

LA EDUCACIÓN EN VALORES AFECTIVOS, COMPORTAMIENTOS SOCIALES Y DESARROLLO PERSONAL: VARIABLES RELEVANTES EN EL PROCESO FORMATIVO.

Muñiz Pérez, Manuel Antonio

Departamento de Economía. Universidad de Oviedo

manumuni@uniovi.es

Pérez Herrero, María del Henar

Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo

henar@uniovi.es

Esta comunicación presenta los primeros pasos de una investigación mucho más amplia y que se dilatará por espacio de varios años, en la que los autores se plantean analizar el proceso productivo de la educación no cognitiva o en valores, tanto en cuanto a medición de sus resultados, factores que inciden en el éxito o fracaso, influencia de la escuela, etc., centrándose fundamentalmente en el papel de ésta última como entorno formativo.

En estas páginas se realiza en primer lugar una revisión de la literatura relacionada con la educación no cognitiva de cara a su conceptualización, para posteriormente continuar con los problemas para la delimitación y medición de este tipo de output educativo. Finalmente se realiza una propuesta de las distintas dimensiones que se deberían medir, de cara a la futura realización de una encuesta entre todos los escolares de 4º de E.S.O. del Principado de Asturias durante el próximo curso académico. Encuesta cuyo cuestionario provisional se espera poder presentar en las próximas Jornadas de AEDE, de cara a su debate y discusión.

Palabras clave: Educación no cognitiva, formación en valores, dimensiones del resultado educativo

1. La educación no cognitiva o formación en valores.

Parece existir un amplio consenso entre los profesionales y estudiosos de la Educación al considerar que la finalidad de la misma es el desarrollo pleno e integral de la persona en todos sus ámbitos y áreas: psicomotor, cognitivo, intelectual, social, afectivo, motivacional. Esto es, la tarea de *la Educación sin adjetivo es la formación integral de la persona* (Pérez Juste, 2005). Esta idea ha sido planteada y difundida en trabajos reconocidos a nivel nacional e internacional

por diferentes autores, tal es el caso de J. Delors en su obra, “*La educación encierra un tesoro*”, o en documentos como la “*Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI .Visión y Acción*”, publicado por la UNESCO, tras la celebración del Congreso Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI (octubre de 1998); y, de igual manera, en otros documentos relacionados con el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Este planteamiento en el que no parecen existir fisuras entre diversas perspectivas y que se entiende que debe ser el objetivo prioritario de una educación de calidad, en la práctica ha quedado reducido la mayoría de las veces a reforzar la formación de los aspectos académicos. La preocupación, de políticos y profesionales de la educación, por los resultados de los informes PISA (Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos, en el marco internacional común de los países de la OCDE), tanto en algunos de los países europeos, como en nuestro país, y en las diferentes comunidades autónomas, es un claro ejemplo del énfasis puesto en el desarrollo de las competencias académicas tradicionalmente trabajadas en la educación formal o escolar. Esta preocupación elude otros aspectos que también recoge J. Delors en su informe sobre la educación, y sin los cuales la formación de las personas queda forzosamente incompleta y las incapacita para responder a las necesidades y demandas de la sociedad actual y a los desafíos que ésta le plantee en el futuro. Sobre todo teniendo en cuenta el ritmo acelerado en el que se producen cambios en el ámbito científico y tecnológico, además del influjo de las tecnologías de la información y la comunicación, que rompen barreras y distancias entre los países y las personas. Estos componentes de la persona, diferentes a lo puramente cognitivo, están ligados a la formación de la persona, al “saber ser” y “saber estar”, que hacen posible que la persona se conozca a sí misma y a los demás y sea capaz de establecer relaciones respetuosas con los otros, con el entorno y consigo misma. Nos estamos refiriendo a la formación de las actitudes, valores, creencias, que forman parte del capital humano que cada individuo aporta a la sociedad (al tejido social).

Este objetivo tan ambicioso de alcanzar el desarrollo integral de la persona, no es un objetivo que tenga que haberse completado al final de cualquiera de las etapas educativas, sino que se irá cubriendo a lo largo de toda la vida del individuo. El aprendizaje a lo largo de la vida implica asumir la idea de proceso y como tal, que el aprendizaje no tiene límite de edad, sino que la persona mantiene su necesidad de aprender y su capacidad para aprender desde el principio hasta el final de su vida.

