, el enfoque innovador parte de la consideración de que no existen valores objetivos, universales y absolutos, sino que los valores son totalmente relativos y, por consiguiente, una cuestión personal de cada uno. Ningún educador está, por tanto, legitimado para inculcar valor alguno al educando, que habrá de construirlos de acuerdo con sus preferencias personales.

Entre los métodos que han alcanzado una mayor difusión destacamos los siguientes:

L El enfoque de la clarificación de valores de Raths y colaboradores (1967) constituye, sin duda alguna, el modelo de educación en valores más practicado en su país de origen, Estados Unidos, y el que mayor divulgación ha alcanzado entre los países occidentales.

El propósito de este modelo es ayudar a los alumnos a identificar sus propios valores y a cobrar conciencia de ellos, compartirlos con los demás y actuar de acuerdo con sus propias elecciones.

Según los autores de esta teoría, en una sociedad democrática caracterizada por una pluralidad de opciones axiológicas no es ético inculcar a los alumnos un sistema predeterminado y rígido de valores, siendo más apropiado clarificar sus preferencias personales, ayudarles a reflexionar sobre ellas, asumir la responsabilidad de sus propias elecciones y enseñarles a actuar de acuerdo con los valores elegidos.

El proceso de formación de valores consta de tres momentos: la selección, la estimación y la actuación, cada uno de los cuales plantea unas determinadas condiciones (Raths, 1967,32):

Selección

- 1) hecha con libertad,
- 2) entre varias alternativas,
- 3) tras considerar las consecuencias de cada alternativa.

Estimación

- 4) apreciar la selección y ser feliz con ella,
- 5) estar dispuesto a afirmarla públicamente.

Actuación

- 6) actuar de acuerdo con nuestra selección,
- 7) aplicarla repetidamente en nuestra vida.

Para conseguir en los alumnos su clarificación de valores, el modelo pone a disposición de los maestros una amplia variedad de estrategias, siendo las más importantes la respuesta clarificativa y la hoja de valores.

- a) La *respuesta clarificativa* consiste en que "se contesta al alumno en una forma que lo hace meditar sobre lo que ha elegido, lo que aprecia y lo que está haciendo. Lo estimula a aclarar su modo de pensar y su conducta y, de este modo, a clarificar sus valores" (Ibid, pág. 55)
- b) La *hoja de valores* consiste en una serie de preguntas que se formulan al alumno por escrito sobre situaciones o temas de interés para que reflexionen sobre ellas. Estas son contestadas individualmente por cada alumno y posteriormente se contrastan las opiniones con el resto de clase.

Otras estrategias que pueden adoptarse son la *discusión para esclarecer valores*, la *interpretación de papeles*, el *incidente preparado*, la *lección en zigzag*, el *abogado del diablo*, las *hojas de pensamientos personales*, *oraciones inconclusas*, una *clave para analizar lo que escriben los alumnos*, el *cuestionario autobiográfico*, la *entrevista pública*, la *entrevista para tomar decisiones*, *trabajos de los alumnos*, *proyectos puestos en acción*, etc.

2. El modelo de desarrollo moral de L. Kohlberg (1966) tiene su fundamentación en la teoría cognitivo-evolutiva sobre el desarrollo moral en el niño de J. Piaget (1932).

El desarrollo del juicio moral tiene lugar a través de la interacción dinámica entre el organismo y el contexto sociocultural en el que vive la persona, favoreciéndose un proceso que lleva al sujeto desde la heteronomía a la autonomía moral.

Dicho proceso consta de tres niveles: el preconvencional, el convencional y el postconvencional y un total de seis etapas que se corresponden con la infancia, la preadolescencia y la primera adolescencia, respectivamente.

