

Valores y Educación: una investigación sobre «perfiles Valorativos»

ANGEL CASADOC*)
JUANA SÁNCHEZ-GEY
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Diferentes circunstancias, desde los problemas que plantea la reforma educativa hasta los brotes de violencia que vive nuestra sociedad, han avivado el tema de la educación en valores, del que derivan importantes consideraciones sobre la dinámica actual de las sociedades abiertas y democráticas. Una práctica educativa "razonable" en este campo pasa por analizar atentamente las preferencias valorativas ("perfiles") de individuos y grupos en contextos concretos de enseñanza. De esta forma, estaremos en mejores condiciones para proponer unas u otras metas y los procedimientos o vías más adecuados para alcanzarlas.

ABSTRACT

Different reasons, since the problems of educational reform to the frequent episodes of violence in our society, had enlivened the questions about the education in values, with important considerations for open and democratic societies. A reasonable educative practice in this area, requires to take care of personal inclinations and preferences ("perfiles valorativos") in specific contexts of teaching. In this way, we'll be in better condition to propose ones or others aims and the more appropriate methods to get them.

1 INTRODUCCIÓN.

Los rápidos y profundos cambios de nuestro tiempo (políticos, sociales, científicos...), unido al pluralismo que ocasiona el encuentro -cuando no "choque"- entre culturas muy diferentes, hacen que el tema de los valores sea considerado

*) ANGEL.CASADO@UAM.ES

en nuestros días una cuestión prioritaria, no sólo para la educación, sino también para la vida comunitaria y para la convivencia social en general. Prueba de ello es la creciente bibliografía producida en los últimos años, como exponente del interés generalizado que el tema despierta en especialistas y expertos de los más diversos ámbitos (política, economía, ciencia...), casi siempre con amplias referencias a la importancia de la educación en este campo.

De algún modo, esa referencia al mundo de los valores viene a mostrar el "sentido social" del quehacer educativo, así como la amplitud de las expectativas formativas que despierta. En efecto: el rasgo de dinamicidad que caracteriza a la sociedad y a la cultura actuales exige de las personas unas formas de pensar y de actuar muy diferentes de las que preconizaban los sistemas tradicionales de educación. Se necesitan planteamientos alternativos que, sin descuidar el legítimo interés por las destrezas y aptitudes socialmente valoradas, atiendan al crecimiento personal de los alumnos en libertad y responsabilidad. En otras palabras: propiciar un pensamiento autónomo, que les permita no sólo *comprender* los grandes problemas de nuestro tiempo, sino también *responder* por sí mismos en una sociedad efectivamente "abierta", en la perspectiva de un cuidado permanente de la calidad de vida personal y comunitaria.

2 EDUCAR E INVESTIGAR EN VALORES.

Los problemas que rodean la compleja relación entre los dos términos del binomio valores-educación forman parte del debate pedagógico de todos los tiempos: si en el modelo "tradicional", la educación aparecía como el medio -casi natural- de "transmisión" y/o "acceso" cultural (lenguaje, valores, creencias...), en nuestros días articular una verdadera educación en valores aparece como uno de los retos a que han de hacer frente los sistemas educativos del siglo XXI, del que derivan importantes consideraciones sobre la dinámica actual de las sociedades abiertas y democráticas.

Entre las razones que justifican ese renovado interés por la educación en valores hay que citar en primer lugar algunas de índole estrictamente pedagógica: la búsqueda de una mayor coherencia entre la práctica escolar cotidiana y el objetivo de *formación plena*, que generalmente se asigna a los sistemas educativos. Desde esa perspectiva, una verdadera enseñanza de calidad implica la posibilidad real de un desarrollo *integral* de la persona". Ciertamente, en la práctica, ese

* A ello alude el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, al afirmar que la educación "debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad..." (Delors, J. *et al.*, 1996, p. 106).

ideal tropieza con la realidad de una enseñanza restringida muchas veces a un cúmulo de adquisiciones intelectuales, con escasas o nulas referencias a una perspectiva finalista o moral (Cfr. P. Freire, 1985). Sin embargo, si hablamos en serio de educación integral, con lo que implica de atención al conjunto de las dimensiones y capacidades humanas, el corolario de una actuación que aliente el cultivo de aquellas cualidades y valores que forman el soporte básico de la sociedad «humana» (tolerancia, libertad, originalidad, autonomía de juicio moral y político), constituye un presupuesto inexcusable.