La educación tiene entre sus retos y tareas fundamentales la de acometer la selección de los aprendizajes más importantes en cada momento, en cada una de las etapas del proceso

formativo, y el reconocimiento de que el individuo aprende no solamente en las instituciones formales, sino que algunos aprendizajes se adquieren de modo no-formal o informal en otras instituciones, en otros grupos, en otros contextos: “*El aprendizaje permanente, que demanda la sociedad del siglo XXI, está llamado a integrar estas tres modalidades, puesto que se aprende mientras se vive, ya sea de forma continua o periódica. Esta dimensión de amplitud hace más patente la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal*” (Echeverría, B., 2009:131).

Desde esta misma perspectiva, los pilares del conocimiento que, a juicio de Delors (1996:95), sostendrán los aprendizajes de un individuo a lo largo de la vida son: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Estos pilares no son compartimentos estancos, sino interdependientes, entre ellos hay “*puntos de contacto, coincidencia e intercambio*” (Delors, 1996:96).

El primero de los pilares, *Aprender a conocer*, implica no sólo dominar los saberes y conocimientos propios de un campo del conocimiento, entendido desde un planteamiento clásico del conocimiento, sino avanzar en el dominio de los instrumentos que permitan al sujeto aprender de forma autónoma, aprender a aprender, a realizar aprendizajes significativos ejercitando la atención, la memoria, la imaginación, y el pensamiento.

Aprender a hacer, está indisolublemente unido al pilar anterior y requiere del individuo la capacidad de aplicar los conocimientos a la realidad, a la solución de problemas reales y concretos, pero no de forma mecánica, sino que propugna una aplicación creativa y adaptada a cada situación. La cualificación de etapas anteriores da origen a la idea de competencia para hacer frente a un amplio número de situaciones que se puedan presentar tanto en la vida personal como laboral, y para trabajar en equipo de forma colaborativa.

Aprender a vivir juntos, significa comprender al otro, lo que conlleva tener empatía y, en definitiva, conduce a la persona a colaborar en proyectos comunes y a solucionar de forma constructiva los conflictos que puedan surgir en las relaciones con los demás. Se trataría de partir del conocimiento profundo de uno mismo, para comprender y aceptar la diversidad del otro, de los otros.

Aprender a ser, supone aprender a tener un juicio propio, autónomo, reflexivo y crítico para tomar decisiones fundamentadas y aceptar las consecuencias que se deriven de la adopción de las mismas.

A estos cuatro pilares del conocimiento señalados por Delors, el profesor F. Mayor Zaragoza (1996), siendo Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), añade un quinto pilar, *Aprender a emprender*, que supone *saber atreverse, atreverse a arriesgarse*, en beneficio de los demás.

El catedrático de Educación de la Universidad de Barcelona, Benito Echeverría, sintetiza estos pilares con dos términos que los hacen muy visibles. “Saber”, tener conocimientos especializados y dominar las técnicas para aplicarlas a la solución de problemas prácticos, y “sabor” ser competente para trabajar en diferentes entornos y grupos de forma cooperativa y ser competente y equilibrado emocionalmente.

Si observamos y analizamos, a la luz de estos planteamientos, nuestro sistema educativo y, de manera específica, las distintas etapas educativas en que se estructura el Sistema Educativo en nuestro país, y revisamos los currícula atendiendo a los comentarios que el profesorado realiza, y a los indicadores de éxito o fracaso escolar, podremos afirmar sin temor a equivocarnos que el interés y la preocupación de todos aquellos que de un modo u otro están vinculados a la educación (políticos, gestores, profesorado y hasta las propias familias) se circunscribe a uno o, a lo sumo, dos de esos cuatro (cinco) pilares.

Los dos pilares objeto de mayor atención e interés, al que se destinan en general la mayor parte de los recursos económicos y materiales y los esfuerzos personales son el que se refieren al ámbito de los conocimientos, al *aprender a conocer* y, en menor medida, a las técnicas o procedimientos, el *aprender a hacer*, a poner en práctica la teoría. Los otros dos pilares, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*, constituyen la mayoría de las veces una pequeña concesión que en los documentos curriculares ocupan un espacio casi marginal, o la propuesta de unos pocos “iluminados” que mantienen viva la llama de la utopía cuando dicen que la educación puede mejorar la vida de las personas individualmente consideradas, y transformar la sociedad. Esto es, nuestro sistema educativo y la mayoría de los estudios sobre rendimiento, eficiencia y calidad de la educación, se han centrado en el “saber” y han dejado de lado el “sabor”.