Los niveles y etapas de desarrollo moral son los siguientes:

Nivel 1 Preconvencional

Etapa 1: Moralidad heterónoma (Obediencia a las normas y reglas impuestas por los adultos)

Etapa 2: Individualismo (Orientación hacia la satisfacción de las necesidades principales del sí mismo)

Nivel 2 Convencional

Etapa 3: Reciprocidad de expectativas personales (Conformidad a las imágenes estereotipadas de buena conducta a fin de evitar la desaprobación de los demás)

Etapa 4: Aceptación del sistema social y conciencia de ello (Orientación hacia la "ley y el orden" y hacia las reglas fijas establecidas por la autoridad)

Nivel 3 Postconvencional

Etapa 5: Contrato social y reconocimiento de los derechos humanos (Conciencia del relativismo de los valores y conformidad con las normas en las cuales conviene toda la sociedad)

Etapa 6: Interiorización de los principios éticos universales (Orientación hacia los valores como la justicia, la igualdad de los derechos humanos, respeto por la dignidad del individuo)

Según la teoría de Kohlberg, el desarrollo del juicio moral de un individuo sigue siempre la misma secuencia, que es fija, universal e invariante para todos los hombres, con independencia de cual pueda ser su cultura, y su sucesión de un estadio al siguiente es progresiva, variando tan sólo el ritmo individual con que tiene lugar el paso de un estadio al siguiente.

De acuerdo con este autor, el progreso de la moral heterónoma a la moral autónoma se ve estimulada por la creación de conflictos cognitivo-morales-en el sujeto, siendo la presentación de episodios de dilemas morales la estrategia didáctica más utilizada en el aula. Los dilemas morales pueden obtenerse de supuestos hipotéticos que son formulados por el educador, de temas seleccionados de las materias curriculares, especialmente de la Literatura y de las Ciencias Sociales, y de la propia vida de los alumnos.

3. El modelo de aprendizaje activo tal como lo describieran R. [ones (1971), F. Newmann (1972) y A. Ochoa y P. [onson (1975) parte del supuesto de que los valores se forman a partir del proceso interactivo que tiene lugar entre la persona y la sociedad. En efecto, los valores son influidos por la sociedad, aunque se estimula al individuo a convertirse en un agente efectivo dentro de ella.

La técnica intenta proporcionar a los alumnos oportunidades de acción para que puedan experimentar sus propios valores a nivel personal y social. Para ello sitúa al educando frente a situaciones concretas en las que ha de tomar decisiones de acción según los valores.

El modelo de aprendizaje activo se presenta como una estrategia circular formada por seis etapas:

Etapas 1: Tomar conciencia de un problema o cuestión.

Etapas 2: Comprender el problema o la cuestión. Recabar y analizar información y tomar una actitud personal de valor sobre la cuestión.

Etapas 3: Decidir si se debe actuar o no. Aclarar nuestros propios valores y tomar decisiones respecto a la participación personal.

Etapas 4: Planear estrategias y medidas de acción: Discusiones rápidas, organizar medidas de acción posible, proporcionar habilidades, practicar y ensayar previamente.

Etapas 5: Implantar las estrategias y tomar medidas por sí mismo o con un grupo.

Etapas 6: Reflexionar sobre las acciones que se pueden emprender considerando las siguientes etapas.

4. El enfoque de análisis de valores propuesto por J. Fraenkel (1973) M.P. Hunt y L.E. Metcalf (1998), entre otros autores, tiene por objeto ayudar a los alumnos a hacer uso del pensamiento lógico y de la investigación científica para decidir sobre cuestiones referentes a los valores.

El enfoque de análisis de valores se centra más en los problemas y temas sobre valores sociales que en los problemas de carácter personal.

Es un modelo que cuenta con una gran aceptación en el campo de las Ciencias Sociales donde es utilizado para tratar temas como los problemas raciales, la contaminación ambiental, la discriminación en función del sexo, las tensiones raciales, la desestructuración familiar, la inmigración etc.

Hace uso de una amplia variedad de técnicas como son los estudios de casos, el debate, la investigación cooperativa y las pequeñas discusiones.

Independientemente del medio que se aplique para estimular a los alumnos, el propósito es siempre exigir que los estudiantes den motivos y evidencia de sus posiciones.