De otra parte, no podemos olvidar las continuas referencias a la escuela como ámbito fundamental para el logro de sociedades verdaderamente democráticas. Porque, aunque a veces lo olvidemos, el objetivo de la tarea docente es formar individuos autónomos (con "mayoría de edad", en la terminología kantiana); personas críticas, creativas y solidarias que, como ya observara Dewey, son imprescindibles en la consolidación de toda democracia: «El problema de la institución educativa -recuerda A. Valcárcel- está en el rango de los valores que transmite, no en su eficacia tan siquiera, y de ahí su función crítica, perfectamente abierta» (1985, p. 169).

Según lo anterior, en sentido estricto, el proceso educativo no se justifica por la mera *transmisión* de conocimientos, destrezas y normas, sino, precisamente, por su decidida contribución al logro de una creciente *autonomía moral*, que haga posible «el ejercicio de la libertad no solo de actuar sino de pensar y de querer y el ejercicio de la responsabilidad no sólo legal sino auténtica» (M. Martínez, 1995, p. 17). En consecuencia, propiciar el "crecimiento moral" de los alumnos, facilitando su acceso a criterios propios, razonados y solidarios, para comprender el mundo en que viven y orientarse en su propio contexto, se revela como un objetivo educativo, no sólo necesario, sino máximamente urgente.

La puesta en marcha de una propuesta de ese tipo requiere abandonar viejas posiciones educativas, centradas en el aporte de información y conocimientos, para pasar a otras más acordes con las exigencias de nuestro tiempo, en las que la práctica educativa se conciba como la ocasión de que cada sujeto asuma reflexivamente los logros de una tradición cultural, más como forma de *humanidad*, que como una forma de conocimiento instrumental o de dominio técnico.

De ahí la insistencia con que, en los últimos años y desde las más diversas instancias, se viene reclamando una atención prioritaria al tema de los valores. En el caso de nuestro país, tanto la LOGSE como las disposiciones que la desarrollan destacan la educación en valores como uno de los ejes que dan coherencia y sentido al conjunto del currículo: "El currículo MEC ha definido, además de las áreas, unas enseñanzas transversales que han de impregnar todo el currículo

y cuyo significado educativo es, en gran medida, de educación en valores. Al fijar esa finalidad básica a la educación, así como al señalar la educación en valores como principio rector del sistema educativo, la LOGSE ha respondido a una demanda social hoy generalizada: la de que la educación formal constituye una escuela de ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas" (M.E.C., 1994, p. 7).

En cuanto al Proyecto de "Filosofía para Niños", en cuyo marco tuvo lugar la experiencia que aquí se presenta, la educación en valores es un tema recurrente en los materiales y propuestas metodológicas para los diferentes niveles del currículo. No sólo por su valor educativo específico, sino porque, como señala el prof. M. Lipman, creador del programa, esa dimensión de la enseñanza constituye un aspecto inevitable: "Lo quiera o no, todo el que enseña, enseña valores. Por lo tanto, la educación en valores ya se está llevando a cabo y además en todas partes, de tal manera que el problema no es enseñar valores sino enseñarlos mejor" (1992, p. 310).

Cuando se desciende del "limbo" de las proclamas teórico/abstractas, y se entra en contacto con la realidad de la enseñanza, el problema práctico radica en cómo desarrollar, de forma coherente, una auténtica educación en valores, teniendo en cuenta que no hay "recetas" que nos indiquen, fuera de toda duda, que estamos en el camino correcto. En efecto: las valoraciones y preferencias registran importantes variaciones de unos grupos a otros, en función de factores muy diversos: contexto geográfico y social, edad, nivel de estudios, experiencia personal, etc. Así, el grado de integración en torno a ideales y preferencias, tal como son percibidos por los miembros de cada sociedad, presenta diferencias a veces notables.

Por otra parte, las finalidades a que se alude en cada caso cuando hablamos de valores (autonomía, solidaridad, tolerancia...), hay que entenderlas en términos de **metas** de los procesos educativos, a los que dan sentido y justificación. Sin embargo, como observa J. Escámez, "esas metas para que sean educativas tienen que ser valiosas y tal valiosidad tiene que estar referida a la vida personal de los sujetos implicados en tales procesos" (1995, p. 101).

La consecuencia es obvia: Para una práctica educativa "razonable" en este campo, no basta con explorar, aclarar y comprender las "metas" o valores que se pretenden. Es preciso, además:

- a) Establecer o diagnosticar la *situación concreta* en la que se encuentra el grupo, que va a ser el punto de partida.
- b) Escoger las *tareasy medios educativos* más apropiados para pasar, en las circunstancias dadas, de la situación inicial a la situación deseada.

En otros términos: detectar y analizar las preferencias individuales y de grupo -"perfiles valorativos"-, tal como se expresan en contextos concretos de

enseñanza, aparece como una tarea previa fundamental. A partir de ese análisis estaremos en mejores condiciones para proponer unas u otras metas (parciales y finales), así como diseñar los procedimientos o vías más adecuados para alcanzarlas.

