

El rol de las instituciones educativas en la formación de valores y actitudes en el currículo. En: *Revista de Pedagogía*, 1997, 17(1), 1-10.

#### 4. LOS VALORES EN EL CURRÍCULUM. MODELOS Y ESTILOS DE EDUCACIÓN EN VALORES

Araceli Estebarez García  
Universidad de Sevilla.

*"Ideas cansadas, programas que no funcionan, estructuras organizativas rígidas, tienen vida por sí mismas. Es tiempo de generar cambios"*  
(Gazzaniga, 1998).

##### 4.1. La educación en valores como tarea ineludible de la escuela.

Me ha resultado sugerente la idea del profesor del Centro de Neurociencia Cognitiva de la Universidad de Hannover (Usa), Gazzaniga, para plantear el sentido de los valores en el Currículum educativo. Nuestra sociedad, nosotros como personas, y la vida en este mundo globalizado, necesita cambios. Necesitamos mejorar las condiciones de la vida humana y social para todos. Necesitamos generar la visión del sentido del cambio, y el sentido de la vida personal de cada uno. El cambio no se opera por sí mismo; es preciso percibir e impulsar el cambio, y hacer un esfuerzo comprometido en alguna orientación valiosa. Necesitamos dirigir nuestra vida personal y social por valores.

Estamos entendiendo los valores como los criterios de comportamiento que orientan las preferencias, decisiones y las acciones de cada persona. Son el núcleo de ideas, creencias, y estimaciones que dan sentido a la vida. Son sistemas de significados personales. Pero se pueden compartir y facilitan la identidad de grupos sociales o incluso la identidad de una cultura. Con ello estamos afirmando la relatividad de los valores, pero también la posibilidad de un entendimiento sobre lo que es valioso y lo que puede servir como base de una comprensión común en los problemas que com-

LAMA, E. (1990). La construcción de una Europa de las familias. *Revista de Pedagogía*, 1990, 16(1), 1-10.

MARARON, G. (1997). *¿Qué es la familia?*. Madrid: Espasa Calpe.

MOTTIN, J. (1990). *La familia en la Europa del futuro*. Madrid: Espasa Calpe.

PEROTTI, A. (1989). *Migración y sociedad en Europa. Las sociedades multiculturales*. Madrid: Espasa Calpe.

PEROTTI, A. (1990). *La familia en Europa. Cambios y desafíos*. Madrid: Espasa Calpe.

PEROTTI, A. (1991). *La familia en Europa. Cambios y desafíos*. Madrid: Espasa Calpe.

ROUSSEL, L. (1997). *La familia en Europa. Población y familia*. Madrid: Espasa Calpe.

ROUSSEL, L. (1998). *La familia en Europa. Población y familia*. Madrid: Espasa Calpe.

ROUSSEL, L. (1999). *La familia en Europa. Población y familia*. Madrid: Espasa Calpe.

ROUSSEL, L. (2000). *La familia en Europa. Población y familia*. Madrid: Espasa Calpe.

ROUSSEL, L. (2001). *La familia en Europa. Población y familia*. Madrid: Espasa Calpe.

ROUSSEL, L. (2002). *La familia en Europa. Población y familia*. Madrid: Espasa Calpe.

ROUSSEL, L. (2003). *La familia en Europa. Población y familia*. Madrid: Espasa Calpe.

ROUSSEL, L. (2004). *La familia en Europa. Población y familia*. Madrid: Espasa Calpe.

ROUSSEL, L. (2005). *La familia en Europa. Población y familia*. Madrid: Espasa Calpe.

ROUSSEL, L. (2006). *La familia en Europa. Población y familia*. Madrid: Espasa Calpe.

partimos. No defendemos el relativismo total por sus propia contradicción, y por su inoperancia a efectos prácticos para la vida humana.

En la hora de las incertidumbres (Illya Prigogine, 1997, p. 219), en la que la ciencia y las personas vamos distinguiendo, sobre todo, "nuevos horizontes, nuevas preguntas y nuevos riesgos", es preciso buscar un foco de entendimiento en cada contexto de educación. Y quizá sea necesario utilizar literalmente las sugerencias de De Bono en sus obras "*Seis sombreros para pensar*" (1988) y "*Seis pares de zapatos para la acción*" (1992), con el fin de buscar nuevas maneras de pensar y entender la vida, el currículum y la tarea de la escuela y de imprimir nuevos estilos a nuestra acción didáctica. Pero no es una cuestión que pueda hacerse individualmente, sino que el currículum, o conjunto de oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos como posibilidades de desarrollo personal y social, desde que comienza su educación formal hasta que sale de ella, precisa tener una orientación común y coordinada.

#### 4.2. La visión de la escuela y los objetivos compartidos.

En el fondo de los proyectos de cambio está la pregunta de Fullan y Hargreaves (1997) "*¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*"

Nuestra respuesta se identifica con la idea de Clark (1996): Las escuelas deben llegar a ser **comunidades de aprendizaje**. Para este autor la argumentación es sencilla: Hay poca reticencias en el mundo de hoy a creer que la supervivencia de nuestra especie depende de una síntesis de la vida en comunidad y de la educación. Ahora bien, en el corazón del sistema educativo está la escuela. La escuela existe precisamente para potenciar e incrementar el aprendizaje (MacGilchrist y otros, 1997); pero la escuela no puede existir sino como comunidad de aprendizaje, o por lo menos debe tener algunas características de tal.

Un elemento clave de los intentos de mejora de la escuela es el movimiento de las propias escuelas emprendido con el fin de llegar a ser comunidades de aprendizaje, de aprendizaje abierto (aprender a aprender, aprender de otros, de otras culturas, de las fuerzas centrífugas, tales como el mercado, las demandas sociales, etc.), en lugar de asentarse sólo en las fuerzas centrípetas que la inclinan a fundamentarse sobre lo común y los lazos de cohesión internos. Este planteamiento tiene sus repercusiones organizativas y curriculares.

a) Desde el punto de vista *organizativo* una escuela constituida como comunidad de aprendizaje reúne algunas características como las siguientes, que definen un contexto de *igualdad*, como valor fundamental que subyace a la organización del Sistema Educativo:

- Las niñas tienen las mismas oportunidades que los niños (Clark, 1996).
- Los grupos étnicos están integrados en las escuelas (Davis, 1997). Los alumnos no están separados por razón de religión en distintas escuelas.
- Los alumnos con necesidades educativas especiales también se han integrado, recibiendo apoyos especializados (Ainscow y Hopkins, 1994).
- El currículum ha roto los límites de una cultura organizada en áreas delimitadas (Jung, 1994).
- El aprendizaje abarca diversidad de experiencias y temas transversales, sin constreñirse a un espacio y una mesa fija, con un libro común y único (Louth, y Young, 1992).
- La enseñanza es un proceso mucho más interactivo, con profesores que funcionan con un amplio rango de estilos, y frecuentemente comparten sus roles con otras personas como los padres, los alumnos, u otros profesionales, etc. (Arvizu, 1996; Vincent, 1996)
- Se han eliminado las barreras entre la escuela y la comunidad social propias de entidades separadas (Morris, 1996).
- Una comunidad de aprendizaje es un sistema ocupado en la educación para la comunidad (Clark, 1996).