Tampoco el enfoque innovador se ha visto libre de crítica, especialmente el método de clarificación de valores.

Quintana Cabanas (1998,301 y ss.) pone en cuestión tanto la teoría axiológica que le sirve de base, como la teoría pedagógica, como el propio método de clarificación de valores.

Como teoría axiológica, frente al supuesto, según el cual, el proceso de formación de valores en un individuo tiene lugar cuando éste selecciona personalmente sus propios valores, se adhiere emocionalmente a los mismos por el hecho de que le complacen y actúa de acuerdo a ellos de un modo constante, opone como argumento que la selección no tiene por que ser de iniciativa personal (los valores se pueden recibir de otras personas, y esto es lo normal) y, por supuesto, los propios valores producen una satisfacción al sujeto, pues de otro modo ya no los tendría, pero hay

que distinguir entre una satisfacción sensitiva (o inferior) y una satisfacción ideal (o superior).

Como teoría pedagógica, su fallo principal reside en el vacío axiológico propio de esta concepción. Se trata no de formar valores en el niño, sino de hacer que este active un proceso de valoración subjetivo, lo que lleva a educar en valores pero sin los valores. Una educación en valores de tipo puramente "formal" es cosa que, en el fondo, no tiene posibilidad ni sentido.

Como método de clarificación de valores, Quintana Cabanas recoge un conjunto de críticas de diferentes autores que han estudiado el tema, destacando entre las más significativas que:

está bien como un método inicial para el análisis de los valores, pero no es suficiente (J. Vilar, 1991, 37).

es un programa educativo incompleto y unilateral: incompleto por referirse exclusivamente a la dimensión cognoscitiva del educando, prescindiendo de aquellos elementos suyos afectivos y volitivos que más determinan su conducta; y unilateral por poner como objetivo principal de la educación moral su aspecto formal prescindiendo de los contenidos objetivos de los valores (S. Uhl, 1996, 79).

Una propuesta metodológica integradora capaz de superar las limitaciones de los enfoques anteriores, debería, según Quintana Cabanas (1998, 313) tener en cuenta los principios siguientes:

1. La objetividad y consistencia intrínseca de los valores ideales.
2. La autoridad educativa del educador en la propuesta de los valores ideales.
3. La consideración de que la valoración es un acto complejo, que afecta a varios ámbitos de la personalidad y, por consiguiente, no puede hacerse la educación en valores sólo con algún método unilateral.
4. No bastan por lo mismo, los métodos puramente cognoscitivos, de enseñanza de los valores o de clarificación de los mismos.
5. Se requiere, además, una habituación práctica en los valores, imbuida del sentimiento de estos.
6. Dado que algunos valores resultan contrarios a ciertas inclinaciones naturales del individuo, será preciso reforzar la voluntad de este para que sea capaz de adquirir los valores con su esfuerzo personal.
7. Parece que el método mejor y más indicado es la utilización conjunta de todos los métodos tradicionales y modernos en la educación en valores.
8. Se recomienda, pues, el método "combinatorio", que trabaja con la conjunción o yuxtaposición de todos o algunos de los mencionados métodos.

Se supone, además, que se va a proporcionar al educando un ambiente rico en valores y estimulativo, de modo que se ejerza sobre él una comunicación difusa e informal de valores, y como por "impregnación" desde distintas instancias.

5. REQUISITOS QUE HA DE CUMPLIR UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EN VALORES.

Con demasiada frecuencia se olvida que los valores no pueden ser enseñados como se enseñan los contenidos disciplinares y la consecuencia inmediata es una "intelectualización" de los valores, al no caer en la cuenta de que junto al componente cognitivo (conocimiento y creencias) es indispensable considerar, asimismo, y de forma interrelacionada el componente afectivo (sentimientos y preferencias) y el componente conductual o conativo (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones).

Los valores se perciben en las actuaciones de los otros, en la relación de cada uno con el resto; cada persona, debe construir su propio esquema de valores y la función de los educadores es colaborar en el proceso, permitiendo y desarrollando situaciones en el entorno de los alumnos para que los vivan y experimenten, y así, ser interiorizados por ellos.

