

LA TRANSMISION DE VALORES EN EL AULA Y SU EVALUACION

José Luis **ALVAREZ CASTILLO**

Profesor de Teoría e Historia de la Educación
E. U. de Educación de Palencia
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCION

Si a comienzos de siglo el valor fue una idea básica de la pedagogía, en la actualidad vuelve a tener un empuje notable. Esta vez, el impulso no se lo ha dado la filosofía, sino que las razones que subyacen en esta sobrevaloración son más bien de índole sociológico. Vivimos en un mundo cuasi-global y muy dinámico, compuesto de sociedades interdependientes que están formadas, a su vez, por poblaciones heterogéneas, pluralistas y secularizadas. Las personas se mueven por razones y sentidos diversos, se han debilitado valores relacionados con lo colectivo y no se absolutizan bienes que antes se percibían como inmutables. En este estado de cosas y para permitir la convivencia y el desarrollo de los pueblos, una buena parte de las naciones han articulado sistemas de valores, más o menos compartidos¹. Estos también se han plasmado en las leyes de educación de los diferentes países y, posteriormente, han sido trasladados a los currículos.

Si trascendemos las preocupaciones contemporáneas, comprobamos que en la historia de la educación los valores han sido señalados con harta frecuencia como fines de la misma. Y aun cuando no lo hubieran sido, toda tarea educadora se inclina hacia lo que tiene más sentido o se considera más valioso dentro de una cultura y época histórica determinadas. Con independencia de los contenidos axiológicos que se hagan explícitos en el currículo, la ineludible realidad es que la escuela es siempre una empresa moral (Escámez, 1992). Es decir, aunque no se introdujeran programas de educación moral en el currí-

culo formal, la transmisión de valores se seguiría produciendo en el currículo oculto. En uno y en otro caso —y tal vez con más razón en el segundo por su oscurantismo— la evaluación de lo que el profesor o la profesora está comunicando a los niños resulta necesaria, no sólo para comprobar la eficacia docente en la ejecución del currículo y así retroalimentar el sistema, sino por la responsabilidad y el derecho de los padres al control de los estímulos a los que están expuestos sus hijos cuando se encuentran «enclaustrados» en el entorno escolar.

Este artículo va a tratar precisamente el tema de la transmisión de los valores en la enseñanza interactiva y su evaluación. Este tratamiento lo vamos a abordar en cuatro grandes apartados. En el primero daremos algunas pautas para acercarnos al concepto de «valor». Posteriormente, revisaremos las formas más genéricas que adopta la transmisión axiológica en el centro escolar. En tercer lugar, nos referiremos al contexto comunicativo interpersonal del aula para comprobar la complejidad de estímulos explícitos y subrepticios que emanan del docente en la enseñanza interactiva. Por último, describiremos brevemente una metodología para la evaluación de la transmisión de valores sociales en la enseñanza interactiva e informaremos sobre una variante aplicada de dicha metodología.

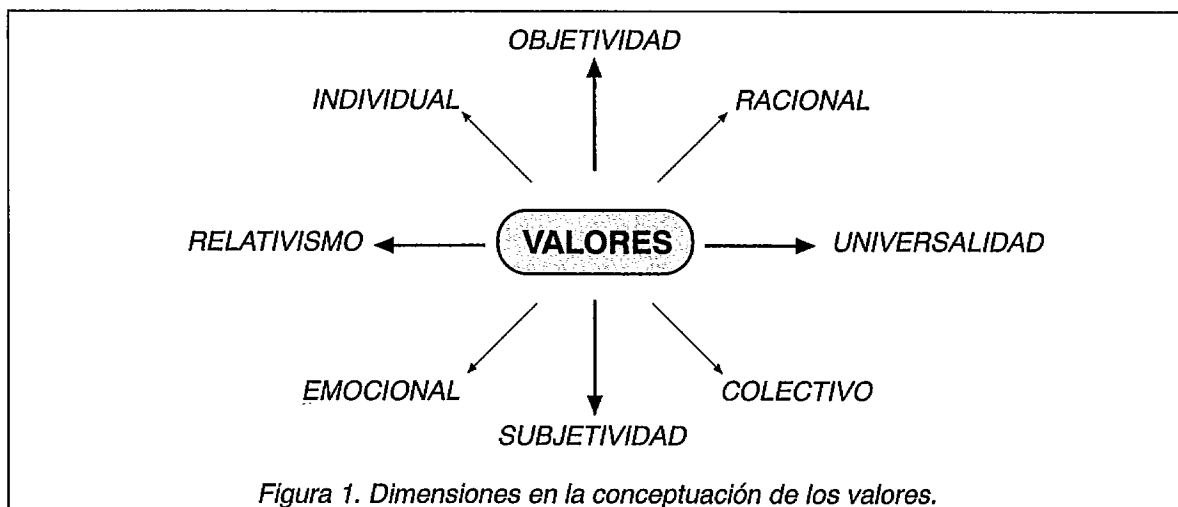
2. CONCEPTUACION DE LO VALIOSO

Como indica Wolfgang Brezinka (1992), el concepto de «valor» ha llegado a adquirir una enorme amplitud. Todo lo que es importante objetiva o subjetivamente para las personas es denominado «valor». Nos encontraríamos ante una polivalencia o polisemia del término; si bien en el lenguaje filosófico se distingue entre el valor —especie de ideal que actúa a modo de causa final—, el bien —que es el portador del valor— y la norma —que es un bien cultural—. El bien y la norma tienen valor, pero no son valores. Por ejemplo, valores son la verdad, la belleza, la salud o la utilidad. Bienes son la profesión, el Estado, el arte o la prensa. Por último, normas culturales son las morales o las viales.

En las ciencias sociales el concepto de valor es esporádico e irregular. Sin embargo, el tema de la conducta orientativa y selectiva de individuos y grupos se ha enfocado desde conceptos muy diferentes al de valor (por ej., intereses o necesidades en la psicología, normas y

costumbres en la antropología, ideología en la sociología, etc.) (Garzón y Garcés, 1989). Se podría asegurar que las ciencias sociales han reinterpretado la problemática de los valores y la han operacionalizado en unas coordenadas menos filosóficas, más antropomórficas y más empíricas, sin dejar de existir las controversias internas dentro de cada ciencia. Por ejemplo, las primeras interpretaciones psicológicas del valor, como las de Maslow, Fromm, Allport y Vernon, tienen un carácter emocional-motivacional; el valor aparece como una fuerza emocional que sirve para el cumplimiento de un conjunto de necesidades inherentes a la naturaleza humana. Sin embargo, posteriores interpretaciones desde posiciones cercanas a la psicología cognitiva (por ej., Rokeach o Wyer) conceptúan el valor como una estructura representativa que permite al sujeto ordenar y entender tanto el mundo físico como el social, abandonando de esta forma el enfoque motivacional.