Sin embargo, nosotros centraremos esta investigación que ahora comienza en estos dos pilares, en los pilares que hemos denominado “sabor”, pues consideramos que su desarrollo en los estudiantes puede proporcionarnos las claves de una educación de calidad, de una educación auténtica y completa que forme un individuo que domine los conocimientos y las técnicas. Una persona capaz de aplicar esos conocimientos y esas técnicas a la resolución de problemas complejos, pero sin dejar de tener en cuenta que sus actuaciones tienen que favorecer su

crecimiento personal y el de los demás, que ha de respetar el entorno y que ha de contribuir a la construcción de una sociedad democrática, justa y solidaria.

2. La educación no cognitiva en el sistema educativo español: competencias y valores.

Si revisamos la normativa de nuestro país desde la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1991 (LOGSE), comprobamos que se habla de tres tipos de objetivos educativos a alcanzar: *conceptuales*, de conocimiento, que abarcan aquellos conocimientos generales y específicos que un alumno/a debe conocer, sobre las diferentes materias; *procedimentales*, que hacen referencia a las habilidades y destrezas que deben adquirir los estudiantes para aplicar los conocimientos teóricos a la práctica, es decir, el saber qué hacer y cómo hacerlo; y, por último, *actitudinales*, que tienen que ver con las actitudes y valores, lo que pensamos, lo que sentimos, lo que creemos, que nos permiten “saber ser” y “saber estar”.

De este esquema podemos destacar que la LOGSE hizo una concesión importante e innovadora a la educación en valores al incluir los Temas Transversales que, como indica su propia denominación, “atravesaban” todas las materias del currículo incorporándose en mayor o menor medida a todas y cada una de ellas. Estos temas transversales que aparecían en las denominadas “Cajas Rojas” eran: “Educación ambiental”, “Educación para la paz”, “Educación del consumidor”, “Educación vial”, “Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos”, “Educación para la salud”, “Educación en la sexualidad”, y “Educación cívica y moral”. Los temas transversales, proporcionaban al profesorado la posibilidad de trabajar contenidos actitudinales y valores desde la materia propia de su especialidad. Esto es, desarrollar los valores éticos, cívicos y democráticos, la igualdad de derechos entre los sexos, trabajar el buen uso del tiempo libre y del ocio, la sostenibilidad, la cultura de la paz y el consumo responsable y saludable. La relación de los temas transversales con los valores para algunos estudiosos de la educación es indiscutible, *ya que hablar de transversalidad es hablar de valores* (González Lucini, 1993).

En la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 2006 los temas transversales desaparecen, o al menos no aparecen de manera explícita bajo los epígrafes que acabamos de nombrar. Sin embargo, se introduce como novedad, entre otras, el concepto de competencias básicas. Las competencias básicas, que aparecen en los Decretos de Enseñanzas Mínimas que desarrollan la LOE, y que han de alcanzar los alumnos al finalizar la educación obligatoria, *“permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”*. Las competencias básicas se deben incorporar al currículum de las diferentes etapas de la enseñanza básica, y al logro de las

mismas han de contribuir todas las áreas. La educación centrada en competencias no es una metodología didáctica más, sino que implica una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a que el estudiante adquiriera los aprendizajes para intervenir de forma activa, responsable y creativa en todas las decisiones que afectan a su propia vida.

A partir de las definiciones “clásicas” de competencias (Le Boterf, 2001) , Sanz de Acedo, L (2010:16) hace una síntesis que incorpora en su taxonomía, tanto los componentes cognitivos como no cognitivos que han de estar presentes en el curriculum de un estudiante: *“Puede entenderse [la competencia], como una combinación de capacidades, conocimientos, actitudes y conductas dirigidas a la ejecución correcta de una tarea en un contexto definido; o como una forma de actuar en la que las personas utilizan su potencia para resolver problemas o hacer algo en una situación concreta. Es una medida de lo que una persona puede hacer adecuadamente como resultado de la movilización de sus recursos y la planificación de sus acciones tras completar un proceso de aprendizaje”*.

Las competencias hacen referencia a saberes que se ponen en acción en la práctica, que incorporan la disposición y actitud de la persona que realiza la acción, así como características del sujeto y de su entorno. Son pues, un concepto multidimensional e integrador, que conjuga las metas de calidad y de equidad educativas. Esto es así, porque la competencia aglutina tres componentes esenciales:

- Un conjunto de conocimientos generales y específicos, procedentes de las disciplinas científicas incluidas en el currículo (de secundaria).
- Un conjunto de capacidades (habilidades) interconectadas para desempeñar de forma satisfactoria una tarea, ya sea académica, profesional o social en un contexto concreto.
- Una actitud apropiada para el desempeño de una función, es decir, una disposición al empleo de una conducta antes que otra, una tendencia al entendimiento, a la aceptación de valores sociales y culturales, a la comunicación y la cooperación con los demás sabiendo autorregular la conducta propia, tomar decisiones, asumir responsabilidades y manejar la frustración. (Sanz de Acedo, M.L., 2010: 18).