Para que en un aula se perciban los valores y se sienta su necesidad, es condición que ocurran ciertos requisitos que posibiliten y alienten su desarrollo; entre los más significativos destacamos los siguientes:

1. En relación con el sistema de valores que se pretende promover y desarrollar en el aula, se ha de procurar establecer una relación de congruencia entre los valores comunes que, por ser básicos, deben ser objeto de formación en todos los educandos; los valores del contexto sociocultural próximo en el que se encuentra ubicado el centro educativo; los valores diferenciales de cada educando que son expresión de sus preferencias personales y el sistema de valores que posee el educador y que le sirven para orientar su práctica educativa en el aula,

Sólo desde la convergencia en el sistema de valores se pueden desarrollar esquemas consistentes y estables y evitar la confusión y el caos a que se ven abocados nuestros alumnos.

2. En relación con el clima social del aula, ha de fundamentarse en un estilo de interacción comunicativa entre profesores y alumnos y de estos entre sí que favorezca la autonomía del alumno, propiciando su iniciativa y la toma de decisiones, en un ambiente de seguridad y confianza donde las diferentes personalidades del grupo-clase puedan manifestarse de forma auténtica y sin enmascaramientos y dónde se practique un tipo de relación interpersonal basada en la estima y el respeto mutuos.

Según S. Uhl (1996) la adquisición de valores requiere de un clima psicológicamente seguro donde se han de dar tres condiciones principales: una notable implicación personal y afectiva por parte de los educadores; dar explicaciones de un modo preciso y adaptadas a la capacidad de comprensión del alumno y la comunicación de estas últimas en un estilo cálido y cordial.

3. En relación con la actitud del profesor hacia la educación de los valores ha de conocer los valores, estimarlos, sentirlos, practicarlos, deseo de transmitirlos y fuerza para hacerlo. Si a ello añadimos conocimiento de los métodos y habilidad en aplicarlos, tendremos al educador en valores perfecto. Cualidades especiales que no están al

alcance de todo el mundo. Porque si bien es cierto que el conocimiento de los valores y de los métodos para educar en ellos puede conseguirlo fácilmente cualquier educador mediante el estudio correspondiente, otra cosa bien distinta es que esté dispuesto a ponerlos en práctica.

Varias son las circunstancias que pueden llevar al profesor a una actitud de descuido o de inhibición con respecto a la práctica de los valores, siendo las más frecuentes: una sobrecarga de obligaciones docentes y de gestión académica y un compromiso prioritario con la enseñanza de los contenidos disciplinares del currículo; el tiempo que requiere la puesta en práctica de las estrategias conducentes al desarrollo de los valores; la consideración de que la valoración de su actuación docente va a venir determinada más por el nivel de conocimientos y de habilidades alcanzados por los alumnos que por los valores, actitudes y normas, de más difícil comprobación y reconocimiento profesional; la creencia muy generalizada en un gran sector del profesorado de que la educación en valores debe ser asumida por la familia y por otros agentes y fuerzas educativas.

4. En relación con las variables de espacio y tiempo más adecuados para la práctica de los valores ha de aprovecharse cualquier circunstancia existencial que viva el educando. Nada hay más contrario al espíritu de la educación en valores que su "institucionalización académica", reservándose para ello un tiempo determinado en el calendario escolar, como está ocurriendo con el tratamiento dado en muchos centros a los Temas Transversales. "La Educación para la Paz", por ejemplo, queda limitada en el programa escolar a una semana de carácter conmemorativo, en la que participa toda la comunidad educativa. Con tal motivo, se elaboran murales y slogans alusivos a la paz con una intención concientizadora para el alumnado, se invita a alguna ONG comprometida con la ayuda a países en guerra, se aportan testimonios directos de personas que han sido víctimas de algún tipo de atentado, pero, paradójicamente, no se aprovechan las situaciones de conflictividad escolar para desarrollar en los alumnos actitudes no violentas.