La comunidad de investigación, tal como se propugna en Filosofía para Niños, propicia este tipo de saber y explicita valores en dos momentos significativos:

- a) investigación de lo que deseamos personal y comunitariamente;
- b) contrastación de lo que somos.

Ambos momentos se interrelacionan y los dos son enormemente necesarios. El primero, porque tratamos de desarrollar un programa que es búsqueda y descubrimiento; el segundo, porque sería difícil alcanzar un descubrimiento valioso sobre el supuesto del desconocimiento o la superficialidad de lo propio. De aquí la importancia de descubrir qué estimamos y en qué grado.

3 LA INVESTIGACIÓN: GENERALIDADES.

Desde hace varias décadas se vienen realizando estudios más o menos extensos sobre las actitudes, valores y aspiraciones, tanto de los Maestros en ejercicio como de los estudiantes de Magisterio: Lerena, C. (1987); Varela, J. y Ortega, F. (1985), Ortega, F. y Velasco, A. (1991); Sánchez, J.J. y Veganzones, J. (1998) ... Los datos aportados por esas investigaciones, de marcado carácter sociológico, permiten interpretar la evolución que se ha producido a lo largo de los años respecto a la forma en que estos profesionales perciben y valoran diferentes cuestiones relacionadas con su tarea.

Cierto que, en nuestros días, el Magisterio no puede describirse sin más acudiendo a los estereotipos tradicionales, simplificados en exceso, que identificaban a los componentes del grupo social por encima de las diferencias de sexo, origen social, creencias, etc. Tal circunstancia, sin embargo, no significa que no existan ciertas coincidencias de base a la hora de compartir algunos de los rasgos y valores que más directamente se relacionan con la situación "sui generis" de los docentes y "aprendices" de este nivel de enseñanza.

En tal sentido, el presente trabajo supone una aproximación a los "perfiles valorativos" de diferentes grupos de alumnos/as de Magisterio de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa María", de la U.A.M., a partir de sus respuestas a los ítems del test de valores aplicado, del que nos ocupamos en otro apartado. Somos conscientes de que los datos obtenidos en este tipo de estudios proporcionan su mayor rendimiento cuando se comparan con otros similares, de los mismos o distintos grupos, a lo largo de un período relativamente extenso de tiempo. No obstante, creemos que no puede despreciarse el

valor que los resultados tienen en sí mismos, por cuanto ofrecen una imagen muy aproximada de las creencias y posturas valorativas de estos estudiantes, con trazos que unas veces confirman ideas previas y presunciones más o menos extendidas, y otras aportan vertientes inéditas y sorprendentes. Tales datos, en suma, sugieren reflexiones en ámbitos muy diferentes, respecto a las expectativas, esperanzas y deseos de estos futuros maestros.

Una segunda razón para el presente estudio, de especial interés para quienes trabajamos en el Proyecto de "Filosofía para Niños", apuntaba al intento de comprobar posibles diferencias entre el "perfil valorativo" de los alumnos que actualmente cursan "Filosofía para Niños" -materia optativa en el curriculum de Magisterio de la U. A. M.-, respecto al de otros grupos de alumnos del mismo Centro. Una vez determinada esta cuestión, el siguiente paso sería afrontar un nuevo horizonte de indagación: profundizar en las razones de esas diferencias, si es que efectivamente se comprueban.

Dada la finalidad de este estudio, así como el marco en el que se ofrece, nos ha parecido oportuno presentar los datos de la manera más sencilla posible -dentro de su complejidad-, a fin de evitar una acumulación farragosa de cifras y gráficos, que dificultara su comprensión y, por tanto, su sentido en el conjunto del trabajo. Por otra parte, creemos que los comentarios y análisis que se incluyen en cada caso, permiten clarificar en gran medida las cifras y resultados que figuran en los diferentes apartados.

3.1 Método

No cabe duda de que, entre los medios de comunicación, los símbolos lingüísticos son transmisores privilegiados de valores. Tal como ha sugerido la Dra. Courtney Cazden, de la Universidad de Harvard, el investigador de la educación debe interesarse por las formas lingüísticas del aula, porque a través de ellas puede lograr una comprensión más profunda de los acontecimientos sociales de la vida escolar y, por esta vía, de los conocimientos, valores y destrezas de sus alumnos. Aunque no se haga explícito el objeto de valor, el lenguaje revela un tipo de intercambio social repleto de valores: cooperación, solidaridad, autonomía, respeto, responsabilidad, etc. En este sentido, huelga recordar que el carácter social de lo moral cuenta con una larga tradición en la historia del pensamiento.