En el contexto de la LOE, las ocho competencias básicas clave, necesarias para el aprendizaje permanente en el sistema educativo español son: Competencia en comunicación lingüística; Competencia matemática; Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; Tratamiento de la información y competencia digital; Competencia social y

ciudadana; Competencia cultural y artística; Competencia para aprender a aprender; Autonomía e iniciativa personal.

Estas competencias, “*deberán capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo del aprendizaje permanente a lo largo de la vida*”. Esto supone que ser competentes implica ser capaces de movilizar tanto los conocimientos como los procedimientos y actitudes para dar respuesta a las diferentes situaciones y problemas que se le presenten a la persona, en nuestro caso, a los estudiantes de secundaria.

Por otro lado, las competencias mencionadas pueden agruparse en tres ámbitos: el ámbito de la expresión y la comunicación, el ámbito de la relación y la interacción, y el ámbito del desarrollo personal. El ámbito de la expresión y la comunicación agruparía: Competencia en comunicación lingüística; Competencia matemática; Tratamiento de la información y competencia digital; Competencia cultural y artística. En el ámbito de la relación y la interacción se agruparían: la Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, y la Competencia social y ciudadana. Por último, en el ámbito del desarrollo personal, encontraríamos incluida, la Competencia para aprender a aprender; y la Autonomía e iniciativa personal.

Otro aspecto novedoso de la LOE, es la incorporación al currículo del último ciclo de educación primaria y a toda la etapa de secundaria, de una nueva asignatura, *Educación para la ciudadanía y los derechos Humanos*, para trabajar y fomentar en el alumnado valores democráticos y ciudadanos, basados en la Constitución y los Derechos Humanos.

Con cierta frecuencia valores y competencia se han tenido como semejantes, y si bien no podemos confundir competencias con valores, es indudable que la idea de valor subyace al concepto de competencia, pues los valores, independientemente de la definición que adoptemos de los mismos, mueven a las personas a la acción y ningún sistema educativo puede conseguir los fines que se propone, si no consigue movilizar a uno de sus agentes fundamentales, el alumnado. Y es que educación y valores son indisociables, “*la educación siempre está basada en valores...*”, “*los procesos educativos no sólo transmiten información y contenidos, sino también valores*” (Echeverría, J., 2002: 211-212). Desde este mismo punto de vista, Martínez (2000:39), citado por Touriñán (2008:5) afirma que educar en valores *es promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos.*

Una vez que hemos delimitado qué se entiende por competencia básica en la educación obligatoria, en el sentido que le otorga la LOE, corresponde hacer lo mismo con el término “valor”, porque como recuerda Pérez Alonso-Geta, P. M. (1999:54) parafraseando a Wittgenstein, “para que haya acuerdo de opiniones, antes debe de existir acuerdo en el lenguaje”. Y esto es así, según Gervilla, E. (2000:11), porque “el lenguaje es tan necesario como plural, genérico o ambiguo-según se entienda-, por lo que necesita precisión y clarificación”. En el caso concreto de los valores, pese al consenso en reconocer su importancia en la vida de las personas y su presencia indiscutible en la educación, es difícil encontrar una definición única de valor. Si revisamos las definiciones de algunos autores que utilizan el término ligado frecuentemente a temas relacionados con la educación, nos encontramos que algunos como Escámez (2000: 164-165) que los identifica con las creencias, definiendo los valores como “*las convicciones desde las que percibimos e interpretamos la realidad, a los demás y a nosotros mismos; evaluamos las situaciones, las personas y a nosotros; y finalmente, desde donde tomamos las orientaciones para las decisiones de nuestra conducta*”.

Para otros autores, los valores tienen que ver con los sentimientos, los afectos, la motivación, y, como su nombre denota, es lo que “vale” para una persona, lo que realmente es importante para cada persona individualmente considerada. Así, P.M. Pérez Alonso-Geta, junto a P. Cánovas Leonhardt y E. Gervilla Castillo, definen valor como “*una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana*” Pérez Alonso-Geta, P. M. (1999:55). Estos autores inciden en una idea de “valor” que matiza su vinculación a la persona, el objeto central de la educación, al tiempo que destaca la dimensión real e ideal del término. Esta aproximación objetiva a los valores es la que defiende González Lucini (1993) cuando defiende que “*los valores son proyectos globales de existencia que se instrumentalizan en el comportamiento individual, a través de unas actitudes y del cumplimiento consciente y asumido de unas normas o pautas de conducta*”.

