



PROGRAMA EDUCACION EN VALORES, A. C.

EVALUACIÓN DE IMPACTO DE SU PROYECTO DE INTERVENCIÓN EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN CIUDAD JUÁREZ

PROYECTO 2012-2013

Estudio realizado en coordinación con



Ciudad Juárez, Chihuahua a 26 de Agosto de 2013

El PEV es financiamiento por



Lic. María Juana Rosino Ros
Dirección Ejecutiva del Programa Educación en Valores

Mtro. Oliverio Ismael Ferman Ávila
Coordinación General y Redactor del informe

Lic. Aarón Gallardo/ FORTALESSA
Base de Datos y Análisis de Datos

Aplicación de Instrumentos:

Mtra. Gracia Ferrer Segura
Lic. Araceli Ibarra Segura
Mtro. Héctor Carbajal Amparán
Lic. Jose Maria Reyes Picos
Lic. Alejandro Sapién Méndez
Lic. Alejandra Magallanes Ortiz
Lic. Adriana Varela Rocha
Lic. Flor Arely Monreal
Lic. Rodolfo Calvo Domínguez
Lic. Claudia Cárdenas Figueroa
Lic. Cecilia Valles Puentes

PRESENTACIÓN

El Programa Educación en Valores (PEV) con el apoyo técnico y financiero FORTALESSA), llevo a cabo el presente estudio con el propósito de recabar información sobre disposición a la práctica de valores, así como las conductas de riesgo en niños y jóvenes de primarias y secundarias ubicadas en Ciudad Juárez, en las cuales interviene el PEV.

Periodo de la Investigación: Junio-Julio de 2013, correspondiente al proyecto de intervención del Ciclo Escolar 2012-2013.

Descripción: El presente reporte de investigación pretende aportar elementos conceptuales e instrumentales para el esfuerzo de evaluación de impacto en los estudiantes de las escuelas donde se desarrolla el Proyecto de Valores Éticos en las Escuelas (PROVEE) que desarrolla el Programa Educación en Valores (PEV). En su planteamiento, el PEV establece como medio-fin en sí mismo, la necesidad de un clima propicio para la práctica de valores y actitudes deseables, es por ello que se ha venido enfocando en desarrollar el concepto de clima moral, en el que se vislumbran un conjunto de acciones a través de acuerdos sociales y prácticas sistemáticas aunque no siempre realizadas de manera intencional.

Mediante la implementación del PROVEE, el PEV pretende influir en la generación de valores morales o éticos, por medio de un planteamiento que se orienta a intervenir en el clima moral, en el que se pretende determinar el avance de los procesos formativos que estimulan acuerdos sociales, mediante la práctica de valores, entre directivos, profesores, estudiantes y padres de familia.

El PEV ha venido proponiendo a través de las últimas 3 evaluaciones de impacto¹ dos marcos de investigación: La reconstrucción de valores a través de la orientación transversal de la gestión del currículo; y la construcción de valores y desarrollo de actitudes a través del propio proyecto institucional de gestión escolar, esto mediante una asesoría permanente y sistemática

¹ Evaluación de Impacto 2011-2012 puede ser consultada, en http://www.educacionyvaloresj.org/NUEVO/index.php?option=com_content&view=article&id=123:30-reporte-de-evaluacion-de-impacto-2011-2012&catid=40:material&Itemid=89

Evaluación de Impacto 2010-2011 puede ser consultada, en http://www.educacionyvaloresj.org/NUEVO/index.php?option=com_content&view=article&id=112:27-evaluacion-de-impacto-2010-2011-version-completa&catid=40:material&Itemid=89

Evaluación de Impacto 2009-2010 puede ser consultada, en http://www.educacionyvaloresj.org/NUEVO/index.php?option=com_content&view=article&id=110:25-evaluacion-de-impacto-2009-2010-version-completa&catid=40:material&Itemid=89

al colectivo escolar en la elaboración de una propuesta particular para la escuela, así como la implementación de talleres de desarrollo humano para apoyar la apropiación de valores por medio de la orientación transversal de la gestión del currículo. Acciones enfocadas en los adultos educadores buscando ampliar el impacto a los estudiantes, como fin último pero central de toda acción que emprende el PEV.

Consistentemente en las evaluaciones de impacto que preceden a esta evaluación, se ha venido planteando en el conocimiento de percepciones de directivos, profesores, padres de familia y alumnos; elementos donde se ha venido verificando el impacto del programa. Particularmente en la evaluación de Impacto 2011-2012, se indagó, además de las mencionadas percepciones sobre el clima moral de la escuela, otros elementos indicativos más allá de las percepciones. Estos fueron la Ideología Educativa y el Razonamiento Moral. Como complemento y en atención a la importancia del clima moral, se incluyó el Liderazgo en los Centros Docentes.

A partir de la implementación del PROVEE en los 4 últimos Ciclos Escolares, es imperativo valorar, más allá de los indicadores generales del clima moral, el impacto que su implementación ha tenido en los estudiantes de las escuelas donde el PEV desarrolla dicha propuesta. Es por ello que este estudio se centra en valorar la disposición a la práctica de valores de los estudiantes que acuden a escuelas que han desarrollado hasta 4 veces de manera consecutiva un proyecto de valores, considerándose como las escuelas más avanzadas en la implementación del PROVEE, versus las escuelas que se ubican en fase inicial de la propuesta. Constituyéndose de esta manera en un estudio comparativo, con un grupo control y otro experimental. Adicionalmente se valora la prevalencia de conductas de riesgo, que se consideran indicadores externos de los contextos escolar, familiar y social inmediatos del estudiante.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Introducción

El **Programa Educación en Valores (PEV)** es una asociación civil que desde hace 19 años ininterrumpidos ha intervenido en las escuelas de Ciudad Juárez en el ámbito de la formación en valores a través de diversas estrategias, actualmente desarrolla el **Proyecto de Valores Éticos en la Escuela (PROVEE)** orientado conformar un mejor clima moral².

El PEV coincide con aquellos enfoques educativos que conciben a la escuela como el lugar por excelencia donde se aprende a convivir y se construyen socialmente los valores. Esta construcción debe darse al interior de la institución escolar a través del planteamiento de estrategias didácticas adecuadas, y en un clima propicio que permita el ejercicio de la reflexión sistemática y la toma de decisiones.

Las investigaciones actuales en el campo de la educación en valores marcan dos vías en los procesos de construcción de valores: La primera, orientada a la construcción de valores a través de la propia gestión de un currículo que se orienta a la transversalidad; y la segunda, la construcción de valores y actitudes mediante el propio proyecto de gestión escolar. Ambas vías son imperativas, interrelacionadas y alimentadas entre sí. Y es precisamente en esta última vía donde se habla de la construcción de un clima escolar propicio para el desarrollo de esas actitudes y valores.

Como aportación a la segunda vía, el Programa Educación en Valores desarrolla en las escuelas de educación básica de Cd. Juárez, Chihuahua un **Proyecto de Valores Éticos en la Escuela (PROVEE)** cuyo influencia en la formación de actitudes y/o valores pretende observarse a corto, mediano y largo plazo.

El **PROVEE** parte de la hipótesis de que toda institución escolar debe avalar su función social con un proyecto educativo que exprese el ideal de la calidad educativa al que se compromete y con el cual se responsabiliza ante la comunidad. Dicho proyecto debe ser la conjunción de los contenidos curriculares (la parte informativa) y lo valoral (la parte formativa). La incidencia del Programa Educación en Valores estriba en asesorar al colectivo escolar en la elaboración de esa propuesta que le permita a la comunidad educativa sustentar el éxito académico a partir del afianzamiento de sus valores éticos.

Los encuentros acordados mediante la suscripción de convenios formales entre el asesor del Programa y la escuela tienen como propósito fundamental **sensibilizar, concienciar y habilitar a los colectivos escolares en el diseño, implementación y evaluación de ese**

² El concepto de clima moral será abordado más adelante en el capítulo 2: Fundamentación teórica.

proyecto, mismo que se pretende que influya y llegue a formar parte del estilo de vida de los centros escolares.