Pero aunque es cierto que podemos reconocer avances en esta dirección en cuanto a la organización de la escuela, no es un desarrollo creciente y lineal el que se sigue en esta dirección. Ha habido regresiones, e incluso hacia un mayor aislamiento de la escuela o, dentro de ella, de los profesores. Hablamos de comunidad de educación y puede haberse vaciado de contenido la expresión, de tal forma que no creamos de verdad, o en la institución no se confie, en la potencialidad de las escuelas como comunidades de aprendizaje para transformar la educación y estimular el compromiso para el cambio.

b) Desde el punto de *vista curricular el cambio que debe operar una comunidad de aprendizaje está en los valores que promueven una transformación social*. ¿Hacia dónde hay que cambiar? La propuesta de Clark es clara. En el mundo de hoy el principal cambio está en la concepción de la educación. Frente a las tres Rs (reading, remembering, reinforcing) de la escuela tradicional, es preciso enfocar el currículum hacia las tres Ss. que configuran el sentido de comunidad. *Seguridad* como sentimiento de dependencia física, psicológica y social para la satisfacción de las necesidades personales. *Significación* como el sentimiento personal de que uno, cada persona, tiene un rol que jugar en la sociedad. *Solidaridad* como la capacidad de una persona para identificarse con otros. Las tres Ss. facilitan la consecución de las tres Ls. necesarias para la calidad de la vida humana: Vida, libertad y amor (life, liberty, love).

Este núcleo de metas para el currículum es necesario sobre todo en la escuela *secundaria*, por las peculiares características de los alumnos de esta edad, y por las condiciones organizativas de las escuelas. Hargreaves, Earl y Ryan (1996) han señalado la *necesidad de cuidado y apoyo* de los alumnos de Secundaria. En su opinión, los adolescentes son un espejo de su sociedad. En ellos se da la preocupación por las dificultades de aprendizaje, por la pobreza, el abuso, el racismo, etc., y están preocupados seriamente por su futuro. Se da una crisis de identidad, y necesitan una información y una dirección clara, así como apoyo para desarrollar un positivo autoconcepto, asimilar sus cambios, desarrollar el juicio crítico y las destrezas de pensamiento, y adquirir la independencia y la capacidad de valoración suficiente para lograr un lugar en la comunidad. Sin embargo, proporcionar apoyo es harto difícil, y además entra en conflicto con la necesidad de independencia. Y lo mismo ocurre con el cuidado. Pero para muchos el aspecto afectivo ni siquiera es problema. David Hargreaves (1982) ha descrito cómo las escuelas secundarias están imbuidas por la cultura del individualismo. Hay un débil sentido de responsabilidad colectiva, y un débil sentido de orgullo institucional. Describe también la escuela secundaria como una experiencia curiosamente fragmentada para los estudiantes; cada 60 minutos, más o menos, suena una señal de cambio. El *aislamiento* es especialmente complejo e intimidador para los adolescentes, que necesitan cuidado, seguridad y atención en grupo; ya que la autoimagen es particularmente importante para el crecimiento personal del adolescente, que necesita desarrollar la auto percepción como un individuo digno y valioso, y, para este fin, la interacción con los profesores y los compañeros juega un papel primordial. El aislamiento no favorece el desarrollo del altruismo, y la escuela secundaria llega a ser un enigma tan grande como la sociedad misma para los adolescentes.

Clark define las tres Ss. en la escuela: la *seguridad* vista como encontrar el lugar para sí mismo y del sí mismo, que está relacionado con el contexto físico del aprendizaje; la *significación*, o el sentido de la dignidad, la autoestima, y la autorrealización, relacionada con la realización y el éxito de las propias tareas; y la *solidaridad*, como sentido de compromiso para el aprendizaje de los otros, que se relaciona con la necesidad de compartir el conocimiento, las habilidades y las experiencias.

Claro que las tres Ss. sólo se logran en una Comunidad de aprendizaje. Ello exige una transformación. Las escuelas deben transformarse en un lugar seguro, y solidario, y donde cada miembro se reconozca como importante. Y esto requiere aprender a vivir juntos en una forma que asegure una significativa calidad de vida, que haga la tarea digna de esfuerzo. A partir de ese núcleo es posible definir y acordar los ámbitos de valor en los que es preciso trabajar en la escuela. En nuestra investigación sobre valores (Estebanz, 1991) descubrimos varios ámbitos que representamos en la figura 1.



Figura 1. Posibles ámbitos de valor para integrar en el currículum escolar.

La figura 1 muestra el foco o visión de las dimensiones de valor esenciales para la supervivencia de la especie humana y la vida en comunidad, como describe Clark, pero también otros seis ámbitos de valor que enriquecen y posibilitan la mejora de las condiciones de vida humana y social: el intelectual, o la valoración de la ciencia y sus valores (curiosidad, saber, pensar, crear); el estético, o la valoración de la belleza natural o creada a través de la actividad artística (sensibilidad, capacidad de disfrutar, expresividad, saber crear, etc); el técnico, o el ámbito del saber hacer con precisión y eficacia; el económico o el valor de producir bienes y rentabilizarlos; el político, o la valoración de la capacidad de tomar decisiones en lo que afecta al bien común; el transcendente, o el sentido de la religación del hombre con Dios. Los nueve ámbitos de valor emergieron en nuestro estudio, desde el punto de vista subjetivo de las personas y de las instituciones que participaron en él, y nos parece que recogen las dimensiones de la existencia humana. Pero con ello sólo queremos decir que es preciso plantearse todos los campos en los que es preciso desarrollar la capacidad de valoración, o de seleccionar y clarificar los valores que orientan la propia vida por parte de la escuela.

La visión compartida requiere dos condiciones: participación y colaboración. Sin embargo, Reynolds (1995) llamó la atención sobre el valor de la heterogeneidad dentro de las sociedades, aunque ello provoca una falta de consistencia entre las distintas agencias de socialización como la familia, la escuela y la comunidad. En su opinión, en este ambiente, la consistencia de la cultura dentro de la escuela es particularmente importante precisamente en su tarea de socialización. Sammons y otros (1997) consideran que en las escuelas efectivas se da una coherencia entre la cultura de los distin-

tos niveles de la institución que puede tener un impacto muy poderoso: la escuela como organización en su conjunto, los departamentos, y el nivel de clase. La efectividad hace referencia sobre todo al aprendizaje de los alumnos (MacGilchrist y otros, 1997), y no se puede o no se ha podido comprobar que la cultura de la escuela tenga efectos inmediatos sobre este aprendizaje, pero los efectos indirectos pueden ser profundos. El contexto es activador de conducta y a su vez substrato desde el que tienen lugar los procesos que configuran la personalidad.

#### 4.3. Los valores como contenido curricular. Planteamientos.

Los contenidos curriculares son el conjunto de creaciones culturales seleccionadas y organizadas de forma que al interactuar con ellas en un medio y momento adecuados, puedan facilitar el desarrollo personal y social de las jóvenes generaciones de una comunidad.