La conceptualización de los valores se ha desarrollado a partir de dos grandes categorías definitorias: objetividad *versus* subjetividad y universalidad *versus* relatividad (cfr. figura 1: flechas en negrita). Estas dos dimensiones se han ido elaborando y matizando con la incorporación de los valores a las ciencias sociales. Aun cuando tales dimensiones estaban ya planteadas en los mismos inicios de la axiología, la complejidad de la temática de los valores ha ido creciendo a medida que han ido apareciendo matices en las dimensiones iniciales. Es claro que las dos dimensiones no son independientes (a pesar de la ortogonalidad con que las representamos), sino que guardan una relación entre los distintos polos que las definen: mientras que la objetividad se relaciona con la universalidad, la subjetividad se une al relativismo.



El desarrollo del subjetivismo y su incorporación a las ciencias sociales llevó a plantearse el tipo de actividad psicológica que lo caracterizaba. Aparece así una nueva problemática con la denominación de la dimensión de emocional versus racional. Por último, una cuarta dimensión que se ha añadido al esquema anterior es la individual versus colectiva. Se puede decir que las orientaciones axiológicas, las primeras interpretaciones psicológicas y las concepciones cognitivas de los valores han hecho hincapié en el carácter individual de éstos. Por el contrario, las interpretaciones sociales (antropológicas, sociológicas y algunas orientaciones de la psicología social) entienden que la característica central de los valores es precisamente el ser una construcción cultural. De la combinación de estas cuatro dimensiones surgen concepciones muy diversas de los valores. Mientras que para la axiología subjetiva los rasgos prototípicos son el subjetivismo y el relativismo, para la axiología objetiva lo son el objetivismo y el universalismo. Dentro del marco de las ciencias sociales, mientras que para la psicología humanista lo característico es el carácter subjetivo y afectivo-emocional, para las orientaciones cognitivas lo específico de los valores es su dimensión individual y su carácter cognitivo.

Como resumen, se podría decir que desde la posición filosófica de la axiología hasta la reinterpretación que las ciencias sociales han hecho del concepto de valor, se han producido dos cambios importantes de enfoque:

1. Los valores sólo pueden entenderse dentro del contexto de la acción social; en este sentido, los valores se definirían como marcos preferenciales de orientarse en el mundo.
2. El valor es un constructo que explica tanto el comportamiento individual como el colectivo y, en esta medida, se relaciona con otras estructuras psicológicas y sociales que también están orientando la acción social. Por lo tanto, los valores sólo pueden conceptuarse a partir de su integración en una teoría general de la acción humana.

Si hasta ahora hemos perfilado las dimensiones básicas que sirven para diferenciar las conceptualizaciones realizadas desde diversas ciencias, podemos ofrecer a continuación una caracterización telegráfica y concreta de los valores, que tampoco es definitiva, pero que puede ser útil para construir progresivamente una idea consistente

sobre los mismos. En un seminario organizado por el Grupo de Trabajo de Educación de la Comisión Española de la UNESCO (AA. VV., 1992), los valores fueron caracterizados por su historicidad —están situados en el espacio y en el tiempo—, su relatividad en cuanto productos de la cultura humana, su dinamismo —asociado a la lucha de los pueblos por mejorar su condición o alcanzar un mayor nivel de vida—, y por estar relacionados con las contradicciones que creamos los seres humanos y con el conflicto social que marca la historia de la Humanidad. Tanto las dimensiones como las notas características citadas constituyen pautas para acercarnos a un concepto que es muy abstracto, volátil, difícil de asir y con operacionalizaciones muy diversificadas.

3. LA TRANSMISION DE VALORES EN EDUCACION

Nuestra Ley Orgánica del Derecho a la Educación aún asegura que «todos los centros públicos desarrollarán sus actividades con [...] garantía de neutralidad ideológica» (art. 18, 1). Sin embargo, la discusión sobre la antinomia neutralidad/beligerancia en materia axiológica está ya trasnochada, al menos a nivel teórico. Por esta razón, en este artículo no tenemos ningún reparo en emplear frecuentemente el concepto «transmisión de valores». Junto a una relativa imposibilidad para conservar la neutralidad —al menos en todas las situaciones—, en la actualidad se mantiene que, al nivel de la práctica y de las situaciones concretas, el profesor o la profesora debe hacer depender su posición ante el objeto de valor de una serie de criterios y factores (Trilla, 1992).

Al mismo tiempo, en nuestra sociedad es deseable la transmisión de diversos valores, y así se manifiesta en nuestras normas legales. Los párrafos segundo y tercero del preámbulo de la LOGSE ya insisten en la adquisición de una valoración ética y moral de la realidad como parte de la formación plena de los niños y niñas que la educación persigue. Asimismo, el currículo fija de nuevo objetivos generales tales como: «Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos»², y valorar críticamente los valores que imperan en nuestro entorno socio-cultural, y elegir las opciones que mejor favorezcan el desarrollo integral³. Así pues, junto a una comunicación axiológica, en parte no

intencional, que de forma casi permanente se produce en el aula, cohabita un programa de educación moral, marcado por la normativa vigente. Ambos planos de la transmisión axiológica en la educación formal serán tratados a continuación.

3.1. Transmisión intencional de los valores

En primer lugar, dado el carácter preceptivo del currículo, los profesores, como profesionales, tienen que comunicar con creatividad, pero también con eficacia, los contenidos curriculares referidos a normas, actitudes y valores. Aparentemente, el currículo español ha optado por abordar la educación moral, fundamentalmente, desde una posición basada en la construcción autónoma y racional de principios y normas. Habría al menos otros dos modelos teóricos desde los que se puede abordar una educación moral (Martínez, 1992): el modelo de valores absolutos y el basado en valores relativos. El primero goza de tradición pedagógica y se sustenta en la idea de que nos vamos haciendo más perfectos a medida que nos aproximamos a un patrón previamente establecido. Por el contrario, el planteamiento de la educación moral basado en valores relativos no conduce a ninguna parte porque la moralidad sería un problema individual. Luego no tiene sentido un planteamiento pedagógico. El sistema educativo español y el de otros países occidentales se ha inclinado por una transmisión intencional de valores muy básicos —por ej., libertad, tolerancia, solidaridad— y, en segundo lugar y sobre todo, por un modelado de la autonomía y la racionalidad del sujeto con el fin de que construya sus propios principios y normas. Autores de reconocido prestigio en el campo de la educación moral, como los que forman el Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona, reconocen también esta doble vertiente cuando enumeran los objetivos que debe perseguir un currículo de educación moral. En concreto, Puig Rovira (1992) fija como objetivos la adquisición de un pensamiento moral autónomo, crítico, dialógico, pero al mismo tiempo, el reconocimiento y asimilación de los valores universales deseables, como la autonomía de la voluntad, la crítica, la justicia, la solidaridad, la libertad, la coherencia, la responsabilidad, la tolerancia, el respeto, la democracia y la voluntad de valor.