5. En relación con la organización dada al contenido didáctico, ha de fundamentarse en una estructura interdisciplinar que dé sentido a los problemas y situaciones controvertidas que se someten a debate. Si bien los estudios sociales son los más adecuados para proveer de temas de análisis relativos al mundo de los valores, cualquier otra asignatura del currículum puede convertirse en el núcleo integrador de las restantes disciplinas, siempre que sean planteadas por el profesor de forma controvertida y dilemática, tengan significado para el alumno y conecten con sus intereses, preocupaciones, y motivaciones dominantes.

En contra de lo que comúnmente se cree los valores y las materias de estudio pueden interrelacionarse. Así, por ejemplo, se puede emplear un problema de valores para introducir cierto tema de estudio, y puede usarse también un problema de valores para hacer culminar el estudio de un tema. Por ejemplo, un estudio sobre la salud puede terminar con un examen del problema de la pobreza en la comunidad local y, especialmente, sobre cuáles son los valores de cada alumno en relación con dicho problema. y la clarificación de los valores puede, también, penetrar en un tema, como cuando el

estudio de la inmigración incluye el meditar sobre que piensa cada alumno acerca de arrancar las raíces del país donde uno nació y realizar cambios importantes en lo que considera que es su responsabilidad, si tal es su actitud, hacia los inmigrantes recientes.

BIBLIOGRAFÍA

- Brezinka, W. (1990) *La educación en una sociedad en crisis*. Barcelona:PPU
- Brezinka, W. (1993) "Werte-Erziehung in einer wertunsicherer Gesellschaft". En Hubert Herbert: *Sittliche Biildung. Ethik in Erziehung und Unterricht*. Asendorf: MUT-Vlg., pp. 53-76.
- Coombs, Ph.H. (1985) *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Fraenkel, J. (1973) *Teaching Students to Think and To Value*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Hunt, M.P. y Metcalf, L.E. (1968) *Teaching High School Social Studies*. Nueva York, Harper.
- Jones, W.R. (1971) *Finding Community: a Guide to Community Research and Action*. Palo Alto, California: James E. Free!
- Kohlberg, L. (1963) "Moral Education in the Schools: A Developmental View". *School Review*, 74, pp. 1-30.
- Lauwerys, J. (1978) *Some Thoughts on Moral Education*. Essex Conn. Consejo Internacional del Desarrollo de la Educación.
- Llopis, J.A. y Ballester, R. (2001) *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Marín Ibáñez, R. (1976) *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Newmann, F. (1972) *Social Action: Dilemmas and Strategies*. Columbus, Ohio: Xerox Education Publications.
- Ortega, P. (1996) *Valores y educación*. Barcelona, Ariel.
- Pérez de Cuellar, J. (1997) *La nostra diversitat creativa. Informe de la Comissió Mundial sobre Cultura i Desenvolupament*. Barcelona. Centre UNESCO de Catalunya.
- Piaget, J. (1983) *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanela.
- Quintana Cabanas, J.M. (1992) "Educación en valores y diseño curricular". En L.O.G.S.E. *Perfiles para una nueva educación*. ICE de la Universidad de Granada. pp. 15-26.
- Quintana Cabanas, J.M. (1998) *Pedagogía Axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Raths, L.E.; Harmin, M. y Simon, S.B. (1967) *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México: UTEHA.
- Rodríguez, A. (1989) "Interpretación de las actitudes". En Rodríguez, A. y Seoane, J. *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alambra.
- Sarabia, B. (1992) "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes". En Coll, C.; Pozo, J.I.; Sarabia, B. y Valls, E. *Los contenidos de la Reforma*. Madrid: Santillana, pp. 133-197.
- Scheler, M. (1941) *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Re. vista de Occidente, tomo I.
- Uhl, S. (1997) *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona: Herder.
- Vilar, J. (1991) "Clarificación de valores". En Martínez, M. y Puig, J.M. (Coords.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó, pp. 33-43.