El primer paso es concienciar al colectivo escolar en la necesidad de incorporar a su cotidianeidad un proyecto ético que posibilite el cumplimiento de su misión y su visión, fincado en aquellos valores institucionales e indicadores de calidad organizacional que le servirán de pilares de apoyo y plataforma de despegue para el crecimiento de la comunidad educativa.

Luego, requiere de valentía para enfrentarse a su propia realidad y descubrir sus fortalezas y limitaciones, así como las oportunidades y amenazas provenientes del contexto, mismas que pueden favorecer u obstaculizar el cumplimiento de aquella misión y de aquella visión organizacional. El diagnóstico, entonces, se convierte en la piedra angular de cualquier proyecto, ya que permite precisar los objetivos, las metas y fines que orientaran los rumbos de la institución.

Posteriormente ha de desarrollarse la fase de la propuesta de soluciones, misma que permitirá que el conjunto de voces integrador del colectivo escolar participe activamente, y así entre todos, ofrezcan respuestas consensuadas a los problemas detectados.

Se pretende que lo anterior en mayor medida garantice el compromiso y responsabilidad compartidos entre los miembros de la comunidad escolar, por lo cual siempre ha sido recomendable involucrar desde un inicio a todo aquel interesado en estos procesos para que, de manera cada vez más incluyente, se determinen los rumbos de la vida institucional.

Por último, la puesta en práctica de las estrategias y actividades propuestas deberá ser objeto de seguimiento continuo y evaluación permanente, con lo cual se podrá constatar la efectividad de las acciones planeadas. De esta manera el proyecto siempre es susceptible de aquellas modificaciones que permitan realmente abatir la problemática diagnosticada y elevar los indicadores de calidad de la institución educativa.

El Programa Educación en Valores intervino en las escuelas de Educación Básica en Ciudad Juárez, durante el Ciclo Escolar 2013-2013, mediante un Proyecto de Valores Éticos (PROVEE). El objetivo general del proyecto es: Mejorar el **clima moral** de la institución mediante el diseño y/o implementación de un **Proyecto de Valores Éticos (PROVEE)**, y/o con apoyo en el desarrollo de talleres de desarrollo humano a los integrantes de los colectivos escolares, y de esta manera permitir que a largo plazo se impacte en la **calidad educativa**.

La evaluación del impacto de la implementación se ha desarrollado de la siguiente manera:

- Evaluación de Impacto 2009-2010- Evaluación de los resultados de intervención.

- Evaluación de Impacto 2010-2011- Evaluación del impacto del PROVEE en el Clima Moral a corto plazo.
- Evaluación de Impacto 2011-2012- Evaluación del impacto del PROVEE en el Clima Moral a mediano plazo.

El siguiente esquema muestra la relación de los distintos impactos que pretende la implementación del PROVEE y los procesos de evaluación antes descritos.



En concordancia con lo mostrado en el gráfico, corresponde a la presente evaluación esta evaluación indagar sobre el impacto a largo plazo de la propuesta, particularmente en la calidad educativa, y dentro de esta el desarrollo de valores y actitudes en los estudiantes.

1.2 Planteamiento del problema

¿En qué medida el proyecto de valores éticos (PROVEE) que desarrolla el Programa Educación en Valores en escuelas del nivel básico en Cd Juárez, Chihuahua contribuye la práctica de valores (disposición), así como construcción de una ambiente propicio para esta práctica, mediante la disminución de las conductas de riesgo?

1.2.1 Objetivos específicos

A partir de la pregunta central de investigación se plantearon los siguientes objetivos:

1. Determinar el nivel de satisfacción del clima moral en escuelas que desarrollan el PROVEE en un 1er ciclo de mejora continua. (Fases I a la V).
2. Determinar el nivel de satisfacción del clima moral en escuelas que desarrollan el PROVEE en un 2do ciclo de mejora continua (Fases V).
3. Determinar el nivel de satisfacción del clima moral en escuelas que desarrollan el PROVEE en un 3er. ciclo de mejora continua (Fases V).

1.2.2 Preguntas

1. ¿En qué medida ha mejorado el clima moral en escuelas que desarrollan el PROVEE en un 1er ciclo de mejora continua (Fase V)?, ¿existe diferencia entre las escuelas ubicadas en la Fase V y la Fase I?
2. ¿En qué medida ha mejorado el clima moral en escuelas que desarrollan el PROVEE en un 2do. ciclo de mejora continua (Fase V)?
3. ¿En qué medida ha mejorado el clima moral en escuelas que desarrollan el PROVEE en un 3er ciclo de mejora continua (Fase V)?

1.2.3 Justificación

La situación social actual reclama a las comunidades educativas la construcción de un proyecto de calidad educativa que considere las siguientes características (Junco, 1997):

Crítica: La educación escolarizada debe desarrollar la observación reflexiva sobre el mundo circundante y sobre ella misma, generando parámetros con qué descubrir y enjuiciar aquello que aliente u obstaculice los procesos de perfeccionamiento de la persona humana. Debe hacer del cuestionamiento, la apreciación y la propuesta, tres herramientas fundamentales para estimular el espíritu investigativo.

Transformadora: Para que las propuestas no queden en el terreno de la teorización, han de tomarse como puntos de partida, como hipótesis susceptibles de experimentación por los propios individuos inmersos en el proceso. Los resultados obtenidos a través del ensayo y el error, por su constatación científica, han de acrecentar el acervo pedagógico del colectivo escolar que se transforma.

Abierta: Dicho acervo pedagógico no es coto cultural exclusivo, sino patrimonio de toda la institución escolar que participa, se involucra y es afectada tanto por los procesos como por los resultados. Los descubrimientos serán materia prima en una institución que se considera laboratorio y taller. En ella todos tienen cabida en la indagación, el procesamiento de la información, la producción y retroalimentación cultural, para trascender los límites arquitectónicos e inscribirse en el contexto social.

Procesual: Por las razones anteriores, la escuela no puede ser considerada un producto concluido, sino ese taller y laboratorio que devuelve al mundo exterior lo que construye a intramuros con la materia prima -la cultura- que aquel le proveyó. Su carácter procesual está signado, entonces, por ese constante **ser en el hacerse**. Como entidad formadora de seres humanos, lleva en sí misma este sello que marca al humano: por ello, la mejor escuela siempre

será la que está por hacerse, porque el mejor proyecto de escuela es aquel que la considera justo como un proyecto permanente.

Personalizada: Debe poner al ser humano al centro de su proyecto académico y formativo, de manera tal que las potencialidades de cada individuo sean descubiertas, reconocidas, valoradas, estimuladas y aprovechadas en aras de sí mismo, de quienes lo rodean y de lo que le rodea.

Armónica: Al igual que acontece como tendencia en todas las formas de la vida natural y social, la escuela ha de constituir un ámbito de convivencia de enseñanzas y aprendizajes, en comunión de intereses y constante retroalimentación. Es así como podrá configurar individuos auténticos capaces de amar, comprender y respetarse a sí mismos, a los otros y a lo otro.

Sistémica: Su cometido es develar la herencia cultural de la humanidad. Para ello ha de partir del estímulo y enriquecimiento de las motivaciones naturales de quien aprende. Este adquirirá la “materia prima” que el mundo ofrece a través del aula, y con ella elaborará una variedad de productos intelectuales, desarrollará habilidades específicas y formará actitudes ante la vida al comprender sus valores.

Estos alcances desarrollados dentro de una práctica educativa cimentada en la praxis, se materializarán en la vida cotidiana, social y cultural, y le permitirán la participación activa en la vida comunitaria, facilitando el proceso de socialización del individuo. Esto, indudablemente, deviene nueva fuente de motivaciones para éste, y así tornaría en espiral siempre ascendente su crecimiento humano. En el marco de esta concepción sistémica se pone de relevancia la estimulación a la constante ampliación del horizonte cultural de educandos y educadores, con base en el desarrollo de su sensibilidad y creatividad, en un clima de flexibilidad y apertura.

Liberadora: Como culminación de todo lo anteriormente expresado, una escuela nueva para el hombre nuevo ha de propiciar la tendencia natural a la emancipación plena del individuo. Ello sólo será alcanzable cuando desde la institución escolar, en ese permanente **ser por el saber y por el quehacer**, las personas descubran que la mayor fuente de superación es su autorrealización. En tanto la libertad es un valor inherente a la persona humana, es la escuela el lugar idóneo de preparación para hacer buen uso de ella.