En muchos países, incluso en alguno de nuestro ámbito occidental, las leyes generales de educación se inclinan por el modelo de

valores absolutos, al menos en lo que respecta a alguno de los valores. Este es el caso de la Ley de Reforma Educativa vigente en Inglaterra y Gales desde 1988, cuando menciona la obligatoriedad de realizar un acto diario de rezo colectivo en las escuelas públicas (artículo 6), que además debe ser preferentemente cristiano (artículo 8[3]). Sin entrar en consideraciones acerca del conflicto axiológico-religioso que esta norma ha desencadenado en un país multicultural, lo cierto es que, a efectos de la ejemplificación que queremos ofrecer, la máxima norma educativa de las dos naciones mencionadas (Inglaterra y Gales) señala el carácter preceptivo de la transmisión de valores religiosos cristianos, porque los políticos de la educación que han contribuido a su aprobación consideran dichos valores como el patrón hacia el que hay que tender por ser percibido como bueno en sí mismo y como un factor que contribuye a alcanzar unas determinadas metas sociales.

Junto a los grandes modelos, las formas concretas que la educación moral puede adquirir en los currículos son diversas. La educación moral se puede traducir en una materia específica, en un bloque temático, en un tema o temas transversales, o bien en parte de todas las áreas del currículo. Las cuatro versiones no son excluyentes entre sí. De hecho, el currículo español participa de todas. Sólo hay que pensar en los objetivos y contenidos actitudinales de todas las áreas, los temas transversales de la Educación Primaria o el bloque temático «La vida moral y la reflexión ética» en el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, que puede incluso llegar a convertirse en una materia específica.

La dimensión intencional de los valores desborda, sin embargo, el ámbito estrictamente curricular y se halla también en el organizativo. La existencia de órganos colegiados de gobierno, los planteamientos institucionales como el proyecto educativo y el reglamento de régimen interno —documentos que están repletos de valores planificados—, o el trabajo en equipo de los docentes, son ejemplos de elementos organizativos que poseen una dimensión axiológica intencional.

3.2. Transmisión no intencional de los valores

Si bien las actividades planificadas, específicas y explícitas son medios metodológicos fundamentales para transmitir actitudes y valo-

res en el aula, a veces se puede caer en el error de creer que la comunicación de lo valioso se produce únicamente a través de las conductas intencionales de los educadores. La realidad es que son numerosos los cauces no intencionales de transmisión axiológica que existen en el entorno escolar.

Algunas vías muy evidentes son la conducta interpersonal del docente y los materiales curriculares (Alvarez Castillo y Nieto Bedoya, 1993), pero existen otros muchos estímulos que están cargados de sentido para los alumnos y cuya captación apenas alcanza el umbral de la conciencia. Podemos pensar, por ejemplo, en la decoración del aula, el vestido del profesor o la profesora, o el mobiliario y equipo escolar. Cuando el National Curriculum Council de Inglaterra publicó en abril de 1993 un documento en el que se acentuaba el rol moralizador de los docentes y el desempeño de éste a través de medios como el lenguaje y el vestido, el público inglés respondió con sorpresa e incredulidad. La noticia se publicó en el Fool's Day (celebración equivalente a la de Los Santos Inocentes). Al día siguiente, periódicos como The Guardian publicaron una nota en la que se confirmaba la veracidad de la noticia, ante las numerosas llamadas de los lectores que creían haberla identificado como la broma que habitualmente insertan los diarios en esta festividad. Este fenómeno puede encontrar su explicación en la dificultad para asociar valores a medios de transmisión que tienen objetivos explícitos de distinta naturaleza a la moral.

4. LOS VALORES EN LA COMUNICACION INTERPERSONAL DEL AULA Y SU EVALUACION

4.1. Comunicación y transmisión de valores en la enseñanza interactiva

Con frecuencia, cuando se habla de la comunicación desde ámbitos pedagógicos y se clasifican las teorías en torno a este fenómeno, se olvida el hecho de que los contextos comunicativos son, ante todo, situaciones psicosociales de percepción e interacción interpersonal. Entre los estudios psicosociales de comunicación en el aula se encuentran los trabajos centrados en la interacción didáctica profesor-alumno, los estudios que hacen una aplicación pedagógica

de los conocimientos teórico-empíricos sobre el comportamiento interpersonal y, en tercer lugar, los trabajos sobre dinámica de grupos (Izquierdo, 1992). La segunda línea de investigación es la que más nos interesa, conceptual y metodológicamente.

Partimos de una idea básica: existe una dinámica comunicativa informal que es inherente a la vida de la clase. En ella se intercambian significados y valores, por lo que el profesor no puede dejar de prestarla atención debido a su valor educativo. La conducta verbal y no-verbal de los docentes se inscribe dentro de esta dinámica y, por lo tanto, también está repleta de significados que se transmiten a los alumnos. Por otra parte, los profesores llegan a las escuelas con un pensamiento muy diversificado, es decir, con un enorme número de creencias, teorías implícitas, guiones rutinizados de conducta, actitudes, normas, planes de actuación, etc. Este abanico cognitivo se traduce en un gran número de decisiones en la enseñanza interactiva del aula —una cada dos minutos, según la revisión de Clark y Peterson (1990)— que, fundamentalmente, se comunican por vía verbal a los alumnos. Una parte de estas decisiones se toma durante la enseñanza interactiva, en la que surgen estímulos sociales relevantes que modifican los planes previos. Por consiguiente, la primera idea que se quiere subrayar se refiere a la riqueza de intercambios significativos en los procesos de comunicación del aula.

Además de la riqueza, la complejidad es otra nota distintiva si nos referimos a la conducta comunicativa del docente en la enseñanza interactiva. Un exponente adecuado de lo que se quiere decir viene dado por las dos fuentes conductuales de estimulación que radican en el profesor: su conducta verbal y su conducta no-verbal. En la literatura psicosocial se ha encontrado que en ocasiones los docentes comunican con ambigüedad algunos significados a sus alumnos, de tal forma que transmiten valores contradictorios a través de diferentes vías. Así, Babad y sus colaboradores (1989) han demostrado que el componente afectivo del lenguaje verbal puede ser diferente del que se encuentra implícito en el lenguaje no-verbal. En concreto, averiguaron que los estereotipos y actitudes íntimas del profesor se transmitían en mayor medida a través de un canal escasamente controlable —el no-verbal— que mediante vías mucho más conscientes —el lenguaje verbal—. Mientras que verbal y conscientemente intentaban dar las mismas oportunidades a todos los alumnos, siendo coherentes

con un valor de justicia, su conducta no-verbal estaba comunicando sus estereotipos.