Bajo esa perspectiva, consideramos que la prueba utilizada en este estudio es simple y, al mismo tiempo, eficaz. Pudiera pensarse que las palabras a que ha de responderse en cada bloque están lejos de asemejarse a esas otras más universales y luminosas de las que hablan los tratados de Ética. Sin embargo, la amplitud y cotidianeidad de las mismas nos permitirá centrarnos en algunas cuestiones previas que, sin embargo, resultan básicas para distinguir de modo especial aquello

que algunos autores exponen (M. Scheler):

- A) Que a todo ser le acompaña un valor.
- B) Que los valores son jerarquizables.

Esta toma de conciencia es la que pretendemos elucidar y, luego, contrastar, dialogar; en resumen, descubrir en la comunidad de investigación. Si, como decimos (A. Salazar/A. Muñoz, 1995, p. 47), aceptamos las éticas procedimentales porque cuidan la dimensión individual y social bajo una razón dialógica, hemos de reconocer que el diálogo es más enriquecedor en la medida que mejor nos conozcamos y, por tanto, hayamos interiorizado un saber que, entrañado, oriente, satisfaga y amplíe nuestro vivir. Dicho de otro modo, pulsar el sentimiento vital, verbalizar los valores, saber mirarse, es adentrarnos y distanciarnos en un "nosotros" creativo y enriquecedor.

En ese marco teórico, la evaluación que aportamos pretende ser una ayuda que haga posible:

- a) Caer en la cuenta, como ya se ha dicho, de que es preciso detectar y analizar nuestra *vivencia* de los valores, con lo que el cuestionario aparece como un instrumento más junto a otros ejercicios y prácticas que se puedan realizar en el aula; a partir de ahí,
- b) Desarrollar el interés por descubrir en común los valores *deseables* para nuestra formación personal y los que quisiéramos promover.

3.2 Muestra

Como ya hemos indicado, uno de los objetivos que nos planteamos a la hora de afrontar este trabajo era comprobar posibles diferencias en el "perfil valorativo" del grupo de alumnos que cursan "Filosofía para Niños", respecto al de otros grupos y cursos del mismo Centro. A tal fin, se seleccionaron varios grupos tomando como unidades de referencia los alumnos matriculados en dos materias afines al tema de nuestro estudio: FILOSOFIA y FILOSOFIA PARA NIÑOS, ambas optativas en el currículo de Magisterio de la UAM, que son cursadas por alumnos procedentes de diversos niveles y especialidades. Junto a ellos, a modo de "grupo de control", se seleccionó también a los alumnos que actualmente cursan el 2º año de EDUCACION INFANTIL (turno de mañana).

En conjunto, las respuestas correspondientes a los grupos de alumnos citados, que se han tenido en cuenta en esta investigación, fueron las siguientes:

FILOSOFIA PARA NIÑOS:	29 alumnos (28 en 2ª apl.)
FILOSOFIA:	43 "
EDUCACION INFANTIL	52 "
Total...	124 "

A todos ellos se les aplicó el mismo test de valores en el mes de noviembre de 1998, con escaso intervalo de tiempo en los tres casos. Respecto al grupo de Filosofía para Niños, la aplicación se repitió a finales de enero de 1999, al objeto de detectar posibles diferencias significativas entre los resultados obtenidos en ambos casos.

3.3 Medida

En todos los casos hemos utilizado el *Test de Valores* de Pilar M. Casares (1995), considerado básicamente como un instrumento para el conocimiento y evaluación de los valores de una persona y/o grupo.

La prueba sigue el modelo de "Test de reacción valorativa" de V. García Hoz: "las alternativas de respuestas del test se refieren a las impresiones de agrado, desagrado o indiferencia que para Marín Ibañez son (...) 'síntomas' de los valores que una persona posee" (p. 518). De acuerdo con el modelo adoptado, el test se adapta a las *características* del valor:

1. **Categorización:** Existen diferentes tipos o clases de valores: verdad, belleza, salud, poder... Hay una atención especial a dos factores: *actualización* (ofrecer una gama de valores acordes con la realidad actual) e *integralidad* (educación integral). La autora se decanta por el "modelo de persona" propuesto por el prof. Gervilla (Univ. de Granada), del que se recogen las categorías del test.
2. **Polaridad:** Caras positiva y negativa del valor.
3. **Jerarquía:** No todos los valores "valen" lo mismo: hay valores inferiores y superiores, de ahí que puedan ordenarse según su rango.
4. **Contenido:** Matiza y especifica cómo entendemos cada categoría de valor. En términos lingüísticos, es una cuestión de significante y significado: paso de la palabra al concepto que subyace en ella:
 - *Valores corporales.* Afectan directamente a la estructura biológica humana: salud, aseo, deporte, alimento...
 - *V. Intelectuales.* Relacionados directamente con la naturaleza racional del hombre: el conocimiento, la reflexión, investigación, ciencia, creatividad...
 - *V. Afectivos.* Aluden de modo primordial a la dimensión afectiva de la persona: emociones, sentimientos, pasiones (amor, cariño, odio...)
 - *V. Estéticos.* Se caracterizan por el "placer espiritual" que proporcionan. Se ocupan directamente de la belleza: música, pintura, literatura, arte en general.
 - *V. Individuales.* Hacen referencia al ámbito individual/singular de la persona, o bien a su autonomía e independencia: conciencia, intimidad, libertad...
 - *V. Morales.* Se ocupan de la valoración ética, es decir, de la bondad o

- malicia de las acciones humanas: justicia, honradez, tolerancia, verdad...
- V *Sociales*. Afectan a las relaciones interpersonales e institucionales: leyes, bien común, diálogo, amistad. Muy vinculados a valores afectivos.
 - V *Ecológicos*. Relación del hombre con la naturaleza o medio natural, vegetal o animal: playa, montaña, árboles, animales...
 - V *Instrumentales*. Más que en sí mismos, se aprecian como proceso o por los resultados o beneficios que nos producen: coche, medicinas, vestido, tecnología...
 - V *Religiosos*. Valores que se aceptan por la fe, como medio o como fin: Dios, religión...

5. Gradación: Intensidad valorativa con que se aprecia o se presentan los polos positivo y negativo de un valor. No es valer o no valer, sino valer más o menos. El test permite dos grados de intensidad positiva y otros dos de negativa, lo que arroja una banda de puntuaciones que va de -50 aSO.

La **validación** de la prueba corrió a cargo de un grupo de expertos: cada uno puntuó de 1 a 5 las expresiones incluidas en un banco de items -entre 50 y 60 para cada categoría- o Se seleccionaron las 25 palabras o expresiones que obtuvieron una puntuación más alta y presentaron menor grado de dispersión en las respuestas.

En cuanto a la **fiabilidad**, se analizaron los resultados mediante la prueba Theta de Carmines, que se obtiene aplicando el subprograma 4M del programa informático de análisis estadístico BMDP. Los datos obtenidos por cada una de las categorías fueron los siguientes:

Corporales	0.5555
Afectivos	0.7838
Intelectuales	0.8466
Estéticos	0.8424
Individuales	0.8653
Sociales	0.7971
Instrumentales	0.8450
Morales	0.8720
Ecológicos	0.8440
Religiosos	0.9343

3.4 Procedimiento.

El procedimiento seguido constó de los siguientes pasos:

1. Selección de grupos y cursos. Ya se han reseñado los tres grupos de alumnos que se tomaron como muestra de la investigación, así como el número de respuestas obtenidas en cada caso.

2. Aplicación del cuestionario: Como ya se ha indicado, la prueba se aplicó a todos los grupos a mediados de noviembre de 1998. Por las razones antes apuntadas, el test se volvió a aplicar al grupo de FILOSOFIA PARA NIÑOS en enero de 1999.
3. Confección de tablas de datos. A partir de los datos obtenidos, el paso siguiente fue confeccionar las tablas de puntuaciones directas de cada grupo y obtener las medias en los distintos valores recogidos, que sirvieron de base a su vez para realizar los gráficos correspondientes.

4 RESULTADOS.

Las puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos de alumnos -FILOSOFIA, FILOSOFIA PARA NIÑOS Y EDUCACION INFANTIL- en la primera aplicación (nov. 1998), así como los resultados comparativos entre la primera y la segunda aplicación al grupo de FILOSOFIA PARA NIÑOS, figuran, respectivamente, en los gráficos 1 y 2:

	Afee.	Eco!.	Mor.	Ind.	Soco	Corp.	Est.	Int.	Dtil.	Re!.
ED.INF.	43,7	37,13	33,98	33,35	31,27	30,1	27,06	24,96	21,83	15,27
FPN	40,51	33,14	30,03	29,55	28,97	29,03	27,34	25,2	15,21	9,38
FILOS.	42,21	36,32	32,93	31,74	28,72	28,67	26,04	26,37	15,6	7,98