En este mismo sentido, hay autores que afirman que “*los valores son prioridades que reflejan el mundo interno de las personas y que se manifiestan en nuestras conductas*”(Medrano, C, 1999:70). La autora defiende en esta definición, que los valores han de ser considerados desde una perspectiva más amplia que la que les confiere la connotación moral de los mismos, y esta consideración ha de estar presente en el tratamiento que se dé a los valores en el contexto educativo formal, en la escuela. En consecuencia, podemos afirmar que no todos los valores están considerados de igual manera, sino que existe una jerarquía de valores, tan difícil de delimitar y de consensuar como la misma definición de “valor”.

3. Clasificaciones de los objetivos educativos no cognitivos.

Diferentes autores han propuesto distintas clasificaciones e incluso han ordenado jerárquicamente los valores. Nosotros trataremos de revisar algunas de estas clasificaciones y decidiremos en base a las mismas, a los planteamientos normativos de la LOGSE, de la LOE, y los Decretos Mínimos de Enseñanza para la educación secundaria, y al sentido común que emana de nuestra propia experiencia como educadores, qué valores sociales y afectivos habrían de ser considerados si queremos conocer los componentes no cognoscitivos o intelectuales, que contribuyen a hacer posible la finalidad de la educación, el desarrollo integral de la persona.

Una perspectiva más a considerar en el estudio de los valores es la vertiente sociológica. Así, uno de los autores que más profusamente se han dedicado a trabajar en estos últimos años el tema de los valores y de la clasificación de los valores en nuestro país, es el sociólogo Javier Elzo. En uno de sus últimos trabajos, *La educación del futuro y los valores* (2004), clasifica los valores en: personales, sociales, políticos y religiosos, señalando la importancia de diferenciar en el análisis científico de los mismos, la perspectiva en la que nos situemos. Así diferencia dos perspectivas: descriptiva y propositiva. Desde la perspectiva primera se describen los valores y su evolución en una sociedad determinada en un momento concreto. Por el contrario, la perspectiva propositiva, tiene como objetivo proponer qué valores se deben fomentar o mantener. (Elzo, 2004:1). En este mismo trabajo, revisa la clasificación que hace Rokeach (1973, 1979) de valores finalistas y valores instrumentales, y establece una jerarquía de valores finalistas, aquellos que dan prioridad a las finalidades u objetivos a alcanzar por una sociedad en un momento y contexto determinado. Así y refiriéndose al ámbito español, indica desde los resultados obtenidos en su investigación que los valores finalistas, por orden de prioridad y según los jóvenes españoles, son: la familia; la búsqueda de bienestar social, la salud, la vida sexual y laboral; los valores cotidianos, el orden social; el altruismo; y finalmente, los valores ideológicos que incluirían la política y la religión. Elzo completa esta jerarquía de valores, con una propuesta personal que mezcla valores finalistas e instrumentales, junto con valores sociales y personales. Esta propuesta incluiría los valores de racionalidad, competencia personal, tolerancia activa, solidaridad, espiritualidad; y utopía por una sociedad mejor.

Una clasificación de los valores que va ligada al concepto de valor como *lo que realmente vale*, cualidades de las personas, las instituciones y los sistemas, la encontramos en Cortina, A. (2000). Esta autora plantea cinco grandes valores; Libertad; solidaridad; igualdad; respeto; y diálogo. Estos valores hacen posible que la persona se construya y se haga más humana.

También V. Camps (2000), dedica una atención específica a los valores que la educación ha de transmitir, y a los valores universalmente reconocidos: libertad, igualdad, justicia, paz, dignidad, educación. A ellos añade otros que han ido cobrando importancia en los últimos tiempos, como consecuencia de los avances científicos y tecnológicos, o de las transformaciones sociales que se han producido y se siguen produciendo en la sociedad. En este sentido, se refiere a la dignidad de la vida humana, el derecho a ser iguales, la autonomía moral, el valor de la corresponsabilidad, el afán de la unidad o la tolerancia de las diferencias, y la solidaridad.

El Informe del Defensor del Pueblo Vasco –Ararteko (2009) también toma como punto de partida, para elaborar un cuestionario con el que recoger datos, un grupo de lo que denomina *valores clave*. Estos valores y actitudes que van a constituir las dimensiones de su análisis son: la igualdad entre los sexos; aceptación de las diferencias de origen, etnia; aceptación de las diferencias de orientación sexual; aceptación de las personas con discapacidad; respeto y cuidado del medio ambiente; actitudes hacia la violencia y valores relacionados con el tiempo libre y el ocio.