Esta reflexión y diagnóstico del papel actual que subyace a la escuela se concreta en la idea de coadyuvar al desarrollo valoral a partir del diseño e implementación de un **Proyecto de Valores Éticos en la Escuela (PROVEE)** cuyo impacto pueda observarse a corto plazo. Éste surge a partir de las resistencias que históricamente ha encontrado el Programa Educación en Valores en las instituciones educativas ante la oferta altruista de sus experiencias en este terreno.

A continuación se exponen las tres respuestas más reiteradas que presentan aquellos planteles que aún no contemplan la necesidad de vincularse con otras instituciones para fortalecer el propósito esencial de la escuela.

- *“Ya nosotros estamos implementando nuestras propias estrategias para la formación valoral”,* (sic, tomado de *“Diarios de campo”*).
- *“En este momento estamos saturados de Programas que nos envía la SEP, además de otros que llegaron antes que Uds.”,* (sic, tomado de *“Diarios de campo”*).
- *“Tenemos mucho trabajo este ciclo: regresen el siguiente curso escolar”,* (sic, tomado de *“Diarios de campo”*).

La recurrencia de estas respuestas han llevado al Programa Educación en Valores (PEV) a formular algunas hipótesis, mismas que han propiciado las variantes en las estrategias de intervención, en la continua búsqueda de la pertinencia al ofrecer nuestros servicios a quien realmente lo necesite, y con la calidad requerida para garantizar su eficacia comprobada.

A partir de lo anterior se construye y fundamenta el modelo conceptual del **PROVEE**, el cual parte de la tesis de que toda institución escolar debe avalar su función social con un proyecto educativo que exprese el ideal de calidad educativa al que se compromete y con el cual se responsabiliza ante la comunidad. Adicionalmente, dicho proyecto de escuela de calidad debe estar integrado tanto por un proyecto de enseñanza como por un proyecto de desarrollo valoral.

Con la finalidad de ir midiendo la incidencia del PROVEE en el clima de vivencia de valores de las instituciones que lo desarrollan, el PEV ha desarrollado una evaluación de corte longitudinal. Dicho proceso se inició en 2008 con la participación de 23 escuelas. Desde entonces se han presentado tres estudios: *“Evaluación de impacto 2008”* (presentado en el 2009), *“Evaluación de Impacto 2009”* (presentado en el 2010) y *Evaluación de Impacto 2010* (presentado en 2011). Cada evaluación ha ido retomando los resultados del estudio que le precede.

En cada una de las evaluaciones antes mencionadas se ha recabado información cuantitativa y cualitativa de los actores de las comunidades escolares donde se ha estado trabajando con la mayor implementación del Primer Ciclo de Mejora Continua del “Proyecto de Valores Éticos en las Escuelas”. El levantamiento de datos se realizó con la participación de maestros, padres y estudiantes de acuerdo a los tamaños muestrales que se indican a continuación.

I. En el levantamiento de datos correspondiente al 2010, participaron 42 escuelas a las que se aplicaron encuestas de salida (post-test) en los siguientes grupos y cantidades (se proporcionan datos de los dos levantamientos previos):

Fechas de levantamiento de datos, muestra A	# Encuestas		
	Maestros	Padres	Alumnos
Febrero 2009	304	1540	1080
Diciembre 2009	304	1155	957
Diciembre 2010	304	1153	958
Total	912	3848	2995

Adicionalmente, con el fin de validar la información cuantitativa obtenida se realizaron en el 2010 dos acciones de triangulación: (a) grupos focales con un grupo de once directores: (a) y entrevistas de profundidad con un grupo de veinte directores.

II. Se utilizó una segunda muestra con un total de 9 escuelas. Esta muestra se conformó por nueve escuelas que participaron en la Evaluación de Impacto 2008 y 2009. En esta muestra se consideran cuatro momentos de medición: (a) marzo 2008 (pre-test del 2008); (b) diciembre 2008 (post-test 2008); (c) noviembre 2009 (un segundo post-test 2009); (d) diciembre 2010 (un tercer post-test 2010).

Esto permite un análisis longitudinal de datos de acuerdo a los tamaños muestrales que se indican a continuación (se proporcionan los tamaños de las muestras de los estudios previos):

Fechas de levantamiento de datos, muestra B	# Encuestas		
	Maestros	Padres	Alumnos
Marzo 2008	206	642	966
Diciembre 2008	156	896	570
Noviembre 2009	76	522	308
Diciembre 2010	81	302	362
Total	519	2362	2206

Se generaron un conjunto de bases de datos con la información de entrada y de salida de acuerdo al rol de los participantes en hojas de captura del *“Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales”* (SPSS por sus siglas en inglés). Se utilizó la *t-student* para determinar si las diferencias entre las medias fueron significativas. En los siguientes cuadros se presentan en

resumen las diferencias de las respuestas de estudiantes, padres y maestros respectivamente a las encuestas de medición de entrada y de salida. La escala de valoración que se utilizó para fijar la percepción de los distintos grupos en cada categoría fue: 1- Totalmente insatisfactorio; 2 Insatisfactorio; 3 – Ni satisfactorio ni insatisfactorio; 4 – satisfactorio; y, 5 Totalmente satisfactorio. La columna “Dif.” señala la diferencia aritmética de la media de la respuesta “pre” versus la media de la respuesta “post” en la escala indicada. La columna “Sig.” Indica el nivel de significancia de la *t-student*.

Cuadro 1. “Diferencias y niveles de significancia (t-student) en las mediciones del 2009 con estudiantes”.

	No.	Categoría	Media		Dif.	Sig.
			Pre	Post		
Estudiantes	I	Relaciones interpersonales entre los maestros.	3.5214	4.5349	1.0135	0.744
	II	Utilización de recursos de apoyo.	3.3891	4.5217	1.1326	0.000*
	III	Relación de los alumnos con los padres.	3.4702	4.4969	1.0267	0.345
	IV	Relación de los padres con la escuela.	3.6983	3.7984	0.1001	0.027*

* Son diferencias significativas a un nivel igual a 0.05, es decir por lo menos el 95% de confianza.

Cuadro 2. “Diferencias y niveles de significancia (t-student) en las mediciones del 2009 con padres de familia”.

	No.	Categoría	Media		Dif.	Sig.
			Pre	Post		
Padres de Familia	I	Nivel de comunicación que mantiene con su hijo(a)	3.0959	3.9928	0.8969	0.000*
	II	Participación en las actividades que la escuela convoca	3.9792	3.8439	-0.135	0.000*
	III	Calidad de los procesos educativos que brinda la escuela	3.067	3.983	0.916	0.004*
	IV	Apoyo específico a los hijos en la realización de tareas escolares.	3.5283	4.5311	1.0028	0.588

* Son diferencias significativas a un nivel igual a 0.05, es decir por lo menos el 95% de confianza.

Cuadro 3. “Diferencias y niveles de significancia (t-student) en las mediciones del 2009 con maestros”.

	No.	Categoría	Media		Dif.	Sig.
			Pre	Post		
Maestros	I	Procesos de comunicación e información al interior del colectivo escolar.	2.4132	4.1891	1.7759	0.003*
	II	Procesos de formación y desarrollo de las habilidades docentes al interior del colectivo escolar.	3.0705	3.8916	0.8211	0.352
	III	Establecimiento y cumplimiento de objetivos en el marco del Proyecto Escolar.	3.1194	4.1054	0.986	0.068
	IV	Percepción sobre el progreso profesional y estímulos para el desarrollo profesional.	3.4925	3.8419	0.3494	0.02*
	V	Conocimiento y apego a la Misión, Visión y Valores que la escuela busca a través del Proyecto Escolar.	3.7451	4.0872	0.3421	0.612
	VI	Calidad de las relaciones de trabajo.	2.6056	3.9896	1.384	0.062

* Son diferencias significativas a un nivel igual a 0.05, es decir por lo menos el 95% de confianza.

Basándose en los objetivos planteados para la evaluación y en los resultados de significancia estadística presentados en los anteriores cuadros, a continuación se presentan los principales hallazgos.