Aquí viene muy a propósito reflexionar sobre el mito de la escritura que expone Platón en el Fedro, uno de sus diálogos poco conocidos. Relata Platón en boca de Sócrates cómo oyó contar a los antiguos que el dios Theut entregó al faraón Thamus y a su pueblo el poder de las letras, indicando que tal invento les haría sabios y memoriosos, pues tenía la virtud de ser un fármaco de la memoria. El faraón le respondió que no estaba de acuerdo, pues tal invento es olvido lo que produce al descuidar la memoria, ya que fiándose de lo escrito llegarán al recuerdo desde fuera y a través de caracteres ajenos, no desde dentro, no desde ellos mismos y por sí mismos. El núcleo de la crítica que Platón hace a las letras en este diálogo se centra en ese logos no interiorizado, lenguaje que no se ha hecho propio, que no está asimilado interiormente. Sólo el lenguaje construido desde dentro hará sabios. Por el contrario, el discurso construido con caracteres ajenos y no desde dentro proporcionará apariencia de sabiduría, pero no verdad. En nuestro caso, las letras podrían referirse a los valores hechos explícitos en el currículo, que si no llegan a formar parte de las personas que pretenden transmitirlos, éstas pueden disimular su posesión en formatos intencionales de comunicación, pero difícilmente podrán hacerlo en formatos poco controlables, como los gestos o la comunicación no-verbal en general, o incluso la conducta verbal inscrita en un estilo de liderazgo poco congruente con los valores curriculares.

Pero el doble código axiológico no sólo es un mal del aula, sino del sistema educativo en su conjunto, empezando por los políticos y administradores de la educación. A este respecto, Escudero Muñoz (1992) nos recuerda que mientras que el valor de la colaboración escolar ha sido impulsado en los últimos años, muchos de los planteamientos implícitos en él han emanado de nuevas concepciones que, paradójicamente, siguen obedeciendo a esquemas gerencialistas y burocráticos de la educación. De esta forma, se perpetúan dos planos axiológicos paralelos: el de las declaraciones retóricas y el de las realizaciones prácticas en las dimensiones organizativas y curriculares. Dentro de esta dinámica los resultados son poco halagüeños. Así se verifica, por ejemplo, en el fenómeno del fracaso de la cogestión de los centros docentes (Fernández Enguita, 1993).

Todas estas contradicciones axiológicas en las que caen los profesores y las instituciones educativas son captadas ocasionalmente por los alumnos. En las conclusiones del seminario de la Comisión Española de la UNESCO, anteriormente citado (AA.VV., 1992), se recoge la idea de que los alumnos perciben que no se les están transmitiendo los valores sociales que figuran en el currículo. Ponen el énfasis en la necesidad de la mejora de las relaciones personales en la escuela y solicitan una consideración real como personas y un trato respetuoso.

Hay que matizar que la toma de conciencia discente no se produce en niños de reducida edad y es entonces cuando los valores comunicados por el profesor resultan decisivos para el autoconcepto infantil y, por tanto, para su posición axiológica ante sí mismos y ante los demás (Machargo, 1991). Expresado más poéticamente, se diría que en toda persona adulta habitan sus primeros educadores, tanto los que entorpecieron el crecimiento personal, como los que contribuyeron a la cimentación de la autoestima. Traducido en palabras del interaccionismo simbólico que nace en la Escuela de Chicago —Cooley y Mead—, la conciencia de uno mismo sería el resultado de los procesos de interacción y comunicación con los otros significativos. Esta conciencia, según autores como Piaget (1932) y Kohlberg (1963) va superando una serie de estadios evolutivos hasta alcanzar la plena autonomía moral o capacidad para actuar según los propios principios éticos.

Para terminar este apartado sobre la presencia de valores sociales en la enseñanza interactiva, creemos necesario introducir una variable frecuentemente empleada en la investigación educativa sobre interacción didáctica: el estilo comunicativo docente o estilo de liderazgo del profesor. En la escuela es muy fácil adoptar un estilo autoritario en la comunicación porque el contexto lo favorece: de un lado se encuentra una persona adulta y relativamente estable, y de otro, personas de reducida edad, inestables e inseguras. La mayor parte de los valores imperantes en los currículos occidentales, que suelen coincidir con los de sus constituciones nacionales y con los de la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU, no pueden transmitirse en una comunicación autoritaria porque no son valores congruentes con actitudes dogmáticas. Además, no debe olvidarse el efecto reproductor: los sujetos dogmáticos-autoritarios han sido contruidos por comunicaciones dogmáticas-autoritarias, como se ha

puesto de manifiesto desde Fromm a Rokeach, y por todos los trabajos experimentales acerca de la cuestión (Castillejo Brull y col., 1988). Sería el estilo educativo democrático versus parentalismo —paternalismo o maternalismo— y autoritarismo, el único capaz de crear espacios de responsabilidad, respeto y solidaridad.

La necesidad de un clima comunicativo democrático no sólo la afirmamos por el hecho de que exista un currículo preceptivo referido a valores democráticos. Este tipo de clima predice la eficacia docente, según los resultados experimentales del movimiento anglosajón de escuelas eficaces, desarrollado en los Estados Unidos durante las décadas de los 70 y 80 a partir del informe Coleman (Davis y Thomas, 1992). Un buen número de investigaciones educativas han demostrado que el rendimiento discente se ve incrementado por profesores que son exigentes y agradables al mismo tiempo, que tratan individualizadamente y por su nombre a los alumnos, que prestan atención cuando éstos intervienen en clase, que exigen responsabilidad y cooperación en las tareas académicas, que promueven la participación discente en la toma de decisiones, y que estimulan la colaboración, la convivencia y el respeto mutuo en el aula. Se trataría de un profesor o profesora que vive los valores sociales o cívicos, los transmite en su conducta interpersonal y, adicionalmente, estimula el rendimiento de los alumnos en mayor medida que los profesores que no son capaces de crear un clima semejante.