Nosotros hemos adoptado el concepto de cultura de la Antropología Cultural. Por lo cual, entendemos como cultura el conjunto de creaciones que resuelven o ayudan a resolver los problemas del hombre en su entorno: conceptos, explicaciones teóricas, formas de razonamiento, habilidades técnicas, lenguajes, valores, creencias, sentimientos, actitudes, intereses, formas de organización social, leyes, pautas de conducta, etc. Pero desde el punto de vista del currículum entendemos que la selección de cultura que ofrece se hace en función del criterio de su valor potencial para el desarrollo de la vida humana y social (Estebanz, 1994). Y en ese sentido, los valores son los elementos más significativos de la cultura; los elementos que mejor definen cada cultura, y que tienen más poder estimulante para el desarrollo personal.

¿Cómo ofrecerlos? El planteamiento actual (Socokett, 1992) es que la educación en valores debe integrarse en el currículum y no ser un apéndice de él, encomendado únicamente a la tutoría, la ética o la religión, o a ciertas áreas como las ciencias sociales, la literatura o el arte, las ciencias de la salud, la ecología, etc., cuyos contenidos conceptuales, incluso, se ven muy directamente relacionados con ciertos ámbitos de valor como el ético o el social. Cada área de conocimiento, o cada disciplina, según la concepción ya clásica de Schwab, ofrece un conjunto de conocimientos (contenidos conceptuales) pero también una manera de abordar los problemas y de investigar sobre ellos (contenidos procedimentales), e incluso una actitud, o conjunto de actitudes, ante los mismos, ante el conocimiento y ante la vida (contenidos de valores y actitudes). Ésta es la posición adoptada por Socokett (1992), al analizar las posibilidades de educación en valores que ofrecen todas las áreas de aprendizaje, y también la que refleja la Reforma educativa en nuestro país, por la cual el Diseño Curricular Base prescribe los tres tipos de contenido para cada Área del Currículum.

Sin embargo, hay una serie de problemas y preocupaciones sociales en el mundo actual, ante los cuales es preciso tomar postura, y ello supone conocimientos, estimaciones y capacidad de actuar libre y responsablemente, según criterios, y que pueden integrarse en el currículum formando parte del contenido que puede ser tratado desde diversas áreas, ya que no pertenecen a una sola. Son los llamados *temas transversales*, cuyo tratamiento debe impregnar toda la práctica educativa en educación Primaria y Secundaria, según los documentos curriculares: Educación Moral y cívica; Educación para la Paz; Educación para la Salud; Educación para la Igualdad de Oportunidades; Educación Ambiental; Educación Sexual; Educación del Consumidor y Educación Vial. Estos temas están acaparando una buena parte de los esfuerzos de innovación en los Centros, porque son nuevos y porque su tratamiento exige la colaboración de muchas personas de dentro y de fuera de la comunidad educativa (Marcelo, 1996); pero también porque ofrecen una posibilidad de organización del currículum de forma globalizada o interdisciplinar, según los niveles, que supone la necesidad de reorganización del currículum en torno a problemas reales que implican al alumnado en tareas de reflexión, investigación y compromiso en acciones de consecuencias ciertas en alguna dirección, que afectan a la vida personal o social.

No vamos a detenernos en la consideración del peligro que supone para la visión integrada de los valores en el currículum, que estamos planteando, la posibilidad de que se conviertan en un área independiente, responsabilidad del Tutor o del Orientador del Centro, según los niveles. Pero existe. Y sí queremos insistir en la idea de que la educación en valores es tarea de toda la escuela y de todo el currículum.

#### 4.4. Métodos y enfoques para la educación en valores.

Cada aspecto de la vida de la escuela está marcado por los valores que subyacen a las acciones, a las ideas y a la organización. Los valores se adquieren a través del contenido que se aprende y de las prácticas de clase: de lo que se hace y de lo que no se permite hacer, de lo que se expresa, del tipo de relaciones que se establecen, de lo que se estudia y en qué forma y en qué tiempo, etc. Pero hay estrategias específicas que propician aprendizajes específicos, y el proceso de valoración, como proceso de adquisición, selección, estimación y organización del propio sistema de valores, es un proceso de aprendizaje específico que requiere el uso de métodos y estrategias específicas que lo impulsen y lo faciliten.

El aprendizaje de los valores requiere implicación activa de los estudiantes, o la realización de muchas actividades por las que se pueden adquirir los valores, lo cual supone pensar, hacer y sentir. Vamos a presentar varios métodos que promueven aprendizaje de valores por la implicación de los estudiantes. Pero todos tienen en común la aplicación de los principios del aprendizaje activo (Silberman, 1996):



- Es preciso comenzar por construir el equipo; lo cual supone facilitar que los estudiantes puedan llegar a conocerse mutuamente y crear un espíritu de cooperación e interdependencia.
- Evaluación continua de lo que sucede, o la necesidad de estar atento a las actitudes, el conocimiento, y las experiencias de cada estudiante.
- Crear el interés inicial por la materia o el objetivo de aprendizaje.
- Usar la discusión en clase para temas claves.
- Promover el cuestionamiento por parte de los estudiantes: ellos solicitan información o clarificación de temas.
- Promover el aprendizaje cooperativo resolviendo tareas asignadas a grupos pequeños.
- Aprovechar las posibilidades de la enseñanza mutua en parejas.
- Dar oportunidades de aprendizaje independiente realizando tareas de forma individual.
- Propiciar el aprendizaje afectivo a través de actividades que ayudan a los estudiantes a analizar sus sentimientos, valores y actitudes.
- Proponer el desarrollo de destrezas facilitando la práctica de habilidades sociales, intelectuales y técnicas.
- Finalmente, procurar que el aprendizaje no se olvide, y para ello, es preciso que los estudiantes reflexionen sobre lo que han aprendido personalmente, y consideren cómo aplicarlo en el futuro.

No obstante, hay dos enfoques fundamentales para la educación en valores que vamos a considerar: la clarificación de valores y la enseñanza de actitudes.

#### 4.4.1. El enfoque de clarificación de valores.

La clarificación de valores es una orientación didáctica elaborada por Rath, Harmin y Simon (1967, 1978), que se basa en el respeto al ser personal, con capacidad para razonar, elegir, decidir y actuar en función de su nivel de desarrollo; y entiende la educación en valores como un proceso de ayuda a los niños y a los adolescentes, para que lleguen a descubrir lo que valoran, y para que puedan progresar en la búsqueda y estimación de valores en una sociedad plural adocrinar, pero tampoco ser neutrales o ignorar los valores que pueden estar en juego en cada situación (Ellenwood, 1996). Por ello, no niega la posibilidad de la oferta de valores, porque éstos se seleccionan de entre lo que se conoce, pero no acepta la imposición de unos determinados valores, propia del sistema tradicional, muy criticado desde un punto de vista ético, y que tampoco se ha mostrado efectivo en el logro de sus objetivos.

#### 4.4.1.1. Estrategias para la clarificación en valores.

El movimiento de clarificación de valores ha elaborado diversas estrategias que pueden utilizarse integradas en el currículum.

× a) *La lista de valores*. Amundson (1991) presentó algunas estrategias del proyecto desarrollado por Hopewell, en las escuelas de Virginia. Una de ellas es la pregunta clarificadora que se puede usar de varias maneras. En primer lugar, como estímulo para el conocimiento y la selección de los valores que uno considera más importantes, a partir de la reflexión sobre una lista dada de valores. La actividad consiste en responder sinceramente a la pregunta: *¿Qué es importante para mí?* (p.2), y reconocer el conjunto de valores más apreciados por uno mismo al revisar las casillas marcadas con una cruz.