Por lo que hemos revisado hasta el momento presente, podemos asumir las palabras del profesor J. Echeverría, “*educar en valores no supone sólo proporcionar una buena formación ética o moral, sino que afecta a los diversos subsistemas de valores que están implicados en las acciones educativas. No hay duda de la importancia de valores como la honestidad y la veracidad en el contexto de la educación, pero las cuestiones axiológicas no sólo son morales, sino que también pueden ser epistémicas, tecnológicas, económicas, ecológicas, políticas, jurídicas, culturales, estéticas e incluso militares*”. (Echeverría, 2002:249). La pluralidad de valores que pueden ser enseñados y, por consiguiente, aprendidos o interiorizados por los estudiantes es tal, que hace más compleja la tarea de seleccionar aquellos más representativos de una etapa educativa concreta, sin olvidar en ningún momento que “*la educación en valores versa sobre diversos subsistemas de valores, y no sólo sobre valores morales. Incluso los valores estéticos tienen importancia para la educación...*”, y que “*En la medida en que las acciones de los estudiantes satisfagan progresivamente más valores, y en mayor grado, se producirá un avance educativo y formativo*” (Echeverría, 2002:250-251).

Recogiendo la idea que nos plantea J. Echeverría, y continuando con la tarea de revisar las clasificaciones de valores que han planteado estudios e investigadores sobre el tema de los valores, su transmisión en la educación escolar y los procedimientos para recoger información sobre los valores en los estudiantes de secundaria, conviene tener en cuenta el trabajo de Pérez

Alonso-Geta, P.M., Cánovas Leonhardt, P. y Gervilla Castillo, E. (1999), y los planteamientos de Gervilla, E. (2000).

E. Gervilla plantea en su libro *Valores del cuerpo educando* (2000:139), que hay un paralelismo entre humanización y educación, porque ambos constructos tienen como objeto a la persona, y como finalidad y tarea la incorporación de valores al desarrollo personal, desde una pluralidad tolerante, sin adoctrinamientos ni imposiciones. Esta pluralidad y apertura implica que los valores y la transmisión de valores no son potestad de algunas personas o instituciones, sino que todo lo que rodea a la persona tiene capacidad para transmitir valores: “*No vivimos en una sociedad ciega ante el valor, sino en una sociedad con tantos valores que se hace difícil, y hasta imposible, diferenciar, a veces, el valor del antivalor*” (Gervilla, E., 2002: 140). Esta pluralidad de valores hace que sea difícil tomar una decisión sobre *qué valores educar, qué primacía se otorga a unos sobre otros*. Para este autor, unos pertenecen al reino de la *necesidad*, a lo biológico, otros entrarían dentro del ámbito de la *dignidad*, de lo más específicamente humano. Al relacionar los valores con los valores que los alumnos de secundaria tendrían que alcanzar en esta etapa, presta especial atención a los valores que tienen que ver con la salud, el consumo y el medio ambiente.

Para terminar este breve recorrido por algunas de las teorías sobre el valor y sobre la clasificación y jerarquización de los valores, vamos a detenernos en el trabajo de Pérez Alonso-Geta, P.M., Cánovas Leonhardt, P. y Gervilla Castillo, E (2000). Estos autores plantean, a partir de un trabajo realizado para el INCIE en 1997, cuáles serían los valores, actitudes y competencias básicas que adquieren, aprenden o interiorizan los niños y adolescentes en la enseñanza obligatoria en la actualidad. Estos valores serán reflejo, a juicio de los autores, de la sociedad en la que les ha tocado vivir, por tanto serán valores postmaterialistas (Gervilla, E., 1997), que frente a los valores materialistas de épocas anteriores, persiguen la calidad de vida, las necesidades sociales de pertenencia y estima, el medio ambiente, o lo estético Pérez Alonso-Geta y col. 1999: 53-54). Entre estos valores y competencias destacan los siguientes:

- Valores y competencias intelectuales, entendidas no en el sentido de saber o saber hacer, sino en la valoración afectiva del conocimiento, en tener sentido crítico y capacidad de reflexión.