Refiriéndose a la incidencia del estilo comunicativo sobre la educación moral, Martínez (1992) ha sugerido que si un profesor no es del todo dialógico o tolerante fuera del colegio, ha de ser consciente de que durante una parte del día —la que pasa en el colegio— tiene que hacer teatro, y ésta no es la única profesión que funciona bajo este condicionante. Es decir, la profesión de maestro exigiría grandes dosis de actuación, y entre los papeles que hay que saber representar están el cultivo de la autonomía del sujeto y el empleo de la razón dialógica, esto es, la utilización del diálogo como instrumento clave. El problema aquí residiría nuevamente en los aspectos menos controlables de la comunicación. La única solución aparente es la de incluir en la formación del profesorado un programa de entrenamiento en técnicas socio-dramáticas que permitiese controlar en alguna medida los aspectos no-verbales del estilo comunicativo. Somos conscientes, sin embargo, de que propuestas como ésta se realizan cuando uno tiene en mente un perfil de superprofesor o supermaestro. Pero no es

menos cierto que en la formación inicial docente se cuidan muy poco los aspectos relacionados con el conocimiento y la comunicación interpersonal en el aula. En otras palabras, las habilidades cognitivo-sociales y comunicativas de los profesores no se perciben como parte del perfil profesional de éstos. Así se manifiesta en el hecho de que la conducta comunicativa docente sea semejante dentro y fuera del colegio, ya que no se entrena al futuro profesional para adoptar el estilo comunicativo que con mayor probabilidad conduce a la consecución de los objetivos de las organizaciones escolares.

4.2. La evaluación de la enseñanza interactiva referente a valores

¿Cómo es posible comprobar que los valores presentes en los currículos se están transmitiendo en las aulas?. En nuestro país y en otros muchos no se supervisa la enseñanza interactiva, sino únicamente la preactiva o de planificación y ni siquiera con suficiente rigor. El MEC lleva tres años aplicando en su territorio un plan experimental de evaluación de centros docentes no universitarios, en el que una de sus dimensiones está constituida por los procesos didácticos y otra, por el rendimiento, dentro del cual se evalúan las actitudes. No obstante, no consideramos que las técnicas de encuesta que se están aplicando proporcionen datos fiables sobre la enseñanza interactiva, especialmente la referida a valores. Más bien, es en la observación directa de la interacción didáctica donde se comprueba la eficacia docente.

Una segunda dificultad que observamos en la evaluación de la transmisión de valores es que los objetivos de carácter axiológico ocupan un segundo plano en la ejecución del currículo. Incluso, en las investigaciones educativas de eficacia docente se toma casi siempre como criterio de docencia eficaz el rendimiento en tests de lengua, geografía e historia, matemáticas o ciencias. De esta forma, se olvida que hay otras metas legítimas de una escuela verdaderamente eficaz, como por ejemplo, la adquisición de los valores básicos de convivencia o la capacidad para discriminar entre diferentes opciones axiológicas. Los profesionales de la enseñanza tendrían que realizar esfuerzos adicionales desde niveles preescolares —educación infantil— para implantar los valores básicos y la capacidad crítica. De lo contrario, el rendimiento axiológico puede ser muy escaso. Por ejemplo, en una reciente encuesta realizada a 515 alumnos madrileños de bachi-

llerato se ha encontrado poco aprecio de los adolescentes por valores de desarrollo personal, tales como la autoestima, la autonomía y la apertura a la experiencia (Alcántara, 1992), valores que, por cierto, aparecen en el actual currículo de la educación infantil, pero que también aparecían en los Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial de EGB, a los que estuvieron expuestos los adolescentes encuestados. Si el rendimiento axiológico ha de tomarse como criterio de evaluación docente, se concluiría a partir de este estudio que los profesores no están alcanzando la eficacia que se espera de ellos.

Sin excluir el rendimiento discente o los informes subjetivos que se proporcionan en las encuestas, a nosotros nos interesan más los datos «objetivos», obtenidos a partir del método observacional. Es sobre todo mediante este procedimiento como podemos averiguar si los valores se están manifestando en las conductas comunicativas docentes.

5. EVALUACION EMPIRICA DE LA TRANSMISION DE VALORES SOCIALES EN LA COMUNICACION VERBAL

5.1. Una metodología posible

El método que proponemos a continuación para evaluar la transmisión axiológica en la comunicación verbal del aula se basa en los resultados de los estudios anglosajones sobre escuelas eficaces (Davis y Thomas, 1992). Por otra parte, la conducta verbal va a constituir nuestro foco porque, como asegura Courtney Cazden (1990), profesora de la Universidad de Harvard, el investigador de la educación debe interesarse por las formas lingüísticas del aula porque a través de ellas puede lograr una comprensión más profunda de los acontecimientos sociales de la vida escolar y, por esta vía, de los conocimientos, valores y destrezas que adquieren los alumnos. Es decir, los intercambios verbales predicen, entre otros atributos, los valores que los niños adquieren o afianzan en el aula.

Este método parte de una premisa: los profesores principiantes deben ser observados durante la enseñanza interactiva. Una de las cinco o seis características que con más fiabilidad se han hallado en

las escuelas eficaces es el liderazgo pedagógico del director o del equipo directivo (San Fabián Maroto, 1991; Davis y Thomas, 1992). A su vez, uno de los atributos de este liderazgo pedagógico es la tarea formativa que los directores realizan con los profesores principiantes, dentro de la cual se incluye la observación en el aula como método de evaluación. En consonancia con este hecho, la metodología que nos ocupa es eminentemente observacional y constaría de las siguientes fases:

1. *Planificación detallada de la observación*, que tendría que tomar en consideración, al menos, los siguientes elementos: (1) formulación de los objetivos específicos; (2) elaboración de un sistema de categorías; (3) un muestreo temporal; y (4) la elección de una técnica de análisis adecuada (se podría empezar con un análisis tipológico para pasar más tarde al secuencial).
2. *Entrevista previa a las observaciones*, en la que el evaluador y el profesor dialogan sobre los objetivos de la misma y el procedimiento que se va a seguir en la observación de la conducta verbal docente.
3. *Visitas anunciadas o no anunciadas* en las que se adscriben las conductas verbales del docente a las categorías del sistema.
4. *Análisis técnico de los datos observados y formulación de conclusiones*.
5. *Entrevista* en la que el evaluador y el profesor analizan los resultados de la observación y se ofrecen sugerencias sobre cambios operativos en la conducta verbal, de acuerdo con los objetivos de la evaluación.

A estas fases generales habría que agregar algunos matices: (1) los momentos de observación deben ser diversos y espaciados temporalmente para poder obtener una muestra representativa de la conducta verbal docente; (2) el registro de los datos sería mucho más fiable si las conductas se grabasen en vídeo y los evaluadores expertos fueran dos o tres en lugar de uno, lo que facilitaría la obtención de un índice de fiabilidad; y (3) en condiciones ideales y en un clima cooperativo de trabajo, los evaluadores podrían ser los mismos colegas del profesor principiante. En este caso, se asume que ya ha sido demostrada la pericia de los evaluadores y que, por tanto, son capaces de

actuar como agentes cooperativos en el proceso de evaluación de los nuevos profesores.