Perseverar en lo que estoy haciendo	Estar cómodo con otra gente
Ser honesto	Ser aceptado
No tener que preocuparme por tener comida suficiente	Que se respete mi opinión
Ser necesario e importante para otros	Ser generoso
Estar a gusto conmigo mismo	No estar solitario nunca
Tener mejores relaciones con Dios	Tener seguridad
Ser un buen conversador	No aburrirme
Desarrollar toda mi potencialidad	Ser más alto/ser más bajo
Ser estimado por otros	Estar feliz en todo lo que hago
Ser un pacificador	Ser cariñoso y sincero
Derrumbar a los engreídos en su propio terreno	Ser atractivo/a para las personas del otro sexo
Tener confianza en mí mismo	Ser un buen padre
Tener mejores relaciones con mis padres	Ser considerado como un ser diferente y único
Obtener una nota final de Sobresaliente	Ser un líder efectivo
Impresionar a otros	Ser creativo
Vivir mis convicciones	Ser creativo
Tener poder político	Ser menos influenciable
No perder nunca	Ser amado por todo el mundo
Conocerme mejor a mí mismo	Ser libre
Ser gracioso	No tener problemas económicos
Ser más atractivo/a físicamente	Empezar de nuevo

b) *La respuesta clarificativa.* Es una estrategia sugerida con el fin de estimular a otra persona, al estudiante, a examinar su vida y sus ideas y a reflexionar sobre ellas. Tiene lugar como respuesta a una información o actuación por parte de un alumno, y se basa en la suposición de que es importante que el alumno piense y clarifique sus valores, y generalmente esto lo hace mejor a solas, sin la tentación de justificar sus pensamientos ante un adulto. Por ello, para que sea efectiva debe cumplir algunas condiciones:

- Evita moralizar, criticar, o valorar lo que el alumno hace o dice. Por ejemplo, "eso es bueno", "eso está bien", o "eso está mal".
- Deja al estudiante la responsabilidad de examinar su conducta o sus ideas, y de pensar y decidir por sí mismo qué es lo que *desea* él.
- Es estimulante pero no insistente. No trata de lograr éxitos inmediatos, ya que cada respuesta es una de muchas; el efecto es acumulativo.
- No se usa con propósitos de entrevista para obtener información, sino con el único fin de que el estudiante aclare sus ideas y analice sus actos si desea hacerlo.
- Son casi siempre individuales. Se responde a un solo estudiante aunque otros pueden escuchar. Y no se espera que el estudiante tenga que responder a nadie. Basta con que suscite el pensamiento o el sentimiento.
- Son "operativas" en situaciones en que no hay "respuestas correctas" o exactas, es decir, aquellas en las que participan sentimientos, creencias y propósitos. No son válidas para aquellos casos en los que el maestro tiene una respuesta obligada porque afecta al bien común.
- No son respuestas mecánicas, y deben formularse de manera inteligente y creativa, sin perder de vista el objetivo. Algunos ejemplos pueden ser: "¿Eso es lo que te importa?", "¿Cómo te has sentido?", "¿Piensas que es algo valioso para ti?", "¿Qué crees que aporta esa idea a la situación actual?", "¿Esa decisión lesiona algún derecho?", "¿Qué valores están en juego?", etc.

c) *Promover la oportunidad de recibir y seleccionar valores.* Con este fin se pueden trabajar los valores a través de diversas tareas:

\* Leer *biografías*, o bien obras de carácter biográfico, de personalidades que han destacado o se han *caracterizado* por un valor, lo cual ayuda a enseñar -a poner de manifiesto- valores, y su análisis e identificación con el personaje son medios de aprendizaje vicario, importantes en este campo. Amundson propone una lista de biografías para este fin, en la que nosotros nos basamos aunque aportamos alguna sugerencia:

Personaje	Valor	Personaje	Valor
Félix Rodríguez de la Fuente	Curiosidad	Beethoven	Generosidad
Louis Pasteur	Crear	Marie Curie	Aprendizaje
Thomas Edison	Creatividad	Hellen Keller	Decisión y perseverancia
A. Graham Bell	Disciplina	Nellie Bly	Justicia
Charles Dickens	Imaginación	Thomas Jefferson	Previsión
M. Luther King	Derechos Humanos	Confucio	Honestidad
Frederic Douglas	Libertad	Jane Adams	Compañerismo
Margaret Mead	Empatía	Mozart	Creación
J.A. Vallejo Nájera	Amabilidad	Jackie Robinson	Valentía
M. Gandhi	Paz	M. Teresa de Calcuta	Servicio

\* *Estudio de casos* en torno a un valor. Ello supone el análisis de ejemplos de situaciones de elección, decisión y comportamientos en función de determinados valores presentados a través de un vídeo; de ejemplos descritos y presentados por los propios alumnos; o de noticias de prensa que sugieren preguntas, ideas o formas de actuación ante determinados problemas de la vida real actual.

d) *Participar en discusiones sobre los valores implicados en situaciones reales.* Se trata de cuestiones de interés e importantes para la mayoría de los estudiantes, y da pie a una actividad general que puede ser valiosa desde el punto de vista educativo. Hay muchas ocasiones en la historia de un curso escolar que pueden propiciar también la reflexión sobre cuestiones que les afectan, y que pueden incluirse en el currículum, con bastante poder de implicación, aunque no estén planificadas previamente. Por ejemplo, si nos referimos al final del año 1998, ha habido grandes ocasiones de trabajar valores en este sentido: los problemas de la "movida"; la huelga de Institutos de Secundaria por la Carta de Derechos y Deberes de los alumnos; el huracán Mitch, etc. La escuela siempre puede integrar en la educación formal el análisis serio y argumentado de los problemas que afectan a los ciudadanos y a los propios estudiantes, y que quizá no puedan realizar en otra situación. Además, la sociedad apoya esta tarea de la escuela, y es un punto de enlace (Leithwood y otros, 1995).

e) *Resolver dilemas de valor.* Es preciso también desarrollar la capacidad de tomar decisiones, o de optar entre dos valores que entran en conflicto en una situación.

Ello supone presentar casos reales en los cuales sea preciso decidir o tomar partido por una opción en función de las consecuencias. Los dilemas son personales, y las soluciones son personales. Es importante aprender a responsabilizarse de las propias decisiones tomadas en función del valor percibido como predominante. Howe y Howe, en el libro *"¿Cómo personalizar la educación?"* (1977), ya ofrecieron varios ejemplos de situaciones que se prestan a tener que resolver dilemas de valor, orientadas por diversas preguntas. A nuestro juicio es una estrategia potente, si bien es preciso describir las situaciones que pueden sugerir dilemas a las personas en nuestro contexto geográfico, temporal y cultural.

Quizá los profesores deberíamos emplear más tiempo en preparar las situaciones y los materiales que estimulen la actividad de los alumnos que en preparar el contenido que tienen que aprender. Pero esto supone un cambio en las prácticas de planificación, y en la concepción de la enseñanza.