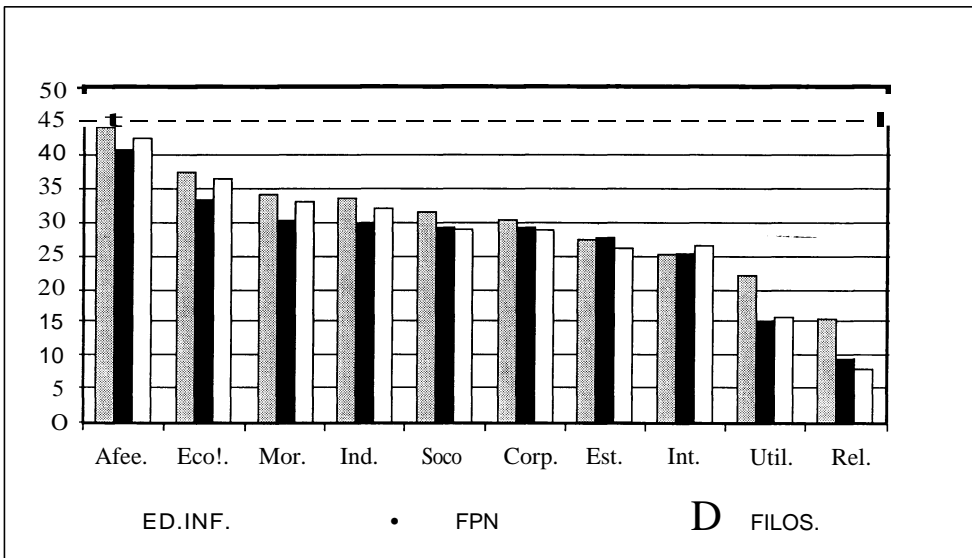


Fig. 1. Puntuaciones medias obtenidas por los tres grupos (nov. 98).

El análisis pormenorizado de los datos arroja puntuaciones medias muy iguales entre los distintos grupos; no obstante, pueden señalarse algunas peculiaridades:

- En cuanto a la semejanza, hemos observado una amplia concordancia respecto a los valores AFECTIVOS como los que mayor interés despertan; en segundo lugar, y con la misma respuesta unánime, todos los grupos han coincidido en valorar los ECOLOGICOS. No cabe duda, por tanto, que nuestros alumnos y alumnas desean un mundo con mejores sentimientos entre ellos y con más atención y cuidado -de nuevo se subraya la sensibilidad y los sentimientos- por la Naturaleza.
- Otra respuesta unánime, que engloba el tercer grupo de valores más destacados, se refiere a los valores ETICOS. Al igual que en los casos anteriores, los datos vienen a señalar la coincidencia de todos los grupos en la misma jerarquía de valores, estimando como cuarto grupo de su interés los valores INDIVIDUALES.

Es decir se ha dado una total **unanimidad** en el siguiente orden:

- 1°. AFECTIVOS
- 2°. ECOLOGICOS
- 3°. ETICOS
- 4°. INDIVIDUALES

- A partir de aquí, se registran algunas diferencias: los grupos de Educación Infantil y el de Filosofía han valorado los SOCIALES en quinto lugar, seguidos de los CORPORALES, mientras que en el de FpN se invierte este orden: en quinto lugar figuran los valores CORPORALES, y en sexto los SOCIALES.
- De nuevo todos coinciden en señalar en séptimo lugar los valores ESTETICOS, así como en dejar los valores INTELECTUALES para el octavo lugar. Una coincidencia similar se produce en el caso de los valores UTILITARIOS (9º lugar) y RELIGIOSOS (10º lugar).

Junto a esta situación de práctica unanimidad en lo que concierne a la *jerarquía*, hemos de señalar también que frente a la puntuación media que reciben los valores AFECTIVOS (entre 40-44), los RELIGIOSOS sólo alcanzan una puntuación de 7 a 15. Dicho de otro modo: como valores más apreciados destacan los AFECTIVOS y ECOLOGICOS, cuya expresión numérica pone de relieve que la reacción del grupo tiende a considerar los primeros en el ámbito de "Muy Agradable", mientras que los segundos se sitúan en un nivel intermedio entre "M.A." y "Agradable". Ocupando lugares centrales, dentro de lo "Agradable", con tendencia a aumentar, aparecen los siguientes valores: ETICOS e INDIVIDUALES. En un plano similar, pero con una relación significativamente inferior, estarían los CORPORALES, SOCIALES, INTELECTUALES Y ESTETICOS.

Como hemos afirmado, no puede decirse con fundamento el tópico de que la juventud es "pasota"; más bien se observa la necesidad -y, tal vez, la carencia- de una razón afectiva a la que valoran ampliamente. y consideran frente a unos valores utilitarios, los valores éticos con magnanimidad, interesados, al mismo tiempo, por los valores individuales y comunitarios.