Un procedimiento de evaluación como éste ayudaría a los profesores principiantes a modificar las conductas verbales transmisoras de contravalores sociales, o a generalizar aquellas conductas comunicativas cargadas de sentido, de forma que todos los alumnos sean receptores de ellas (principio de comprensividad).

5.2. Una metodología aplicada

Con los dos estudios de los que vamos a informar a continuación pretendemos destacar una vía relevante de transmisión axiológica que no se planifica en la enseñanza preactiva: el lenguaje interpersonal de los profesores. Como ya hemos mencionado, entre los medios de comunicación, los símbolos lingüísticos son transmisores privilegiados de valores. Aunque no se haga explícito el objeto de valor, el lenguaje que el profesor emplea en la relación interpersonal revela un tipo de intercambio social repleto de valores de convivencia (cooperación, solidaridad, tolerancia, respeto, justicia social, responsabilidad, etc.). En este sentido, no es extraño que el carácter social de lo moral tenga ya una larga tradición en la historia del pensamiento (Escámez, 1992). Sin embargo, hasta el momento casi no se ha analizado en la literatura la presencia de valores en el lenguaje que los profesores utilizan para describir, predecir y explicar las conductas de sus alumnos. Nuestros estudios tienen como objetivo evaluar la presencia de determinados valores en descripciones docentes de los niños.

La metodología que hemos aplicado difiere en importantes aspectos de la metodología posible que esbozamos en el apartado anterior. Ya hemos indicado que nos vamos a ceñir a la conducta verbal docente que tiene como objeto de referencia a los alumnos. En segundo lugar, el objetivo de nuestros estudios se limita a comprobar la transmisión de determinados valores —finalidad investigadora descriptiva— y no a retroalimentar las conductas docentes. Por último, la presencia axiológica no fue evaluada en las verbalizaciones orales observadas durante la enseñanza interactiva, sino en las descripciones escritas que dieron los docentes sobre los niños. Se trata también de evaluar conductas verbales, pero más descontextualizadas que las del entorno interactivo del aula.

Vamos a realizar un sólo informe conjunto de ambos estudios, debido a su semejanza en las características metodológicas generales. El objetivo específico de estos trabajos es evaluar la presencia de cinco valores sociales (colaboración, respeto, responsabilidad, igualdad entendida como no-discriminación, y solidaridad) en descripciones que profesores de EGB realizan sobre sus alumnos.

MUESTRA

Se efectuó un muestreo aleatorio por conglomerados, tomando como unidades muestrales los centros escolares de enseñanza primaria públicos y privados de la ciudad de Salamanca. No fue posible seleccionar la muestra directamente entre la población (profesores de enseñanza primaria) porque no se disponía de una relación del profesorado. Sólo se obtuvo el listado de los centros docentes de enseñanza primaria (inicialmente, entendimos por centro o colegio de enseñanza primaria todo aquél que constara de alguna unidad de Educación General Básica [EGB], y no sólo los que tuvieran exclusivamente unidades de EGB). Se seleccionaron de esta forma siete colegios (el 12% de los colegios salmantinos). No se procedió a una segunda fase de extracción aleatoria de profesores debido al número reducido de éstos en cada centro y a la necesidad de que la muestra aceptante fuese lo mayor posible. Por tanto, se invitó a participar en el estudio a todos los profesores de los siete colegios.

MEDIDA

Se utilizó un cuestionario, con una única cuestión central de respuesta libre, para recoger las descripciones de los profesores sobre sus alumnos. Cada profesor podía describir libremente un máximo de 20 niños.

PROCEDIMIENTO

Estudio I

El procedimiento general constó de los siguientes pasos:

1. Recogida de datos (descripciones realizadas por los profesores).
2. Categorización básica de los términos lingüísticos empleados por los profesores en sus descripciones.

3. Selección de los términos más representativos (empleados por un profesor/a para describir a más de un niño/a) y compartidos (utilizados por más de un profesor/a) de las teorías implícitas de personalidad de los profesores.
4. Juicios de tres expertos (profesores universitarios de Teoría de la Educación o Didáctica) en tres escalas de valores democráticos: Colaboración, Respeto y Responsabilidad. Las escalas eran de siete puntos e iban de -3 (proposición totalmente contraria al valor) a +3 (proposición totalmente a favor del valor), con un punto intermedio (0) para los términos que se juzgaran como neutrales respecto del valor. Antes de iniciar la tarea, el instrumento daba una somera información a los jueces sobre el significado de los valores democráticos respecto de los que se iban a evaluar los términos, con el fin de incrementar la validez y la fiabilidad de las valoraciones.

Estudio II

El procedimiento general constó de los siguientes pasos:

1. Recogida de datos (descripciones realizadas por los profesores).
2. Selección aleatoria de una submuestra de descripciones.
3. Partición de las descripciones en proposiciones, pero sin alterar la estructura del texto (únicamente se subrayaron con diferentes colores las distintas proposiciones para que los jueces distinguieran claramente las unidades que iban a ser objeto de evaluación).
4. Juicios de tres expertos (profesores universitarios de Teoría de la Educación o Didáctica) en dos escalas de valores preceptivos en el currículo: No-discriminación y Solidaridad. Se pidió a los jueces que evaluaran cada proposición de cada descripción, puesto que una evaluación global de todo el contenido de la descripción propiciaba la operación del efecto de halo. No obstante, se indicó a los jueces que no ignoraran completamente el contexto de la proposición, ya que éste también añadía significado descriptivo y evaluativo a la misma. Las escalas eran de siete puntos e iban de -3 (proposición totalmente contraria al

valor) a +3 (proposición totalmente a favor del valor), con un punto intermedio (0) para las proposiciones que se juzgaran como neutrales respecto del valor. Antes de iniciar la tarea, se recordó a los jueces la definición de los dos valores respecto de los que se iban a evaluar las proposiciones, con la finalidad de incrementar la validez y la fiabilidad de las valoraciones.

RESULTADOS

El proceso codificador del Estudio I arrojó un total de 2875 unidades lingüísticas, que fueron extraídas de las descripciones realizadas por los 30 profesores sobre 183 niños. La media aritmética de unidades empleadas por cada profesor/a fue 95.83, y la media de alumnos descritos por cada uno/a fue 6.1. De los 2875 términos, únicamente 58 fueron representativos y compartidos, lo que da idea de la idiosincrasia, disponibilidad momentánea y azar presente en la mayor parte de los juicios docentes sobre sus alumnos.