En el siguiente cuadro "Hallazgos", se presentan las conclusiones agrupadas de manera sintética por cada uno de los tres objetivos.

Cuadro 4. "Hallazgos por objetivo".

Objetivo	Conclusión
1. Contribución de las actividades que el colectivo escolar ha planeado en su PROVEE sobre el mejoramiento de las problemáticas detectadas en el diagnóstico.	Hay mayor integración del colectivo. Se focalizan los esfuerzos a un proyecto escolar que destaca la problemática del centro educativo. Hay fuerza en los compromisos para implementar acuerdos de resolución de problemas detectados. La orientación de las actividades se logra a través de un marco que propicia el desarrollo valoral y la integración del estudiante a la comunidad escolar.
2. Incidencia del PROVEE en el clima organizacional y ético de la institución, particularmente en la relación entre Maestros-Alumnos-Padres de Familia.	Los estudiantes reportan mayor involucramiento de sus padres en la escuela. La comunicación interpersonal y el manejo de información entre maestros y directivos mejora de manera significativa. Los maestros perciben mayores posibilidades de progreso. Se aprovechan los estímulos para el desarrollo. Esto tiene influencia en un mayor arraigo y comunicación entre los grupos. Se gana en calidad en las

	relaciones, mayor congruencia entre lo que se dice y lo que se hace, mayor congruencia entre lo que se planea y lo que se implementa, mayor congruencia entre lo que se valora y lo que se respeta, mayor entrega y atención educativa.
3. Contribución de los talleres alternativos a la construcción de un clima propicio para el desarrollo de un proyecto de valores en las escuelas que los desarrollan.	Mejora la calidad del clima social en la escuela debido a: (a) la construcción de valores a través de la orientación transversal de la gestión del currículo; (b) la construcción de valores y desarrollo de actitudes a través del propio proyecto institucional de gestión escolar. Se trata de una visión integral de la atención al desarrollo valoral. Los programas existentes de promoción de valores se integran al curriculum y a la impartición de enseñanza cotidiana. El PROVEE tiende a predominar y a orientar las acciones del colectivo de maestros y de los directivos. Los padres de familia participan más en la escuela en actividades de gestión pedagógica.

1.2.5 Viabilidad

Las escuelas en las que se desarrolló la investigación desarrollan el proyecto de intervención del PEV, debido a esto las escuelas brindaron facilidades para la recolección de información. La dirección del PEV asignó un presupuesto bajo el rubro de evaluación donde se consideraron los procedimientos de levantamiento, procesamiento y análisis de la información, así como la generación de los resultados reporte de investigación. Lo anterior ofrecerá viabilidad para la operación financiera del presente estudio.

1.3 Hipótesis y variables

1. Existe incidencia en la mejora del clima escolar de la institución, específicamente en la relación entre Maestros-Alumnos-Padres de Familia, a partir de la implementación del PROVEE.
2. En la medida en que las escuelas avanzan en los Fases y Ciclos del PROVEE la mejora en el clima escolar será sostenida y su efecto se verá reflejado en el indicador de logro académico.

Variable dependiente: Clima Escolar

Variable independiente 1: Proyecto de Valores Éticos en la Escuela.

Variable Independiente 2: Procesos de Desarrollo Humano

1.4 Categorías y variables

1.5 Definición de términos centrales (Conceptuales y operacionales)

Proyecto de Valores Éticos en la Escuela (PROVEE).- Es el proyecto que asesora el Programa Educación en Valores en las escuelas de educación básica en Ciudad Juárez para complementar al proyecto académico y lograr posibilitar un proyecto educativo integral de calidad. Este es considerado el proyecto de intervención del PEV en las escuelas de educación básica de ciudad Juárez.

Proyecto Escolar.- Se trata de una propuesta integral que contextualizada en la realidad concreta y definiendo las propias metas de identidad, permite llevar a cabo, de forma coherente y eficaz, los procesos educativos de la escuela.

Asimismo, es un instrumento que posibilita encontrar justificación o respuesta a las decisiones que se toman, tanto en el Proyecto Curricular y los Programas Específicos de las Áreas, como las relativas a la organización y gestión.

Su función básica es la de proporcionar un marco global de referencia a la institución escolar, que permita la actuación coordinada y eficaz del equipo docente y de toda la comunidad educativa general.

Clima escolar.- Se valora por la calidad, o bien por la satisfacción, de las relaciones entre sus miembros y los sentimientos de aceptación y de rechazo de los demás. Un buen clima escolar induce a una convivencia más fácil y permite abordar los conflictos en mejores condiciones. Es un factor que incide en la calidad de la enseñanza que imparte³. Según la propuesta del PEV en el clima moral se encuentran inmersos cuando menos 6 valores: Conocimiento de sí (aprecio por la dignidad propia) – desarrollo personal-; Solidaridad/ empatía; Sentido de justicia y equidad; Convivencia social armónica; Respeto a la vida y aprecio por la dignidad del otro; Responsabilidad en la asunción de tareas; y, Participación social activa.

1.5 Alcances y limitaciones

³ Definición tomada del proyecto Educación para la Convivencia y la Paz en los centros de la CAPV.

Esta investigación se presenta como un estudio exploratorio-evaluativo del impacto del proyecto de intervención que el Programa Educación en Valores ha desarrollado en escuelas de educación básica en Ciudad Juárez, principalmente. Se pretenden dilucidar algunas características comunes presentes en las escuelas más exitosas en este proceso de intervención.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 La escuela y la educación para la ciudadanía

En las sociedades contemporáneas, la escuela ha alcanzado una posición central en la formación de los sujetos. Los sistemas educativos nacionales, a pesar de sus insuficiencias y carencias en términos cualitativos y cuantitativos, significan un logro sin precedentes en la humanidad. En los países ricos y en la mayoría de los países menos ricos, sus niños y niñas permanecen en la escuela un mínimo de seis o diez años, según las condiciones de cada sistema.

Este hecho supone un espacio de tiempo suficientemente importante para que se puedan consolidar un conjunto de hábitos, actitudes y, por supuesto, valores, precisamente en el momento en que empieza el proceso formativo, con la potencia pedagógica que eso puede significar. Además, para muchos educandos, la escuela puede ser el único espacio en su vida donde van a convivir con personas distintas, adultas y menores, portadoras de valores y principios diferentes. Todo ello significa que la responsabilidad de la escuela es significativa y en muchos casos determinante para el desarrollo de una personalidad moral equilibrada y especialmente adecuada al entorno actual. Además, no se trata de desarrollar "cualquier" perfil moral, sino uno que responda a lo que entendemos hoy por ciudadanía.

Así, entendemos que la escuela debe asumir que puede contribuir en el desarrollo de una ciudadanía activa y democrática al menos en los sentidos que se apuntan a continuación:

- dotándose de un modelo organizativo genuinamente democrático (hacia el que apunta el modelo emergente de la gestión escolar), de abajo a arriba, mediante mecanismos de debate y discusión colectivas, como asambleas o comisiones de seguimiento de las normas de convivencia, con auténticas funciones ejecutivas y por supuesto vinculantes;
- proporcionando espacios y escenarios para la reflexión y el ejercicio de la ciudadanía, plenamente vinculados a los objetivos curriculares de las áreas de conocimiento y con propuestas de carácter transversal a todas o algunas de ellas;

- facilitando la aplicación de metodologías pedagógicas que favorezcan la toma de decisiones por parte de los maestros y educandos, el intercambio y la comunicación entre estos, y el desarrollo de estrategias colaborativas;
- velando por el mantenimiento de un clima adecuado (moral) en la institución educativa, en todas sus instancias organizativas y mecanismos de funcionamiento, que permita la vivencia de valores;
- buscando permanentemente la complicidad y colaboración de las familias del alumnado;
- incidiendo en el entorno sociocultural directo de los educandos y buscando la colaboración de entidades y agentes comunitarios, con la finalidad de conectar los aprendizajes escolares con la vida real.

Como se menciona, se entiende que la educación debe tener como finalidad la formación de personas moralmente competentes en el mundo actual, y entendemos que la escuela es el agente propicio que puede proporcionar escenarios y momentos para el aprendizaje de la ciudadanía pero también para su puesta en práctica.