- Competencias emocionales y sociales que son componentes de la inteligencia emocional de la persona. Estas competencias emocionales y sociales se manifestarían, según Goleman (1996), en la capacidad de la persona para reconocer las propias emociones y sentimientos y las emociones y sentimientos de los otros (empatía). Además, para saber gestionar esas emociones y saberlas expresar del modo adecuado en cada situación. Estaríamos

hablando de competencias básicas como el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol entendido como capacidad de gestionar y controlar los propios impulsos, la empatía o capacidad para ponerse en el lugar del otro, de entender sus sentimientos. De la capacidad para escuchar y expresar sentimientos y emociones de forma respetuosa. Asimismo incluiría la adaptación al grupo, la preocupación sincera por el otro, la ayuda mutua, la comprensión, el respeto, la conducta prosocial o altruista. En definitiva un grupo de competencias emocionales y sociales que tienen que ver con uno mismo y con los demás. Competencias que facilitan la comprensión y la aceptación de uno mismo, para a partir de esa aceptación, comprender y aceptar de forma sincera y respetuosa al otro, a los otros con los que compartir el mundo.

4. Resultados de la formación en valores a incluir en la encuesta a realizar: propuesta de dimensiones y variables a considerar.

Para no alargar más esta revisión, y de cara al estudio que pretendemos llevar a cabo sobre las competencias no cognitivas que intervienen en el desarrollo integral de los estudiantes de educación secundaria, la pregunta que nos planteamos gira en torno a qué valores debemos incluir en una encuesta dirigida a estudiantes de los últimos cursos de la ESO. Esta encuesta debería recoger los valores que los estudiantes de educación secundaria han ido incorporando a lo largo de estos años fundamentalmente a través del aprendizaje formal, sin dejar de tener presente, como hemos venido diciendo, que una parte de los mismos se adquieren por transmisión y sobre todo por imitación de los modelos que presentan las personas y los contextos con los que interactúan los menores y los jóvenes, aunque en los últimos años haya cobrado especial relevancia la escuela como entorno formador en valores. En esta introducción no hemos prestado apenas atención a otros agentes e instituciones que tienen un gran peso en la transmisión de valores, nos estamos refiriendo a la familia, los amigos, los medios de comunicación, las redes sociales, ... No se trata de un olvido involuntario, sino que en este momento toda nuestra atención se centra en una institución que, teniendo la capacidad para transmitir valores y el encargo social de hacerlo, no siempre lo consigue en los términos que serían esperables y deseables: *“el papel de la escuela en la transmisión de valores es limitado, lo cual no quiere decir que no tenga su importancia”* son palabras extraídas del Informe del Defensor del Pueblo Vasco-Ararteko (2009:69), a raíz de los resultados obtenidos con menores y adolescentes del País Vasco. No obstante, esto no debe desalentarnos porque como expresa J Elzo (2004) *La escuela tiene un papel crucial de formación, educación y transmisión de valores, sin embargo, hoy en día, a menudo sólo se la valora como transmisora de conocimientos y se la juzga por la rentabilidad de lo que enseña”*.

Pero volviendo al tema que nos ocupa, los actuales alumnos de la segunda etapa de la Educación Secundaria Obligatoria se han formado a medio camino entre la LOGSE y la LOE, y por tanto han recibido, por una parte, la influencia de la formación en valores incorporada al currículum a través de los temas transversales, cuya raíz se encuentra en la LOGSE, y por otra parte, están actualmente recibiendo una formación por competencias, como indica la LOE. Algunas de estas competencias recogen los valores que se trabajaban mediante los temas transversales y las competencias emocionales y sociales, así como la influencia de las competencias de la nueva materia incorporada al currículum, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Del análisis de estas fuentes han de salir las dimensiones del estudio, en el que no pueden faltar valores universales como: Honestidad, veracidad, justicia, solidaridad, etc.

El cuestionario que vamos a construir tiene como finalidad obtener información acerca del “rendimiento” obtenido por los estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria en variables “No cognitivas”: valores afectivos, competencias sociales y emocionales. Obtener información sobre estas variables es una tarea compleja en la que hay escaso acuerdo entre los investigadores, dado que son variables difíciles de medir por los procedimientos que se han venido utilizando para medir las variables cognitivas. Sin embargo, como se ha comentado en el marco teórico, desde la escuela se trabaja para que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias cognitivas y no cognitivas que se complementen para alcanzar los fines últimos de la educación, el desarrollo integral de la persona.

Proponemos una estructura del cuestionario en torno a tres grandes categorías, alrededor de las cuales agrupar las variables posteriores. En la propuesta inicial hemos considerado las siguientes:

I. Variables sociodemográficas y de clasificación (relativas al alumno, puesto que también se manejará información relativa al centro y a la composición por aula):

- Sexo, edad, número de hermanos y posición en los mismos, país de nacimiento.
- Resultados de educación cognitiva o curricular (expediente previo).
- Tiempo de ocio: deporte, redes sociales, etc.
- Progenitores: edad, nivel de estudios, profesión, país de nacimiento.
- Recursos culturales e informáticos en el hogar.