En el Estudio II se seleccionó aproximadamente el 14% de las descripciones ($n= 25$) para ser sometidas a análisis. El número medio de proposiciones por cada descripción fue de 16.4, lo que elevó a 410 la frecuencia absoluta de proposiciones evaluadas en las dos dimensiones de interés.

En ambos estudios la fiabilidad de las valoraciones que los jueces expertos efectuaron para determinar los valores sociales presentes en los términos y proposiciones, se estimó utilizando coeficientes intraclase de la taxonomía que Shrout y Fleiss (1979) propusieron para las diferentes situaciones de juicio. Se estimaron dos coeficientes de fiabilidad para cada una de las cinco escalas. Uno de ellos correspondía a los juicios promediados y otro, a los jueces individuales. Para el cálculo de ambos se realizó un análisis de varianza (ANOVA) bidireccional con el paquete estadístico StatView 512+TM (Versión 1.0). Los dos coeficientes de fiabilidad para cada escala, junto con la media y desviación típica de las valoraciones —a través de los items y de los jueces—, se muestran en la tabla 1.

En la tabla se aprecia que los coeficientes de fiabilidad son significativos y elevados, además de ser muy semejantes en las cuatro primeras escalas. Este dato confiere precisión a las cinco medias halladas, que difieren de 0. Por lo tanto, afirmamos que las proposiciones y los términos lingüísticos que los profesores emplearon para juzgar la

personalidad de sus alumnos son portadores de valores sociales, si bien no lo son en un alto grado (recuérdese que el extremo positivo del continuo era +3). El matiz viene dado por las elevadas desviaciones típicas, que indican una gran variabilidad entre los términos y proposiciones en cuanto a su carga y valencia axiológicas. Lógicamente, algunos términos y proposiciones son relevantes para los valores en un sentido positivo, otros lo son en un sentido negativo y otros no lo son en absoluto. Sin embargo, aun prescindiendo de las puntuaciones brutas de los tres jueces en las cinco escalas, es evidente, si comprobamos la magnitud de las medias y desviaciones típicas conjuntamente, que existen numerosos términos y proposiciones con carga axiológica y que, además, es probable que predominen los de valencia positiva.

Aunque aparentemente en el Estudio I no diferían demasiado las valoraciones medias en las tres escalas, decidimos comprobarlo esta-

Escala	Valoración media	Desviación típica	Fiabilidad de las valoraciones medias	Fiabilidad de las valoraciones individuales
Colaboración	0,759*	1,410	0,718*	0,459*
Respeto	0,672*	1,407	0,740*	0,487*
Responsabilidad	0,603*	1,454	0,748*	0,498*
No-discriminación	0,463*	1,274	0,682*	0,417*
Solidaridad	0,668*	1,413	0,593*	0,355*

*Nota: * $p < 0,01$*

dísticamente mediante pruebas t. Por otra parte, en el Estudio II, debido al enorme número de juicios efectuados en cada escala (1230 si sumamos los de los tres jueces) y a las dos décimas de diferencia entre las medias, pensamos en la probabilidad de que el lenguaje docente tuviese una mayor carga de solidaridad que de no-discrimina-

ción. Decidimos también comprobarlo estadísticamente mediante una prueba *t*. Los resultados de estos contrastes se muestran en la tabla 2.

Hipótesis alternativa	Valor <i>t</i>	Probabilidad unilateral
H1: $\mu_{col} > \mu_{res}$	t=1,162	0,1235 (g.l. 173)
H1: $\mu_{col} > \mu_{resp}$	t=1,749	0,0410 (g.l. 173)
H1: $\mu_{res} > \mu_{resp}$	t=0,777	0,2191 (g.l. 173)
H1: $\mu_{solid} > \mu_{no\ disc}$	t=5,781	0,0001(g.l. 1229)

Por consiguiente, sólo verificamos la mitad de las diferencias hipotetizadas. La media correspondiente a la escala de Colaboración puede considerarse superior a la media de la escala de Responsabilidad, si tomamos como criterio el nivel $p < 0.05$. Es decir, el valor de colaboración está más presente en los juicios docentes que el valor de responsabilidad. En segundo lugar, la media correspondiente a la escala Solidaridad puede considerarse muy superior a la media de la escala No-discriminación ($p < 0.001$). Es decir, el valor de solidaridad está más presente en las descripciones docentes de los alumnos que el valor de no-discriminación.

DISCUSION

En resumen, los resultados de ambos estudios pueden cifrarse en los siguientes:

1. El lenguaje natural que los profesores de enseñanza primaria emplean para emitir juicios sobre la personalidad de sus alumnos contiene una carga axiológico-social de valencia positiva, pero reducida en términos cuantitativos.

2. La variabilidad de las proposiciones y términos lingüísticos en cuanto a su carga y valencia axiológicas es considerable.
3. El valor democrático de colaboración está más presente en el lenguaje docente que el valor de responsabilidad, y el de solidaridad más que el de no-discriminación.

Los tres resultados se establecen con una fiabilidad elevada, si bien nos mostramos cautos en cuanto a su grado de generalización debido a que el procedimiento de muestreo no garantiza la representatividad de la muestra.

Si en el primer estudio dudamos sobre la validez de los resultados a causa de la descontextualización de los 58 términos lingüísticos que funcionaron como estímulos en las evaluaciones de los jueces expertos, el segundo estudio nos aclaró la duda al alcanzar medias y desviaciones típicas semejantes —en valores diferentes— después de haber perfeccionado la metodología (se ofrecieron a los jueces expertos descripciones contextualizadas, y no términos lingüísticos aislados). Somos conscientes —y ésta es otra limitación de nuestro trabajo— de que las producciones verbales siguen sin estar contextualizadas en la enseñanza interactiva. A este respecto se debe recordar que la conducta verbal es la más controlable y sirve para compensar contravalores que se comunican mediante la conducta no-verbal.

El caso de la fiabilidad, sin embargo, es más favorable, tanto si es entendida como acuerdo entre los jueces como si se conceptúa como estabilidad de los resultados a través de diversos estudios. En efecto, la precisión de los datos de cada uno de los estudios viene avalada por los resultados del otro estudio. Aunque los valores analizados en cada trabajo no son los mismos, unos y otros forman parte del elenco que caracterizaría una convivencia social armónica en un ambiente cooperativo y democrático. Aparentemente, los profesores se encuentran sensibilizados ante los valores sociales que hemos evaluado en ambos estudios. No obstante, las medias siguen hallándose lejos del polo positivo de las escalas. Esto significa que los docentes, probablemente, transmiten los cinco valores estudiados en menor medida que lo que sería deseable desde la perspectiva del currículo, al menos por la vía del lenguaje interpersonal.