La coherencia de su planteamiento parece asegurada, ya que han coincidido también en señalar los valores estéticos dentro de una línea de cuidado y atención a las personas, a la naturaleza, a la ética y, por fin, a la estética. No sabemos por qué los valores INTELECTUALES ocupan la 5ª posición (antepenúltima); tal vez los términos elegidos para este grupo ("abstracción", "comprobar", "demostrar", "ciencia"...) les han parecido más apropiados de una razón "formal", que han desechado por la razón "afectiva", valorada en primer lugar.

Hay también coincidencia en el rechazo a los valores UTILITARIOS, en la misma línea de coherencia por favorecer los valores más afectivos y sensibles. No obstante, a pesar de esta coherencia globalizada, llaman la atención algunas respuestas por su, al menos aparente, contradicción. Por ejemplo, en el grupo de los valores ECOLOGICOS, que han sido altamente valorados, muchas respuestas estiman como "muy desagradable" la lluvia. Parece que dicha respuesta ha sido más bien una contestación impulsiva, que no tiene en cuenta el alto valor "ecológico" de la misma y respondiendo tan solo a la "molestia" que ésta pueda causar en una zona urbana y sobre todo en nuestra persona.

Destacan igualmente algunas otras respuestas que, o bien han sido precipitadas, o los términos han sido tomados en un sentido que no responde a su significado habitual. En el caso de los valores RELIGIOSOS, además de denotar una escasa formación, parece extraño que se pueda valorar al mismo tiempo como positivo a "Jesucristo" y como negativo a "Dios". En general, en este grupo se ha respondido con un esquema espiritualista y en su gran mayoría, con indiferencia.

* * *

Respecto a las dos aplicaciones efectuadas al grupo de alumnos que cursan Filosofía para Niños (fig. 2), los resultados arrojan algunas diferencias. Hablamos de ellas brevemente, dejando constancia de las dificultades respecto a su significación y alcance, dado el escaso margen de tiempo entre ambas aplicaciones (noviembre 9S-enero 99):

	Afee.	Ecol.	Mor.	Ind.	Soe.	Carpo	Est.	Int.	Util.	Rel.
FpN la	40,51	33,14	30,03	29,55	28,97	29,03	27,34	25,2	15,21	9,38
FpN Z-	43,43	37,21	34,79	29,89	29	28,43	26,07	24,46	15,25	13,79

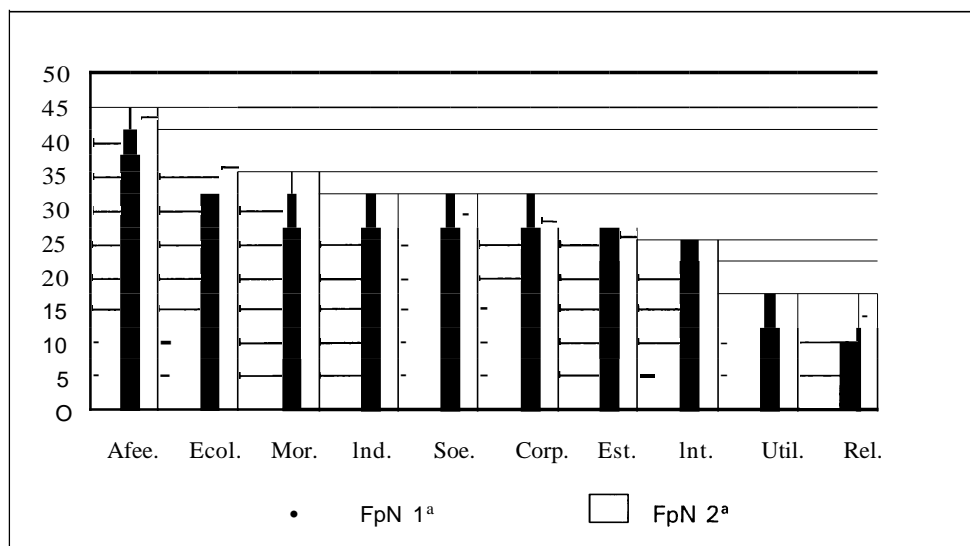


Fig. 2. Resultados obtenidos en la 1ª y 2ª aplicaciones del test al grupo de Filosofía para Niños.

En primer lugar, se aprecia que ha habido crecimiento en la puntuación de siete grupos de valores, con alzas significativas en los casos de: AFECTIVOS (de 40,51 a 43,43); ETICOS (de 30,03 a 34,79); ECOLOGICOS (de 33,14 a 37,21) y RELIGIOSOS (de 9,38 a 13,79). El crecimiento de los tres restantes es realmente escaso.

Por otra parte, se advierte descenso en la puntuación de tres grupos (CORPORALES, INTELECTUALES Y ESTETICOS), si bien las diferencias son casi inapreciables.