#### 4.4.1.2. Modelos de enseñanza.

La investigación sobre la enseñanza ha elaborado diversos modelos para enseñar. Los modelos son representaciones mentales amplias de la enseñanza: "un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas", según Joyce y Weil (1985). Frente al modelo de práctica básica aportado por la investigación proceso-producto como respuesta a la búsqueda de la enseñanza eficaz, desde otros enfoques de investigación se han elaborado modelos alternativos con el fin de disponer de una amplia gama para poder elegir la forma de enseñar mejor determinados contenidos y de adaptarlos a diferentes tipos de personas que tienen que aprender. Utilizar modelos adecuados para promover la clarificación de valores y la toma de decisiones en función de los valores estimados, dentro de la organización del currículum normal, es fácil y estimulante. Seleccionamos de la obra de Joyce y Weil (1985) algunos modelos que nos parecen potencialmente válidos y que en nuestras actividades de formación del profesorado en ejercicio se han mostrado aplicables y sugerentes para los profesores. Una estrategia, varias estrategias de las que hemos descrito, pueden integrarse en un determinado modelo de enseñanza, que es una representación conceptual más amplia.

##### a) Modelo de simulación.

Es un modelo activo, e interactivo, en el que se propicia la implicación de los individuos, la interacción en el seno de un grupo pequeño, y la reflexión a nivel de clase.

La puesta en acción del modelo exige la representación de una situación social real, y de funciones sociales implicadas en su resolución. La característica de realidad

viene determinada por la actualidad de los temas que se traten. Por ejemplo, en este final de 1998 son problemas reales para la sociedad y para los estudiantes la situación de Irak y la amenaza y cumplimiento de los bombardeos; los asentamientos gitanos en zonas que se inundan cada vez que hay tormentas (situándonos en Sevilla); la ayuda humanitaria a los damnificados de Centroamérica, etc.

La simulación facilita la comprensión de la situación o del problema desde el punto de vista humano, y la apertura a la comprensión de la necesaria solidaridad o responsabilidad. A partir de ahí, pueden surgir las preguntas: ¿Cómo organizar la ayuda? ¿Qué tipo de ayuda es necesaria? ¿quién debe intervenir?, etc. , preguntas a las que deben responder los distintos grupos participantes en el estudio de la situación. El modelo da la oportunidad de organizar grupos de búsqueda de información; y posibilita que los alumnos puedan desempeñar distintos papeles, a partir de cuya representación se pueden explorar sentimientos y actitudes, y deben llegar a tomar decisiones que afectan a individuos y grupos y naciones. El estudio, y el análisis de las implicaciones de las distintas personas sirve para aprender, para adquirir distintos tipos de aprendizajes. De interactuar también. Y el profesor deberá formar grupos en los que se mezclen distintos tipos de alumnos, y en los que la toma de decisiones y la exposición a la clase no la hagan los líderes, que ya participan de forma individual en el día a día. La comunicación y defensa de los resultados de la decisión de cada grupo debe correr a cargo de los más tímidos e inseguros, porque es una forma de potenciar su participación social.

##### b) Juego de roles.

En el juego de roles los alumnos exploran las relaciones humanas problemáticas, haciendo una representación de tales relaciones y discutiendo después la representación para aprender de las conductas observadas.

La esencia del juego está en que una persona se pone en lugar de otra y se relaciona con otros que son también actores. Se exploran los sentimientos, las reacciones, se buscan soluciones. Se trata de comprender las reacciones de los otros y sus sentimientos, y que se acostumbren a ver los temas desde muchas perspectivas. Comprensión que es importante y debe desarrollarse antes de que se generen y se asienten prejuicios.

Sirve para solucionar problemas, por ejemplo, los surgidos en el recreo, o en la misma clase: copias de trabajos, quitar amigos; insultar; dejar marginado a alguien cuando se eligen los grupos para trabajos, etc.

Se aprende por la acción, por la identificación con el papel, por las ideas de otros, y por tener que decidir qué es lo mejor; tener que hacer juicios de valor.

### c) Sinéctica.

Es un modelo originado para promover la creatividad en la solución de los problemas. Es momento de "ponerse el sombrero verde (De Bono, 19) de la fertilidad" para la invención de ideas alternativas con las que resolver los problemas de trabajo, de aprendizaje, o de relación. Es útil para varios objetivos, desde generar estrategias de autoempleo; a comprender mejor un concepto (tan simple como el concepto de río) por convertir las situaciones o los hechos familiares en extraños o los extraños en familiares comparándolos con objetos conocidos. Se basa en la asociación para imaginar un futuro mejor. Por ejemplo, si tomamos como problema la "movida" podríamos generar ideas en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo sería mi ciudad si no hubiera movida? ¿Cómo sería mi pandilla si no hubiera movida? Se trabaja sobre objetos que representan a la movida ¿cómo son? Por ejemplo, se puede invitar a pensar en una realidad como "las constelaciones del zodiaco" ... Analizar más a fondo, alejándolo del planteamiento normal, y buscar cómo sería, qué haríamos, dónde estaríamos, etc. ¿Otras posibilidades? ¿Cómo me siento? ¿con quién estoy? ¿Quién se acerca? ¿A quién encuentro? El proceso creativo es parte de la vida diaria y del ocio y se puede desarrollar tanto a nivel individual como de grupo.

Es utilizar la actividad metafórica, y convertir la creatividad en un proceso consciente. La metáfora introduce la distancia entre el objeto sobre el que se piensa y el propio alumno, sujeto que piensa. De hecho se utiliza en la enseñanza: comparar el cuerpo humano con un sistema de transportes, pero también se le puede comparar con la democracia, o con otros sistemas u objetos.

Para De Bono la costumbre occidental de la argumentación y la dialéctica es defectuosa porque excluye lo creativo y lo generativo. El pensamiento crítico es válido para reaccionar ante lo que se pone enfrente, pero no hace nada para producir nuevas propuestas. Por ello, nos estamos viendo en la necesidad de pensar de manera más provocadora, con el fin de enriquecer nuestro pensamiento y nuestra manera de pensar.

### d) Investigación jurídica.

Es un modelo creado para analizar temas públicos; problemas contemporáneos. Para eso se elaboró. Para ayudar a pensar a los estudiantes sistemáticamente en problemas contemporáneos en los que existe una legalidad pero posiciones diversas: por ejemplo, la ley de extranjería, la ley del aborto; la legislación sobre la eutanasia; el terrorismo; la protección de menores, la ley de enjuiciamiento criminal, etc.

Dados los cambios culturales y sociales operados en la sociedad, es necesario proporcionar una educación cívica y moral de alto nivel. Se exige la formulación de un problema público y el análisis de diversas posiciones alternativas. Pero exige do-



umentarse, y aprender a realizar juicios teniendo en cuenta todas las perspectivas: ética, legal, social, científica, etc. Los ciudadanos necesitan comprender las posturas críticas y contribuir a la formación de una política, además se les va a pedir opinión, y su voto. Por ello, crear instrumentos de análisis y debate sobre temas sociales ayuda a formarse opinión y a formar el criterio. Se parte de la idea de que en la sociedad las personas tienen opiniones y prioridades diversas, y en la que los valores sociales a veces se enfrentan legítimamente. "Resolver un problema complejo y controvertido en un contexto social productivo exige ciudadanos que puedan hablar entre sí negociando con éxito sus divergencias" (Joyce y Weil, 1985, p. 275). Es decir, se exige ciudadanos que puedan analizar de modo inteligente problemas públicos y tomar postura. Pero su postura reflejará los conceptos de justicia y dignidad humana, que son dos valores fundamentales en la sociedad democrática.