6. CONCLUSIONES

Más allá de los resultados que hemos alcanzado y del cuestionamiento de su validez externa, queremos concluir este artículo sintetizando las ideas básicas del mismo, que corresponden a los cuatro grandes apartados de nuestro itinerario discursivo:

1. El valor es un concepto muy abstracto, producto de la cultura humana, y dinámico por estar vinculado a la evolución histórica de la vida de las sociedades. No obstante, ha sido conceptualizado de formas muy diversas por las diferentes ciencias.
2. En las sociedades occidentales es deseable la transmisión de una serie de valores democráticos —que nosotros hemos denominado «sociales»—, y así se plasma en las leyes educativas, mediante procedimientos educativos intencionales que suelen responder sobre todo —pero no sólo— a un modelo de construcción autónoma y racional de principios y normas. Junto a esta dimensión coexiste otra no intencional u oculta que también conforma el currículo real referido a valores.
3. Existe una dinámica comunicativa informal, rica, compleja e inherente a la vida de la clase, en la que se intercambian significados y valores. Las conductas comunicativas docentes, en la medida en que transmiten valores sociales, deben ser evaluadas con una finalidad de retroalimentación en función de los valores deseables en nuestra sociedad que, además, marca el currículo con carácter preceptivo.
4. Un método adecuado para evaluar la presencia axiológica en la conducta comunicativa verbal —pero también no-verbal— se basa en la observación de la enseñanza interactiva y categorización axiológica de los actos comunicativos por parte de evaluadores expertos. La posterior retroalimentación ayudaría a los profesores principiantes a realizar las modificaciones pertinentes, según el sentido axiológico de sus actos.

En definitiva, lo que hemos propuesto es la evaluación de la eficacia docente a través de la observación de la enseñanza interactiva. No es una idea nueva, pero en el tema de los valores la adopción de este método de evaluación resulta especialmente relevante versus el rendimiento axiológico discente. Las fuentes de transmisión de valores fuera del aula son múltiples y, midiendo sólo los valores de los

niños o adolescentes, nunca podríamos llegar a conocer el cauce de su adquisición. Por lo tanto, debemos acudir al aula para comprobar los significados que allí se están intercambiando.

(1) En este artículo se van a tomar los valores compartidos como eje de la discusión y de la evaluación axiológicas. Normalmente, estos valores serán acompañados del calificativo de «sociales», porque se refieren a ideales relacionados con la convivencia y las relaciones entre las personas y entre los colectivos. Tales valores son, por ejemplo, la tolerancia, el respeto mutuo, la solidaridad, la participación, la renuncia a la violencia y la responsabilidad.

(2) Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Art. 2º, h.

(3) Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Art. 2º, h.

BIBLIOGRAFIA

AA. VV. (1992): *Educación y valores en España (Actas del Seminario Comisión Española de la UNESCO)*. Madrid: CIDE, MEC.

ALCANTARA ALCANTARA, H. (1992): *Evolución de los valores prioritarios de los adolescentes durante el BUP*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, UNED, Madrid, 30 noviembre-4 diciembre 1992.

ALVAREZ CASTILLO, J. L. (1992): Los valores democráticos en el lenguaje natural de la personalidad de los profesores. *Educadores*, nº 162, 261-272.

ALVAREZ CASTILLO, J. L., y NIETO BEDOYA, M. (1993): *El conocimiento social del profesorado y los materiales curriculares*. Amarú. Salamanca.

BABAD, E. , BERNIERI, F. , y ROSENTHAL, R. (1989): When less information is more informative: Diagnosing teacher expectations from brief samples of behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 281-295.

BREZINKA, W. (1992): ¿Educación de los valores?. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 151, 367-389.

CASTILLEJO BRULL, J. L. , CANOVAS LEONHARDT, P. , GOMEZ OCAÑA, C. , MARTINEZ MUT, B. , y SANTOS REGO, M. A. (1988): Comunicación y construcción humana. En J. SARRAMONA (Ed.), *Comunicación y educación* (pp. 43-62). CEAC. Barcelona.

CAZDEN, C. B. (1990): El discurso del aula. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. 3, pp. 627-709). Barcelona: Paidós (Edición original: Wittrock [Ed.] [1986]. *Handbook of research on teaching*. Macmillan. New York.

CLARK, C. M. , y PETERSON, P. L. (1990): Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. 3, pp. 443-539). Paidós. Barcelona. (Edición original: Wittrock [Ed.] [1986]. *Handbook of research on teaching*. MacMillan. New York.

DAVIS, G. , y THOMAS, M. (1992): *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. La Muralla. Madrid:. (Edición original: [1989]. *Effective schools and effective teachers*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon).

ESCAMEZ SANCHEZ, J. (1992): *La educación moral como exigencia democrática*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional «Educación y Democracia». Universidad de Murcia, 6-8 abril.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1992): *La escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional «Educación y Democracia». Universidad de Murcia, 6-8 abril.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Morata. Madrid.

GARZON PEREZ, A. , y GARCES FERRER, J. (1989): *Hacia una conceptualización del valor*. En J. Mayor y J. L. Pinillos (Eds.), *Tratado de psicología general. Creencias, actitudes y valores* (Vol. 7, pp. 365-407). Alhambra. Madrid.

IZQUIERDO, C. (1992): *Comunicación en el aula*. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 209, 94-95.

KOHLBERG, L. (1963): *Moral development and identification*. En H. Stevenson (Ed.), *Child Psychology* (pp. 277-332). University of Chicago Press. Chicago.

MACHARGO SALVADOR, J. (1991): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Escuela Española. Madrid.

MARTINEZ MARTIN, M. (1992): *La enseñanza de los valores en la escuela: la educación ética*. En AA. VV., *Educación y valores en España (Actas del Seminario Comisión Española de la UNESCO)* (pp. 119-140). CIDE, MEC. Madrid.

PIAGET, J. (1932): *Le jugement moral chez l'enfant*. PUF. París.

PUIG ROVIRA, J. M. (1992): *Educación moral. Objetivos y orientaciones*. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 201, 12-14.

SAN FABIAN MAROTO, J. L. (1991): *Estructura y organización del trabajo en los centros docentes (Unidad Temática 3)*. En AA.VV., *Curso de Formación para equipos directivos*. MEC. Madrid.

SHROUT, P. , y FLEISS, J. (1979): *Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability*. *Psychological Bulletin*, 86, 420-428.

TRILLA BERNET, J. (1992): *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Paidós. Barcelona.

NOTA: Este artículo es una adaptación de la conferencia pronunciada el 10 de marzo de 1993 en el Ciclo «Aulas Abiertas», organizado por el Vicerrectorado del Campus de Palencia (Universidad de Valladolid).