2.2 Otros agentes implicados en la educación en valores

Como se ha dicho, la escuela desempeña un puesto central en todo el entramado que supone la formación de valores. Sus objetivos y acciones no pueden desligarse del entorno sociocultural y, todavía menos, su tarea no podrá llegar a buen término sin la convivencia de otros agentes educativos, como las familias, las entidades vecinales o comunitarias representativas y, por supuesto, los medios de comunicación.

Como es sabido y repetido, la tarea de las familias es fundamental en la educación en valores; los niños y las niñas nacen y crecen en un entorno familiar que proporciona las primeras herramientas de relación y de formación en valores. Los patrones de relación conyugal (entre la pareja), paterno o materno-filial (entre progenitores y niños) y, si se da el caso, fraternal (entre hermanos o hermanas), quedan profundamente fijados en estas etapas tempranas. La democracia se vive y se cultiva desde el entorno familiar, lo cual no quiere decir que las decisiones deban resolverse por un juego de mayorías, ni mucho menos: la democracia en la familia significa que deben cultivarse primordialmente los valores relacionados con la dignidad del individuo (especialmente de los menores, los más desprotegidos), la tolerancia y, de manera sistemática, el diálogo y el saber escuchar.

Parece evidente que un entorno familiar adecuado sienta unas bases sólidas para un desarrollo moral posterior y debemos afirmar que en la mayoría de los casos, los sujetos tienen unos marcos familiares más o menos adecuados. Desgraciadamente, hay que admitir que

muchos núcleos familiares han relajado esa función o incluso han desistido en esa tarea. Precisamente por esta razón, en estos casos, siempre difíciles de cuantificar, es indiscutible que la escuela debe reforzar e incrementar sus acciones, incluso más allá de lo estrictamente rutinario, para atender incluso situaciones de desnutrición, abandono o maltrato infantil. Es patente que una infancia en esta situación no está en condiciones de desarrollar una moralidad sana y equilibrada, lo que obliga éticamente a la escuela a resolver y ofrecer los canales adecuados, transgrediendo si cabe y contradiciendo el sentir de las familias concernidas.

Uno de los recursos que pueden coadyuvar en la tarea de la escuela, sobre todo en las situaciones que hemos descrito pero también como mecanismos habituales, lo constituyen las entidades y organizaciones del entorno comunitario, de carácter cultural, lúdico, deportivo, etc.

Los usuarios habituales de estos servicios o instituciones suelen tener una perspectiva social mucho más amplia, lo cual no siempre resulta del todo positivo, pero es indiscutible que se les ofrece un amplio abanico de relaciones personales, que les permite ensanchar expectativas y redes de apoyo, especialmente para momentos críticos. La escuela puede ejercer una función reguladora en la medida que sea capaz de articular proyectos de colaboración comunitaria, para que sus educandos tengan oportunidad de poner en práctica valores de responsabilidad, compromiso social e incluso altruismo. Las experiencias de aprendizaje-servicio (*service learning*) inciden en esta dimensión proyectiva de la persona haciendo coincidentes los intereses y objetivos de la escuela con los de entidades del entorno social.

Finalmente, el aprendizaje y el ejercicio de valores en un contexto de desarrollo de una ciudadanía activa encuentran, en los medios de comunicación audiovisual, especialmente la televisión, junto con internet y los videojuegos, agentes de primer orden en la transmisión de valores. Es admisible reconocer que estos medios no tienen, entre sus finalidades fundacionales, la educación de los sujetos y tampoco de los usuarios menores de edad. Pero es indiscutible que su potencia pedagógica parece no tener límites, por su poder especial de atracción pero especialmente por la capacidad de infiltrarse, de manera casi desapercibida, en lo más recóndito de las emociones y, por supuesto, de los valores. Estos medios transportan y ofrecen modelos de vida y patrones de conducta que, sin los debidos filtros, pueden ser determinantes en la formación ética y moral de los educandos. No se trata de prohibir su uso sino de encontrar su acomodo en un planteamiento educativo integral, precisamente para que estos usuarios disfruten de manera consciente de las posibilidades lúdicas que se les ofrecen. La tarea de la escuela viene a ser, de nuevo, reguladora y mediadora para un uso adecuado de estos medios, con la colaboración de las familias, e intentando conseguir, en la medida de lo

posible, la complicidad de los productores y operadores de los medios, especialmente en el terreno de la televisión.

Lo que se pretende recordar en este apartado es que la escuela no puede abordar su tarea educativa a espaldas y mucho menos en contra de estos agentes que, no lo olvidemos, llenan un tiempo precioso de la vida de niños y niñas. Entendemos que la educación en valores para la ciudadanía es un proceso complejo que debe atenderse desde una perspectiva integral y coordinada por todos los agentes implicados.

2.3 Vías del aprendizaje ético

La adquisición de valores se lleva a cabo mediante un proceso simultáneo que se canaliza por distintas vías de aprendizaje, más o menos activas según la edad de los sujetos y también según sus experiencias vitales. Los primeros pasos en el desarrollo de la moralidad se dan por observación del entorno. El educando percibe en su entorno conductas, comportamientos, actitudes y códigos de actuación y de relación, tanto en adultos como en iguales, que van configurando un mundo personal de referentes, en principio sin ningún tipo de atribución moral, de bueno-malo, pero sí de valoración en términos de satisfacción de necesidades, como vías de solución de contingencias concretas del día a día.

En este momento del aprendizaje, los ejemplos con los que va topando el sujeto devienen casi patrones para la acción. Por lo tanto, parece indiscutible la responsabilidad de la escuela, entre otros agentes, de presentar modelos de referencia positivos, por cuanto el grado de penetración en los educandos en edades tempranas puede ser determinante. No podemos olvidar que en la escuela las situaciones modélicas se suceden a diario y se presentan en cada rincón: desde la actitud y actuación del docente, referente adulto en primera instancia, pasando por los modelos de relación entre iguales que promueva o inhiba este docente, e incluso actos cotidianos, como la entrada y la salida de las escuelas, los hábitos de higiene, etc., pueden suponer auténticos patrones para la conformación de valores y principios en los educandos. El educando, a partir de ahí, tantea y ensaya mediante sus conductas los límites posibles de su actuación, de su incipiente moralidad, siempre a partir de las respuestas que va recibiendo del medio. Estos procesos de regulación exterior, mediante premios o castigos, incluso con respuestas aparentemente indiferentes por parte de los adultos, van moldeando el criterio moral del educando. Lo fundamental, por lo tanto, es que el educador sea capaz de dar una refutación o una confirmación a los actos que va realizando el educando, incidiendo en los límites y también en las posibilidades que permite el entorno sociocultural.

Desde el punto de vista de la escuela, se requiere en definitiva una clarificación de los valores compartidos que deben ser defendidos de manera colectiva, y una definición, más o

menos comprensible para los educandos, de los criterios formales mediante los cuales se van a evaluar sus conductas y actitudes. Todo ello determina, sin lugar a dudas, la formación del criterio moral en el sujeto, puesto que es consciente de esos límites que permiten autorregular su actuación.

En un tercer plano, simultáneo a las vías anteriores, y en la medida de sus posibilidades cognitivas de abstracción y raciocinio, el educando va elaborando y construyendo criterios formales sobre la corrección o incorrección moral de sus acciones. Este acto de pensar es primordial para fijar los incipientes criterios morales que el educando ha ido forjando mediante la observación y la modelación o regulación que hemos visto en los puntos anteriores.

La vía formal en la construcción de la moralidad asegura que el sujeto piense sobre aquello que hace, con una clara intención evaluadora, pero también para afianzar con seguridad los límites y las posibilidades morales que permite el entorno. Esta capacidad de reflexión se mide también por la capacidad de transgresión de esos límites: el niño capaz de explicar con argumentos las razones con las que ha infringido o quebrantado una norma demuestra una capacidad de desarrollo moral más avanzada que el que simplemente se defiende sin más argumentos. En otras palabras, la educación no consiste en formar mentes conformistas con sus condiciones de vida, pero debe asegurar unos mínimos de convivencia democrática, mediante orden y disciplina, para defender precisamente la igualdad de oportunidades de todos los actores. Eso se consigue, sin duda, mediante la vía de la reflexión y el diálogo ponderado.