El profesor debe impugnar con preguntas las posiciones adoptadas por los alumnos, argumentar a la manera socrática para hacerles caer en la cuenta de las consecuencias negativas de cada una.

El fin es ampliar el marco de análisis y poder llegar al equilibrio de los valores en conflicto con el menor detrimento de ambos.

### e) Autoconciencia.

Un modelo de enseñanza basado en la idea de que es posible desarrollar el potencial personal siendo consciente de las propias necesidades y sentimientos. Con él se trabajan necesidades tales como la inclusión, el control y el afecto.

Funciona a partir de juegos exploratorios. Se somete a una situación de interacción en condiciones especiales (normalmente sin comunicación verbal) a los alumnos. La situación crea dificultad de solución de la tarea pedida. Y ahí surgen los sentimientos y las reacciones. Describirlas, comunicarlas, es empezar a analizarse y a darse cuenta de sus propios sentimientos y dificultades y los de otros; es fundamental responsabilizarse de los sentimientos porque así se puede buscar la forma en que se puede intentar resolverlos. Por ello, es un modelo muy propicio dentro de la clarificación de valores. El profesor propone las situaciones, los juegos, y facilita la reflexión; pero su función en cuanto a la adquisición de valores es indirecta.

### 4.4.2. El enfoque de enseñanza de actitudes.

Es una orientación más cercana a la transmisión de valores. Se supone que la vida social precisa de unas determinadas actitudes básicas que es preciso formar en la escuela, lo que supone definir qué valores es preciso enseñar, e intervenir directamente para que los alumnos adquieran actitudes positivas en función de esos valores, o las modifiquen si tienen actitudes contrarias a los valores.



Las actitudes son aprendizajes sociales tanto por el resultado, habilidades de relación, como por el proceso con el que se logran: interacción. Son aprendizajes medidos culturalmente y socialmente. Lo que se valora y se hace en una cultura, se aprende; lo que hacen las personas y les hace felices se imita, y se aprende.

Algunos autores consideran imprescindibles en el mundo de hoy dos aprendizajes fundamentales: la adquisición de actitudes de *asertividad*: afirmación de los propios criterios y comportamientos; y la adquisición de actitudes de *negación*: por ejemplo, en el uso de drogas, lo que debe formar parte del programa de formación del consumidor o/y de la salud.

#### 4.4.2.1. Métodos.

a) *El modelado*. Es un método derivado de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1986) que se basa en el poder de la observación e identificación afectiva con la persona "modelo", más el conocimiento o la explicitación verbal de lo que se consigue, del para qué, de las consecuencias, para estimular el aprendizaje de actitudes. Es un método poderoso que se basa en la persuasión de lo que es bueno para ir configurando actitudes y comportamientos positivos coherentes con un valor determinado. Como base pueden utilizarse los cuentos, los juegos (Gómez, Mir y Serrats, 1995), el contacto con "modelos" potentes de la actitud a desarrollar, etc.

b) *Cambio de actitudes: de la persuasión al conflicto* (Poza, 1996).

\* La *persuasión* supone la propuesta de tareas que implican diversos procesos cognitivos: atención al contenido de aprendizaje (se puede facilitar a través de la presentación de casos cercanos y reales, como, por ejemplo, la muerte en los "Jardines de Murillo", el viernes 6 de noviembre, de un joven en la movida); comprensión (razones por las que se produce); pero también la aceptación y estimación del valor de un comportamiento sano, responsable...; la retención y la acción de acuerdo con esos criterios.

La persuasión funciona mejor cuando aún no se han configurado actitudes contrarias al valor que se trata de enseñar. Sin embargo también puede utilizarse en la modificación de actitudes; pero su valor depende de una serie de condiciones (Poza, 1996):

- Importancia del *emisor*: el alumno se identifica afectivamente con él, se le considera experto, creíble.
- Lenguaje y contexto adecuado (cercano, o se presenta de forma intuitiva a través de un vídeo, etc.).
- Adecuada argumentación en el mensaje.
- Se presenta de forma reiterada si es complejo.

- Debe presentar conclusiones lógicamente derivadas de los argumentos, o facilitar que las extraiga el que aprende.
- Importancia del propio *sujeto que aprende*: influye su grado de acuerdo con el mensaje.
- Su grado de autoestima en el ámbito de las actitudes que se trata de enseñar.
- Su experiencia previa en ese tema (cuanto mayor sea es más difícil persuadirle).
- Sin embargo, es posible que la persuasión no sea eficaz en determinadas circunstancias en las que falla alguna de las condiciones antes mencionadas, en cuyo caso se puede recurrir a la creación del *conflicto sociocognitivo*. Ello es posible por la introducción de algún elemento que provoque la percepción de la inconsistencia entre algunos de los elementos que componen la actitud: concepto, sentimiento o estimación y comportamiento, o entre las actitudes personales y las de su mundo.

Sarabia (1992) describe diversos tipos de conflicto que puede plantearse para favorecer el *cambio de actitudes*:

\* *Conflictos entre las propias actitudes y el grupo de referencia*. Surge por la percepción de las divergencias entre las propias actitudes y las del grupo al que se pertenece. Por ello, una forma de modificar las actitudes de un alumno es cambiar su afiliación grupal (asignándole a un grupo con actitudes diferentes a la suya.) Las actitudes mayoritarias controlan las minoritarias, pero éstas pueden tener sus efectos a largo plazo; así han sido en las influyentes.

\* *Conflictos que surgen entre las actitudes y la propia conducta*. Si una persona percibe que su conducta no se ajusta a sus creencias y preferencias, puede cambiar su actitud para ajustarla a sus propias creencias (por ejemplo, el tabaco da la salud). Pero es fundamental que sea la propia persona la que descubra el conflicto personal para que ponga en marcha el cambio de actitudes. La insistencia directa por parte de otros sobre lo que uno tiene que hacer no es positiva, ya que puede provocar autofirmación en la conducta no deseada.

\* *Conflictos entre la actitud y el conocimiento social: disonancia cognitiva*. La actitud se cambia cuando se toma un alto grado de conciencia, por reflexión, de lo que es correcto, bueno, saludable, etc. Se supone que la fuerza de las ideas es importante y se procura crear la situación en que se puede producir la disonancia crítica entre los criterios y las predisposiciones permanentes a actuar en un sentido o en otro (Tillemann y Knol, 1997).

c) *El modelo de enseñanza de "Terapia de grupo"*.

Es uno de los modelos de enseñanza presentados por Joyce y Weil (1985). Se genera para tratar los problemas de disciplina en el aula. Y en él los propios compañeros funcionan como mediadores para el aprendizaje de comportamientos.

Se utiliza la reunión del grupo clase para plantear los problemas académicos; por ejemplo, si se trabaja por talleres y la base es la ayuda mutua se suscitan los conflictos creados, tales como no encontrar el material para hacer la tarea, o los personales. Glasser supone que la escuela no fracasa en la promoción del rendimiento académico sino en la creación de un clima acogedor y constructivo que es esencial para el éxito. En nuestra sociedad fracasan los que están solos. Y muchos niños fracasan por su soledad en la escuela. Para la mayoría, el establecimiento de relaciones positivas en las que se uno se siente querido y quiere a otros supone la base de la autoestima; y desde ahí se potencian las expectativas positivas que son un poderoso motor para el trabajo, el esfuerzo de comprensión y el éxito.