Quizá sea significativo resaltar que, como consecuencia de esos deslizamientos, se produce una alteración en la jerarquía del grupo FpN: los resultados de la 2ª aplicación invierten el orden de dos grupos de valores de la 1ª, quedando en 5º lugar los V. SOCIALES, y en 6º los CORPORALES, equiparándose así al resultado de los restantes grupos de alumnos.

Finalmente, hay que decir que los resultados obtenidos revelan algunas carencias, que deberán tenerse en cuenta en futuras investigaciones:

- Prever una mínima codificación en las respuestas de los sujetos (edad, sexo, especialidad...).
- Ampliar la investigación a alumnos de otros grupos y especialidades más "alejados" de FpN, que previsiblemente arrojarán resultados más diferenciados también.

5. CONCLUSIONES

Señalar, en primer lugar, que, considerados en conjunto, los grupos se manifiestan dentro del plano de reacción positiva de "Agrado" en las distintas categorías, aunque con diferente intensidad. Quiere ello decir que las citadas categorías propuestas en el test están vigentes, en general, como valores de **polaridad positiva** para estos grupos.

En cuanto a los datos aportados, pese a los reparos respecto al alcance y generalización de los mismos, se corresponden con la percepción generalizada de las destrezas y actitudes que exige el ejercicio del Magisterio en los niveles de Ed. Infantil y Primaria. Es tranquilizador, por ejemplo, comprobar la fuerte puntuación que recibe el apartado de "valores éticos", o "sociales", que parecen reflejar una concepción de la educación como una actividad de promoción personal y social, y que "merece la pena" volcarse en esa posible vía de transformación del mundo.

Al mismo tiempo, hay visos de actitud esperanzada: como ya hemos dicho, no se generaliza la actitud "pasota" como se supone a veces en los jóvenes. Más bien, se percibe una actitud positiva, dispuesta al "compromiso" personal y comunitario.

Otros rasgos igualmente destacables serían:

- Valoración de actitudes democráticas y tolerantes.
- Poca sorpresa en el apartado de valores religiosos, con grandes contrastes.
- Autonomía: fuerte valoración de la libertad individual, matizada, como ya se ha dicho, por el amplio reconocimiento que reciben los valores sociales.
- Sentimiento ecológico: Un estudio más pormenorizado debería considerar la incidencia en la elevada puntuación que ha recibido este grupo de valores, de desastres ocurridos por esas fechas, como el de la presa de Aznalcollar y su calamitoso efecto en Doñaña, o las penosas consecuencias del huracán Mitch en los países de Centroamérica.

El siguiente paso, como ya apuntábamos, sería realizar un estudio pormenorizado sobre ITEMS específicos, para analizar el grado de dispersión/conjunción entre grupos; o bien, contrastar los resultados mediante una investigación CUALITATIVA sobre las razones o motivos de las preferencias encontradas. Claro que esas nuevas metas, aunque en línea con lo expuesto hasta aquí, abren sin duda un "horizonte" de indagaciones que rebasa la pretensión del presente trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CASARES, P. M. (1995). Test de Valores: Un Instrumento para la Evaluación. Revista Española de Pedagogía, núm. 202, pp. 513-537.
- DELORS, J. ET AL. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana/UNESCO.
- ESCÁMEZ, J. (1995). Filosofía de la educación hoy: axiología y educación. Madrid: Dykinson.
- FREIRE, P. (1985). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- GARCÍA MORIYON, F. (ed.) (1998). Crecimiento moral y Filosofía para Niños. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LIPMAN, M. (1992). La filosofía en el aula. Madrid: De la Torre.
- MARTÍNEZ, M. (1995). La Educación Moral: Una Necesidad de las Sociedades Plurales y Democráticas", en Revista Iberoamericana de Educación (7), 13-39.
- M.E.C. (1994). Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuestas de actuación. (Aparecido en "Comunidad Escolar").
- SALAZAR, A. y MUÑOZ, A. (1995). Diálogo sobre Valores: Valores en Diálogo. Aprender a Pensar, Núm. 12, pp. 41-51.
- SÁNCHEZ, J.J. y VEGANZONES, J. (1998). "Motivaciones, satisfacciones y expectativas de los alumnos de Magisterio en la E.U. "Santa María" de la U.A.M.". Tendencias Pedagógicas, núm. extraordinario, vol. 1, pp. 261-272.
- VALCARCEL, A. (1985). "La transmisión de los valores éticos a través de las instituciones educativas". En Los valores éticos en la nueva sociedad democrática. Madrid, Instituto Fe y Secularidad/Fundación F. Ebert..