2.4 Objetivos de la educación en valores

La educación en valores debe plantearse como finalidad central el desarrollo de la competencia moral del sujeto. En concreto, los estudiosos proponen que esa competencia, siguiendo los presupuestos anteriores, se desarrollen a partir de los siguientes objetivos educativos:

- en el ámbito de la construcción del yo,
- adquirir un autoconcepto ajustado;
- mostrar coherencia entre juicio y acción;
- en el ámbito de la reflexión sociomoral,
- conocer información de relevancia moral;
- comprender críticamente la realidad;
- apreciar valores universalmente reconocidos;
- ámbito de la convivencialidad,
- adquirir competencias para dialogar;
- desarrollar habilidades sociales;

- aceptar y construir normas para la convivencia;
- promover acciones para favorecer el cambio social.

Para cerrar este apartado se establecen un conjunto de sugerencias a tener en cuenta en el diseño y aplicación de acciones de educación en valores:

- elegir un modelo de educación en valores acorde con el contexto social y con las condiciones educativas donde se va a desarrollar;
- desarrollar estrategias educativas coherentes con los objetivos seleccionados, de manera que esas estrategias sean en si mismas portadoras de valores, como las metodologías cooperativas y colaborativas, de resolución de problemas, de toma de decisiones, etc.
- identificar el contenido curricular de las actividades y establecer acciones evaluadoras que permitan identificar con claridad logros concretos y poderlos relacionar con asuntos y temas relacionados en los programas oficiales de lenguaje, ciencias, humanidades, etc.
- realizar una clarificación conceptual y de valores por parte del equipo docente y otros educadores y educadoras presentes en la institución escolar, con vistas a alcanzar un amplio consenso entre el equipo y evitar discordancias y contradicciones, especialmente en el trato con los educandos;
- asegurar la coherencia con el conjunto de intervenciones de la institución educativa, y en concreto con su proyecto educativo, y con el contexto sociocultural, buscando las complicidades y colaboraciones comunitarias que sean pertinentes para una óptima aplicación de los proyectos de educación en valores.

2.5 La construcción del yo como ámbito de la configuración personal

La configuración moral es resultado de un proceso dinámico en el que el sujeto tiene un papel muy activo, pero en el que también lo tiene el contexto y su entorno. El enfoque socioconstructivista apela al análisis de las características del entorno pero también resalta la necesidad de estudiar los ámbitos de la persona y su incidencia en el desarrollo moral, en el posicionamiento y la toma de decisiones ante situaciones moralmente relevantes. Precisamente, la construcción y reelaboración personal es lo que nos permite cierta flexibilidad en nuestras maneras de actuar con los otros y puede favorecer o dificultar la convivencia. Implica elementos de la ética pública y también privada, son concebirlas totalmente independientes.

Uno de los principales objetivos del aprendizaje ético es la configuración de las personas en base a una identidad moral, es decir, una manera de ser y de sentirse, de identificarse ante las situaciones moralmente relevantes.

La elaboración de una identidad moral consistente es fundamental porque implica que la persona se percibe a sí misma como coherente, auténtica y estable personalmente. Ello depende del nivel de competencia de la persona para elaborar una representación mental, tanto de sí misma como también de su relación con los demás.

La gran diversidad de valores y oferta de máximos es una evidencia sociológica que se convierte en un reto educativo, por lo que es responsabilidad de los agentes educativos potenciar las dimensiones de la persona con las que será capaz de configurarse moralmente.

2.6 El uso de las habilidades sociales en contextos de interacción

Las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales, verbales y no verbales, que permiten modificar el entorno social de vida. Se reflejan en los comportamientos que muestran las personas y a través de los cuales se consiguen interactuar con los demás de manera más eficaz, estableciendo relaciones con mayor facilidad, con mayor cantidad de personas y con características más diversas. Además, lo fundamental de las personas con habilidades sociales es que dejan un buen recuerdo en los demás. Son, pues habilidades del sujeto con consecuencias positivas, tanto para la persona como para el entorno.

Anteriormente se concebían como una cualidad de la persona pero actualmente las características de la sociedad, de ritmo rápido y cambiante, obligan a que nos movamos en dos o más contextos frecuentemente. Ello requiere el conocimiento de las reglas, explícitas e implícitas para la correcta adaptación a los diferentes entornos, y una considerable destreza social para manifestar los comportamientos más adecuados.

Los educadores no pueden dejar de analizar el devenir de la sociedad para proporcionar a los alumnos las herramientas, dentro del microcontexto que representa la escuela, que se consideran necesarias para su incorporación a otros muchos contextos. Es clave remarcar que el término habilidad se utiliza para indicar que la competencia social no es rasgo de personalidad. Por lo tanto, por mucho que haya personas con lo que comúnmente se denominan “don de gentes”, no sólo se nacen hábiles socialmente sino que también se adquiere y se aprende. De ahí que se considere que lo que los educadores pueden, y deben, intervenir educativamente para desarrollar y reforzar las conductas y actitudes consideradas socialmente adecuadas, y además para modificar y disminuir aquellas que limitan y perturban a la persona. De hecho, se constata como las personas sin habilidades sociales, que no muestran

los comportamientos sociales apropiados, no consiguen establecer interacciones satisfactorias y no perciben el refuerzo social deseado, por lo que su actitud y comportamiento puede derivar en conductas más conflictivas, de aislamiento social o agresividad y en sentimientos de rechazo o infelicidad. Al mostrar habilidades sociales, por el contrario, la persona se siente más aceptada y valorada por los demás, aumenta la seguridad en si misma y refuerza el deseo de mantener relaciones sociales.

Lo más importante es la persona con habilidades sociales ve más factible comportarse de acuerdo con sus valores y mostrar una coherencia entre sus juicios y sus acciones.

2.7 La toma de perspectiva y la empatía

Es prácticamente imposible que una persona muestre habilidades sociales si no es capaz de adoptar una perspectiva social de las situaciones que experimenta, tanto aquellas que “sufrir” como las que provoca y las que observa. Con el termino perspectiva social nos referimos a la capacidad de la persona para percibir que la suya no es la única manera posible de captar la situación y, consecuentemente, analiza las diferentes visiones de la misma.

En el modelo de educación en valores que se propone -basado en la construcción de una matriz de valores, de manera racional y autónoma, elaborado autónomamente, desde las relaciones y considerando la manera de conjugar el proyecto personal con el colectivo- la adopción de perspectiva es uno de los objetivos que siempre se repite y hacia el que no se limitan esfuerzos.

Implica que la persona es realmente capaz de captar la naturaleza de los conflictos de valores, en los que no hay una única opción, y reconoce al otro como un interlocutor con una visión del tema igual de válida. Permite pues, que la persona progrese en su razonamiento moral y, consecuentemente, tome decisiones sobre temas moralmente relevantes, considerando su complejidad y buscando aunar los criterios de felicidad y justicia.

Educativamente se apuesta para que el proceso de aprendizaje ético genere tanto la percepción de la diferencia como la aceptación de la misma; no sólo en los razonamientos sino también en los sentimientos. Para favorecer una buena convivencia es importante que tanto los docentes como el alumnado conozca y acepte las diferentes maneras para expresar los sentimientos. Ello permite identificar la vía de acercamiento a las otras personas, al prever determinadas reacciones y entender la manifestación de otras.

La toma de perspectiva permite a la persona entender y comprender posturas diferentes, pero adoptar la perspectiva del otro significa empezar a comprender sus sentimientos y emociones, así como también los motivos de su conducta. En este momento

somos capaces de relacionar y coordinar diferentes elementos de juicio y perspectivas, a la vez que valorar la propia postura personal.

Por otra parte, la empatía supone la capacidad de poder ponerse en el lugar del otro, “calzarse los zapatos del otro” dicen los autores, pensar e incluso sentir como lo hacen los demás. La toma de perspectiva es anterior evolutivamente a la capacidad de empatía y en ambos casos se observa primero a nivel social –es decir, cuando a los niños se les contradice y asumen que es así porque el “otro” es un adulto-, posteriormente a nivel cognitivo –entienden el por qué aquello es así y comprenden la manera de pensar y percibir el mundo de la otra persona- y finalmente a nivel afectivo. La empatía afectiva supone un paso más ya que predispone a experimentar un mismo estado emocional. Ejemplo de ello es la frase “Me emocioné cuando me explicaba lo que le había sucedido”. Refleja que la persona receptora termina “sintiendo” lo mismo que le está transmitiendo su interlocutor.