Se llama terapia de la realidad porque no se basa en el análisis de la conducta (determinación del porqué), sino en la acción. Enseña mejores medios de satisfacer las necesidades personales ahora y en el futuro. Y provoca tres enseñanzas: lo que hay que hacer, lo que es responsable, y lo que es justo. Y esto tanto para el que necesita ayudar como para el que debe ser ayudado.

En las escuelas efectivas la cultura gira en torno a un foco de preocupación que es el aprendizaje de los alumnos. También en los Proyectos de Innovación existe esta preocupación fundamental. La mejora de la escuela debe manifestarse en más calidad de aprendizaje para todos. En este sentido, se está extendiendo el paradigma de la colaboración en dos direcciones: el aprendizaje cognitivo y el aprendizaje social.

Uno de los problemas que más preocupan a los profesores es la disciplina en el Centro y en el aula. Precisamente éste es un problema propicio para la colaboración. La colaboración en la escuela está llegando también a la cultura más amplia que afecta no sólo a los profesionales sino también a los alumnos. Opffer (1997) se plantea la forma en que se puede impulsar una transformación cultural en la escuela, e investiga sobre los programas de resolución de conflictos que utilizan la mediación de compañeros. En su informe señala cómo la mediación de compañeros reduce las remisiones al despacho del director, las acciones disciplinarias y los incidentes de peleas de estudiantes. En las escuelas que participan en estos programas se reconoce que los compañeros manejan mejor sus propios conflictos y transfieren estas destrezas a las disputas interpersonales en sus casas y en sus barrios. Además se desarrolla la autoestima de los mediadores como resultado de su rol y el reconocimiento de esta función. Pero los principales beneficiarios de los programas de mediación son los mediadores mismos.

Uno de los primeros pasos para una transformación cultural de las escuelas es integrar la resolución de conflictos con el desarrollo del currículum en clase. Ello requiere también prácticas colaborativas de planificación de la resolución de conflic-

tos entre los profesores. Pero la resolución efectiva de conflictos es una combinación de complejas destrezas sociales, que deben adquirirse; Joyce (1983) comenta que el cambio y el dominio de una nueva práctica o estrategia de enseñanza necesita entrenamiento, y lo profesores necesitan entre 15 y 20 demostraciones y una docena o más de oportunidades de práctica para llegar a dominar un modelo.

Las escuelas efectivas se implican en la planificación colaborativa y la construcción del consenso sobre objetivos y mecanismos de mejora para controlar los conflictos. Más que adaptar programas hechos por otros, o de arriba abajo, las escuelas efectivas se implican (como un todo) en el análisis, planificación, y toma de decisiones que facilita el sentimiento de propiedad del programa y de sus resultados por parte de todos los miembros de la comunidad. Ello conduce a la necesidad de una planificación estratégica, en la que se planteen los conflictos y su resolución colaborativamente y un enfoque hacia el análisis de las fuentes de hostilidades o de conflictos intergrupos.

#### 4.5. Síntesis de estrategias en relación con los niveles escolares.

Para terminar, queremos presentar algunas ideas a tener en cuenta a la hora de pensar y entender la educación en valores relacionándolas con la función en general y con la tarea propia de cada nivel del sistema educativo, sabiendo que el ambiente de cooperación, participación democrática y reflexión es el clima propicio para el aprendizaje de los valores.

##### 4.5.1. En todos los niveles

- a) Incluir objetivos que favorezcan el desarrollo de un mayor conocimiento, aceptación y respeto de los demás, procurando el desarrollo de una perspectiva más empática y menos estereotipada frente a personas, grupos y culturas.
- b) Crear un ambiente de acogida, seguridad e iniciativa para todos.
- c) Propiciar la toma de decisiones, el desarrollo de la capacidad de solución de problemas y de destrezas de resolución de conflictos a través de programas instructivos y de ayuda tutorizada para la clarificación de valores.
- d) Dar oportunidades de participar en la elaboración de las normas de funcionamiento de la clase y de la escuela, según nivel.
- e) Propiciar la autoevaluación personal y grupal de actitudes y comportamientos como actividad propiamente valoradora, que ayuda a generar creencias sobre lo que es importante.

#### 4.5.2. En el nivel de Primaria.

- Dar responsabilidades reales en la clase y en la escuela, que son esenciales para el buen funcionamiento de las mismas. Pero, además, valorar, orientar y proporcionar feedback en estas actividades.
- Enfatar la cooperación por el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo, y la creación de un ambiente democrático en la clase.
- Proporcionar oportunidades para que los estudiantes influyan en las actividades de grupo expresando sus opiniones e incluso votando cuando sea necesario.

#### 4.5.3. En el nivel de Educación Secundaria Obligatoria.

- Proporcionar a los estudiantes oportunidades de discutir sucesos actuales que afectan a la Comunidad, al Estado y al mundo, y examinar las consecuencias de los sucesos para los que están implicados en ellos.
- Explorar la diversidad cultural y de pensamiento a través de los estudios de Sociales, de Literatura y de Arte.
- Proporcionarles oportunidades de llagar a implicarse en proyectos de la escuela y de la comunidad que benefician a individuos, a grupos o a la propia comunidad social.

#### 4.5.4. A nivel de Bachillerato o de Ciclos Formativos de Formación Profesional.

- Estimularlos a participar en tareas propias de los servicios públicos.
- Posibilitar la participación en intercambios con compañeros de otros países a través de conciertos con Centros educativos, o de Proyectos europeos de investigación en temas que afectan a su edad (Proyectos Sócrates, Comenius, etc.).
- Estimularles a votar y a llegar a ser votantes bien informados.
- Darles responsabilidades importantes en el Instituto, de forma que la falta de cumplimiento supone consecuencias relevantes.

Seguramente la aplicación de estos principios requiera acuerdos y consensos dentro de la escuela como comunidad. Toda la experiencia y tradición de enseñanza cooperativa (Estebanz, 1994), de apoyo mutuo entre alumnos, es un componente importante para apoyar la cultura del aprendizaje de los valores en la colaboración, como un proceso paralelo y similar al que pueden llevar a cabo los profesores para conseguir un mayor desarrollo profesional (Somekh, 1994; Ghaith, y Yaghi, 1997).

#### BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. Y HOPKINS, D. (1994) *Creating the conditions for school improvement*. London, David Fulton Publishers. Atlanta, AERA.
- AMUNDSON (1991) *Teaching Values and Ethics. Problems and Solutions*. Virginia, American Association of School Administrators.
- ARVIZU, S.F. (1996) Family, Community, and School Collaboration. In Sikula, J.; BUTTERTY, TH. Y GUYTON, E. (EDS.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, p. 814-819.
- BANDURA (1986) *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona, Martínez Roca.
- BARHAM, E. (1996) Central control of the curriculum and teacher involvement in the curriculum change. *Journal of curriculum and Supervision*. Vol.12 Nº 1, p. 29-36.
- BROWN, A.L. (1997) Transforming Schools Into Communities of Thinking and Learning About Serious Matters. *American Psychologist*, Vol. 52, Nº 4, p. 399-413.
- BUSH, T. Y MIDDLEWOOD, D. (1997) *Managing People in Education*. London, Paul, Chapman Publishing.
- BUSQUETS, M.D. Y OTROS (1993) *Los temas transversales. Claves de la Formación integral*. Madrid, Santillana.
- CHAPMAN, J.; FROUMIN, I. Y ASPIN, D. (EDS.) (1995) *Creating and Managing the Democratic School*. London, The Falmer Press.
- CLARK, D. (1995) *Schools as Learning Communities*. London, Cassell.
- COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; Y VALLS, E. (1992) *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, Santillana.
- CONLE, C. (1997) "Community, reflection and the shared governance of schools". *Teaching and Teacher Education*, Vol. 13, nº 2, p. 137-152.
- DALING, P. Y ROLFF, H. (1993) *Changing the School Culture*. London, Cassell.
- DAVIS, O.L. (1997) Ideas and choice and difference. *Journal of Curriculum and Supervision*. Vol.12, nº 4, p. 287-289.
- DE BONO, E. (1992) *Seis pares de zapatos para la acción*. Barcelona, Paidós.
- DE BONO, E. (1998) *Seis sombreros para pensar*. Barcelona, Paidós.
- ELLENWOOD, S. (1996) Values and Character in Schools. En Valente, M.O. y otros *Teacher Training and Values in Education*. Lisboa, Departamento de Educação da facultade de Ciências da Universidade de Lisboa, p. 121-135.

- ESCUADERO, J.M. (1997) El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa. En En Medina, A. (Coord.) *El Liderazgo en Educación*. Madrid, UNED, p. 47-71.
- ESTEBARANZ, A. (1991) *Curriculum y Valores*. Sevilla, G.I.D.
- ESTEBARANZ, A. (1994) *Didáctica e Innovación Curricular*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- ESTEBARANZ, A. Y MINGORANCE, P. (1996) *El impacto de la Innovación a través del estudio de casos*. Comunicación presentada al XI Congreso Nacional de Pedagogía.
- FIDLER, B.; RUSSELL, SH. Y SIMKINS, T. (EDS.) (1997) *Choices for Self-Managing Schools. Autonomy and Accountability*. London, Paul Chapman, Publishing Ltd.
- FOREMAN, K. (1997) Managing Individual Performance. En Bush, T. y Middlewood, D. *Managing People in Education*. London, Paul, Chapman Publishing, p. 203-219.
- FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (1992) *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. London, Open University. Edición en español (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Madrid, Morata.
- GHAITH, G Y YAGHI, H. (1997) Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 13, Nº 4 pág 451- 458.
- GÓMEZ, M.T. (1995) *Propuestas de intervención en el aula*. Madrid, Narcea.
- GRIMMETT, P.P. (1996) The struggles of teacher research in a context of education reform: implication for instructional supervision. *Journal of curriculum and Supervision*. Vol. 12 Nº 1, p. 57-65.
- HARGREAVES, D.H. Y HOPKINS, D. (EDS.) (1994) *Development Planning for School Improvement*. New York, Cassell.
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M. Y WEST, M. (1994). *School Improvement in an era of change*, London, Cassell.
- HOWE, L Y HOWE, M. (1977) *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Madrid, Santillana.
- JUNG, B. (1994) *Integrating Curricula: Teacher Expertise and Habits of Thought and Practice in Curriculum Decision Making*. New Orleans, AERA.
- KILLION, J.P. (1993) Staff Development and Curriculum Development: Two Sides of the Same Coin. *Journal of Staff Development*, Vol. 14, nº 1, p.38-41.
- LEITHWOOD, K. Y OTROS (1995) *An Organizational Learning Perspective On School Responses To Central Policy Initiatives*. San Francisco, AERA.

- LOUTH, CH. Y YOUNG, D. (1992) Negotiating Interdisciplinary Teaching and Learning in Secondary English/Social Studies. In Boomer, G. and others (eds.) *Negotiating the curriculum*. London, The Falmer Press, p. 165-180.
- MACGILCHRIST, B; MYERS, K. Y REED, J. (1997) *The Intelligent School*. London, Paul Chapman Publishing.
- MARCELO, C. (1996) *Innovación educativa, Asesoramiento y Desarrollo profesional*. Madrid, CIDE.
- MCLAUGHLIN, C. Y PONTE, P. (1997) The emotional Aspects of Cross-cultural Collaboration: assumptions and challenges. *British Journal of In-service Education*. Vol 23, Nº1, p.101- 111.
- OLMEDO, I. M. (1997) Challenging old assumptions: preparing teachers for inner city school. *Teaching and Teacher*. Vol. 13, Nº 3 pág. 245-258.
- OPFFER E. (1997) Toward Cultural Transformation Comprehensive Approaches To Conflict Resolution. *Theory into Practice*. Vol. 36 Nº1 pág 46-
- POLE, CH.J. Y CHAWLA-DUGGAN, R. (EDS.) (1996) *Reshaping Education in the 1990s: Perspectives on Secondary Schooling*. London, Falmer Press.
- POWELL, R. (1997) Then the beauty emerges: a longitudinal case study of culturally relevant teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 13, N. 5, pp. 467-484.
- POZO, J.I. (1996) *Aprendices y maestros*. Madrid, Alianza.
- PRIGOGINE, I. (1997) *El fin de las certidumbres*. Madrid, Santillana, S.A. Taurus.
- REYNOLDS, D. (1995) The Effective School: An inaugural lecture. *Evaluation and Research in Education*. Vol. 9, nº 2, p. 57-73.
- REYNOLDS, D. Y OTROS (1996) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana S.A.
- RIBBINS, P. Y BURRIDGE, E. (EDS.) (1994) *Improving Education*. New York, Cassell.
- SAMMONS, P.; THOMAS, S. Y MORTIMORE, P. (1997) *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. London, Paul Chapman Publishing
- SILBERMAN, M. (1996) *Active Learning. 101 Strategies to Teach Any Subject*. Boston, Allyn and Bacon.
- SMITH, P.V. (1996) Collaborative Models of Developing Competence. *British Journal of In-service Education*. Vol. 22, 3, 285-291
- SOMEKH, B. (1994) Inhabiting Each Other's Castles: Towards Knowledge and Mutual Growth Through Collaboration. *Educational Action Research*, Vol. 2, No: 3, pp. 357-367.



- SOMEKH, B. Y THALER, M. (1997) Contradictions of Management Theory, Organisational Cultures and The Self. *Educational Action Research*. Vol. 5, Nº 1, p. 140-158.
- STRAIN, M. (1997) On "The myth of the learning society". *British Journal of Educational Studies*. Vol 45, Nº 2, pág 141-155.
- TILLEMA H. Y KNOL W. (1997) Collaborative planning by teacher educators to promote belief change in their student. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol 3. nº1, p. 29-43.
- VANDENBERGHE, R. (1991). *Vision as a core component in school culture*. Paper presented at AERA.
- VINCENT, C. (1996) *Parents and Teachers Power and Participation*. London, The Falmer Press.
- YUSTE, N. Y ORTEGA, J.A. (Coords.) (1997) *Educación Social y Ejes Transversales del Curriculum*. Almería, Fundación Educación y Futuro.