II. Valores universales:

- Honestidad.

- Justicia.
- Solidaridad
- Igualdad.
- Tolerancia.
- Respeto
- Libertad.
- Democracia.
- Salud.
- Paz.

III. Competencias emocionales, sociales e intelectuales:

- Autoestima.
- Autocontrol.
- Empatía.
- Motivación.
- Esfuerzo.
- Responsabilidad.
- Esfuerzo.
- Responsabilidad.
- Amistad.
- Conciencia de la existencia de límites y normas.
- Habilidades sociales y de autonomía.
- Ciudadanía.
- Convivencia
- Sentido crítico.
- Capacidad de reflexión.

Una vez delimitadas inicialmente las dimensiones que se pueden considerar como resultados de la formación no cognitiva, restan dos pasos fundamentales en esta primera fase del estudio previa al trabajo de campo de la encuesta, y cuya realización se espera llevar a cabo en los dos próximos meses de cara a incorporarlos a la presentación y discusión de la investigación que se llevará a cabo en las próximas Jornadas de AEDE:

- La apertura de un proceso de reflexión sobre aquellos conceptos de los citados más representativos de cada dimensión, es decir, llevar a cabo una selección de un número de valores y competencias que sea manejable de cara a su

transformación en variables de output del proceso educativo no cognitivo. Y posteriormente y tras consulta y revisión de la literatura, llegar a una definición conceptual y formal de cada variable seleccionada que evite ambigüedades o terminología que conduzca a equívocos.

- El último paso, y muy importante, consistirá en el traslado a una propuesta de cuestionario de todas las variables seleccionadas. Es decir, plantear una serie de ítems de pregunta y opciones de respuesta cerrada que nos puedan servir como aproximaciones lo más fiables posibles al verdadero concepto que se intenta medir.

Las propuestas y sugerencias recibidas durante las Jornadas de AEDE permitirán mejorar y depurar la propuesta inicial de cuestionario, de cara a la realización de la encuesta durante los inicios del próximo curso escolar.

Referencias citadas

- Ararteko (2009). *La transmisión de valores a menores*. Vitoria-Gasteiz, Ararteko.
- Buxarrais, M.R. (2010). Educar para la solidaridad. *OEI*. [artículo en línea]. Fundación [Consultado el 30/04/2010] <<http://www.oei.es/valores2/boletin8.htm>>.
- Camps, V. (2000). *Los valores de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Cortina, A. (2000). *La educación y los valores*. Fundación Argentaria. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Delors, J. et al. [Coord.] (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Echeverría, J. (2002). *Ciencia y Valores*. Madrid: Destino.
- Elzo Imaz, F.J. (2004). La educación del futuro y los valores. En *Debates de educación* (2004: Barcelona) [artículo en línea]. Fundación Jaume Bofill: UOC [Consultado el 02/04/2010] <<http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo0704.pdf>>.
- Escámez Sánchez, J. (2000). Nuevas orientaciones axiológicas en educación. En Rodríguez Neira, T., Peña Calvo, J.V., y Hernández García, J. [Coords.], *Cambio educativo: Presente y Futuro. VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Gervilla Castillo, E. (2000). *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- González Lucini, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alanda.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Martínez Clarés, M.P. y Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29-1, 125-147.

Martínez Martín, M. (2000). Construcción de valores y proceso educativo. En M. Santos (Ed.). *A Pedagogía dos valores en Galicia*. Santiago de Compostela: ICE da USC, 39-69.

Mayor Zaragoza, F. (1996). Discurso con motivo de la *Conferencia sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina*. (1996:La Habana-Cuba) [Documento en línea. Consultado el 23/04/2010] <http://www.rau.edu.uy/docs/mayor.htm>.

Medrano Samaniego, C. (1999). ¿Es posible enseñar y aprender valores en la escuela?. *Revista de Psicodidáctica*, 7, 67-81.

Pérez Alonso-Geta, P. M., Cánovas Leonhardt, P. y Gervilla Castillo, E. (1999). Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria. *Teoría de la Educación*, 11, 53-83.

Pérez Juste, R. (2005). Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista Galega do Ensino*, 13 (45), 387-415.

Sanz de Acedo, M.L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.

Touriñán López, J.M (2008). La educación en valores como uso y construcción de experiencia axiológica. En J. M. Touriñán López, [Dir.]. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Oleiros (La Coruña): Netbiblo.