La toma de perspectiva y el desarrollo de la empatía desempeñan un importante papel en la capacidad comunicativa general de la persona, en la comprensión de los sentimientos, pensamientos y comportamientos. Las personas empáticas comunican eficazmente su apoyo, son más flexibles, capaces de corregirse y transmiten la creencia de que puede encontrarse una solución al problema.

La empatía es un concepto de naturaleza emocional, pero también ética. Así pues, el pensamiento de una persona empática sería “no juzgo ni censuro lo que el otro siente porque yo también puedo haber sentido algo así alguna vez; y lo que los otros me hacen tengo que pensar que no lo hacen para perjudicarme sino porque, como yo, tenemos fallos y no somos perfectos”.

2.8 La dimensión proyectiva para la transformación del entorno

La detección de situaciones moralmente relevantes y la búsqueda de solución a los conflictos inherentes a la convivencia, a través de la toma de perspectiva, la empatía y el uso de las habilidades sociales puede suponer, en algunos casos la transformación del entorno. Planteado así, la educación no sería meramente el conocimiento e incorporación de unos códigos y símbolos culturales, y el dominio de las reglas de los diferentes entornos para favorecer la adaptación social de la persona, sino que también se plantea el desarrollo de la dimensión proyectiva.

Cuando se proyecta se trasmite hacia el exterior algo generado en el interior. Por lo tanto, la dimensión proyectiva implica que la persona construye una representación mental del conocimiento social, que percibe susceptible de mejora, y formula normas y proyectos contextualizados en los que se ponen de manifiesto criterios de valor relacionados con el compromiso y la implicación.

Es decir, plantea cómo se puede cambiar lo que considera que debe modificarse. Está directamente relacionado con la comprensión crítica de los temas, con la búsqueda de información completa y no parcial, para que pueda conocerlos en profundidad, analizando tanto temas personales como sociales. Supone niveles de reflexión elevados pero su objetivo principal es del que la movilización de las personas para modificar los aspectos de la realidad que consideran mejorables. Abordar esta dimensión con los docentes, en primera instancia, supone que estos sean capaces de tomar conciencia de su responsabilidad personal en problemáticas que les afectan en tanto que forman parte de la comunidad.

2.9 La actividad educativa como proyecto

La complejidad de las sociedades actuales y la necesidad de alcanzar elevados niveles de calidad en las actuaciones exigen contemplar la actividad educativa como sistematizable y hasta cierto punto ordenable. En el ámbito institucional de la escuela esta observación se hace quizás más necesaria, se entiende que en educación no todo es previsible y mucho menos anticipable, algo común en todas aquellas tareas con intervención humana y orientada a seres humanos.

Entender la educación escolar como proyecto significa atender al menos algunos de los requerimientos que exige la educación en valores. De manera primordial, la noción de proyecto remite a una consideración profunda relativa a la necesidad de inclinarse por una opción antropológica y filosófica determinada; es decir, exige realizar un prediseño imaginativo de cómo se vislumbra el horizonte hacia el cual se dirige la acción. En otras palabras, la educación necesita una clarificación previa acerca de hacia dónde se encamina la intervención educativa y hacia qué noción de humano al que se orienta.

En esta proyección se trasladan inquietudes y deseos perentorios, pero quizás también se arrojen temores y aprensiones; la depuración de esta proyección es una tarea colectiva, del equipo docente. Pero la noción de proyecto tiene un segundo significado, relacionado con la necesidad de la programación y la ordenación del hecho educativo.

2.10 La educación en valores como criterio de calidad

No obstante lo anterior, existe un argumento de más profundidad para insistir en la necesidad de plantearse la educación como proyecto: la práctica educativa de nuestros días requiere de unos niveles elevados de calidad para atender las demandas de la sociedad. Esta observación remite a dos consideraciones: en primer lugar, la educación que no se plantea el desarrollo de valores no es imaginable en ninguna de sus formas y condiciones; en segundo lugar, atender las demandas de la sociedad no debe traducirse en una posición estática,

acomodatícia, de la educación en relación con su contexto, enfoque este que sería letal para sus aspiraciones.

Los informes mundiales en educación alertan sobre dos aspectos que no pueden pasar desapercibidos: (1) la calidad educativa se mide por el nivel de rendimiento que alcanza el máximo número de alumnos; (2) los conocimientos y saberes que hay que aprender en la educación formal no pueden desligarse de las necesidades de sostenibilidad, atención a la diversidad y desarrollo de una ciudadanía activa y participativa. Ambos aspectos, como se puede comprobar, tienen un alto contenido ético.

Así, la educación debe atender especialmente la orientación ético-moral de los contenidos académicos. El criterio que indica la necesidad de que esa excelencia no sea privativa de unos cuantos sino que sea extensible al máximo número de individuos, señala sin duda a un objetivo de incrementar las condiciones de equidad para reducir precisamente las situaciones de discriminación y desigualdad originadas por la falta de acceso al conocimiento.

En este sentido, los programas de educación y de educación en valores en particular deben articularse con esa doble finalidad: la de ayudar a incrementar el grado de excelencia en las áreas consideradas instrumentales, pero sin menoscabar ni un ápice la densidad ético-moral de esos contenidos. Tan sólo con un planteamiento claramente proyectivo, que incida claramente en la transformación y el cambio de las condiciones sociales, podremos cumplir con esos requisitos.

Pero además, la calidad es una exigencia de la sociedad actual, altamente teñida de mercantilismo, hacia la escuela, quien debe rendir cuentas de manera permanente. Lejos de rechazar esta pretensión, se entiende que la institución escolar debe ser capaz de saber explicar al contexto social que la acoge sus objetivos, actividades y, por supuesto, los resultados próximos y futuros que espera de todo ello. No se trata tan sólo de justificar el destino de los recursos económicos, o de demostrar la correcta dedicación de sus recursos humanos o materiales.

Se entiende pues, que uno de los criterios de calidad que deben guiar la práctica educativa es la necesidad de revisar de manera crítica y reflexiva sus procesos y sus productos. Esta consideración adquiere más relevancia en el ámbito del desarrollo de los valores ético-morales y las competencias para una ciudadanía activa y participativa puesto que, precisamente por su naturaleza propia, estos elementos deben ponerse a la consideración continua y permanente de los agentes sociales.

La obligada implicación de la sociedad en esta tarea educativa no debe obligar, sin embargo, a una acomodación pasiva de la institución escolar. Desde la óptica analizada, la escuela debe situarse en una posición de vanguardia en la defensa y promoción de estilos de

vida éticamente sostenibles y aceptables. Por esta razón parece necesario que las actuaciones educativas, y en especial las relativas a los valores, sean susceptibles de ser programadas y recogidas en un proyecto institucional, conocido y compartido por la comunidad educativa.

2.11 Espacios institucionales para educar en valores

El desarrollo de programas y proyectos de educación en valores debe enfocarse desde una óptica multipolar, con implicación de todos los agentes educativos, en especial aquellos que tienen una incidencia más directa en niños y jóvenes. El recinto escolar, como se ha dicho, es un espacio privilegiado para promover acciones relativas al desarrollo y fomento de los valores porque es el lugar de encuentro de sensibilidades y cosmovisiones distintas, ya que la densidad de las relaciones que se establecen así lo hacen idóneo, pero especialmente porque cuenta con profesionales que pueden y deben articular propuestas concretas y globales en esta línea.

De esta manera, el propósito central del equipo docente debe ser la creación de oportunidades y situaciones ricas en valores para que los educandos puedan experimentar y vivir rodeados de modelos y ejemplos vitales positivos, que les permitan contrastar esas vivencias con las del mundo circundante y en especial con su vida diaria. No se trata, sin embargo, de pedagogizar la escuela entera, de tal forma que obligue a tener todo absolutamente programado y previsto, sino de vislumbrar con nitidez aquellos espacios y momentos donde la tarea docente puede tener un peso importante y debe ser orientada hacia el propósito establecido.

En el contexto escolar, se pueden distinguir espacios que se denominan *informales*, por cuanto no precisan de una programación estricta pero que requieren de una reflexión acerca de su calidad y condiciones, y espacios que se pueden calificar de *formales*, que han sido creados específicamente para una función educativa concreta. Por espacios informales debe entenderse a aquellos que no suelen ser pensados en términos de aprendizaje académico, aunque son momentos reales de intercambio y relación social. Por ejemplo, el sistema de gestión y de organización de un centro escolar (Proyecto Escolar en marcha) puede informarnos mucho del clima moral que se pueda respirar en esa escuela, según el tipo de relaciones que promueva entre sus miembros. De hecho, en una escuela, las tareas organizativas y de gestión llegan a producir multitud de ocasiones para la participación de los educandos y la toma de compromisos sobre proyectos de alcance colectivo.

Por supuesto, los modelos de gestión más democráticos serán más proclives a crear esas ocasiones, en comparación con los más autoritarios. Sin embargo, no debe entenderse que esta consideración sugiera que sean los alumnos los que deban establecer las normas

escolares, pero sí que deben tener su oportunidad para expresar sus opiniones al respecto. La participación es un valor sumamente importante y no se debe relegar a cuestiones menores o que los alumnos consideren poco relevantes. Asimismo, asumir compromisos en relación con lo colectivo es una fuente significativa para la toma de conciencia individual y para el desarrollo de espacios inclusivos para todos, tanto maestros como alumnos y padre de familia.

Otros espacios a considerar, en este apartado informal, hacen referencia a las áreas comunes de intercambio y de relación espontánea, como el recreo escolar, la entrada y salida de la escuela, e incluso las actividades compartidas sin una finalidad estrictamente académica, sino meramente lúdica, que son momentos de intercambio y relación intergeneracional que deben ser consideradas bajo la perspectiva que se ha apuntado.

Por su parte, se entiende que los espacios *formales* son aquellos donde los agentes educativos hemos convenido o acordado que debe darse un proceso de aprendizaje bajo unas determinadas condiciones y mediante unos procesos claramente establecidos. Son espacios para el entrenamiento, el adiestramiento o el ejercicio de prácticas, destrezas y habilidades que se supone que serán útiles en contextos reales. Estos momentos ocupan la mayor parte del tiempo escolar, dedicado al aprendizaje de los contenidos académicos, y organizado por asignaturas.

Por supuesto, los educandos experimentan con absoluta normalidad y naturalidad, como parte de su vivencia diaria, el hecho de permanecer en un salón de clase durante un número determinado de tiempo al día; pero desde el punto de vista pedagógico, no se pueden olvidar que esos momentos son, hasta cierto punto, artificiales. Un dato que no puede pasarse por alto es que en el aula se reproduce (o cuando menos así se intenta) lo que ocurre en el exterior, mediante simulaciones, estudios de caso, reflexiones y debates, que permiten a los alumnos trasladarse a situaciones pueden experimentar en su vida cotidiana.

Pues bien, estos momentos, mayoritarios en la dedicación escolar, no pueden ser desaprovechados para poder desarrollar y promover valores ético-morales. Las actividades de aprendizaje, son susceptibles de ser analizadas y presentadas bajo la perspectiva de los valores éticos y morales que transmiten. En definitiva, además de las tareas habituales para el aprendizaje académico convencional, puede ser oportuno establecer actividades creadas a propósito para reforzar determinadas capacidades ético-morales. Además, también sería interesante valorar la necesidad de dedicar un tiempo específico al trabajo sistemático de estas capacidades, en forma de sesión de apoyo, de asesoría o de tutoría colectiva. Se trata, en resumen, de establecer proyectos específicos, con momentos y espacios concretos, para el desarrollo de capacidades para la vivencia de valores en el contexto escolar.

Por supuesto, todo ello debe concretarse en un proyecto institucional que debe estar acorde y en consonancia con el currículo educativo. Se trata, en definitiva, de tomar en consideración la educación valoral (ético-moral) como un eje transversal de la tarea escolar.

2.12 Proyectos educativos institucionales: niveles de desarrollo

En el diseño y desarrollo de proyectos educativos institucionales es conveniente establecer distintos niveles de concreción, en consonancia también con distintos niveles de responsabilidad en su ejecución y puesta en práctica, que se concretarán en sendos documentos de gestión educativa.

En los modelos de gestión escolar democrática, en relación con el nivel de planificación general, se hace conveniente la creación de una comisión paritaria encargada de elaborar un documento de base, que establezca el marco de justificación del proyecto y defina sus objetivos, escenarios y destinatarios, atendiendo especialmente a los mecanismos de organización y coordinación del proyecto para su correcta ejecución y evaluación, así como el calendario de prioridades y el presupuesto económico necesario para llevarlo a cabo. Competería al Consejo Técnico Escolar establecer los miembros y funciones de esta comisión, pero es recomendable que reproduzca la correlación de fuerzas presentes en la escuela.

En este nivel de diseño es importante saber recoger los campos temáticos socialmente relevantes en el contexto inmediato, que generan o pueden generar altos niveles de controversia y que puedan tener una elevada densidad ética; esta selección permitirá establecer un proyecto realmente transversal. Así mismo, compete al equipo docente establecer una posición consensuada ante las cuestiones socialmente controvertidas, y tomar decisiones estratégicas al respecto relativas a la necesidad de mantener o no la neutralidad.

También es competencia del equipo docente en su conjunto realizar un análisis del proyecto curricular para detectar el grado de acuerdo de sus contenidos con los objetivos del diseño general del proyecto de educación en valores. El equipo docente, de tratar de elaborar unos indicadores de evaluación adecuados a cada nivel educativo con la finalidad de medir, en términos cualitativos, el grado de eficacia de las tareas ejecutadas y para conocer el alcance de las actividades en términos del desarrollo de valores.

En un segundo nivel, correspondería a los equipos docentes de ciclo desarrollar las programaciones anuales, para priorizar acciones y propuestas didácticas, asignar recursos y aplicar los instrumentos de evaluación de los procesos y sus resultados. En este nivel, cada equipo docente deberá examinar las actividades formativas programadas para determinar con exactitud sus objetivos educativos en relación con las capacidades éticas y establecer la dimensión o el ámbito moral concernido. Eso obligará a asegurar su coherencia con el conjunto

de intervenciones y con el contexto institucional, pero especialmente a ubicarla en un contexto curricular habitual, con la finalidad de aprovechar al máximo las situaciones naturales de aprendizaje académico. Lo que interesa es, en definitiva, que la actividad en cuestión se relacione con un tema de interés para el alumno, que despierte su curiosidad y active su participación.

2.13 La educación en valores como eje transversal

La noción de transversalidad sugiere un carácter completo e integral de las acciones educativas. Como consecuencia de las pedagogías activas y globalizadoras, las propuestas de transversalidad revelan la necesidad de contemplar la acción educativa como un conjunto difícil de segmentar. En otras palabras, se apunta hacia una concepción del aprendizaje continuo y permanente que implica a los docentes de la institución escolar en su totalidad, cuya coherencia y coordinación se hace indispensable para llegar a buen término.

En el ámbito específico de la educación en valores, estas observaciones adquieren un significado mucho más notable, por cuanto venimos planteando que los valores impregnan la totalidad de la vida escolar y eso requiere que, al menos en aquellos espacios y momentos cuya responsabilidad recaiga en los agentes educativos, seamos capaces de asegurar unas mínimas para su implantación y desarrollo.

Es en estos términos que hablamos de la transversalidad de la educación en valores, pero que en su concreción curricular requiere de una planificación concisa por parte del equipo docente, en el marco de las actuaciones de planificación general que hemos descrito anteriormente. La transversalidad permite abordar aquellos temas que tienen una relación directa con distintas áreas o materias curriculares, y que precisamente por ese tratamiento disciplinares. Los temas más susceptibles de ser abordados desde esa óptica poliédrica suelen corresponderse con problemáticas y fenómenos altamente controvertidos y con una profunda carga ética.

3. METODOLOGÍA

3.1 Enfoque metodológico

Se determinó el marco del enfoque mixto ya que se considera, de acuerdo a los objetivos de investigación planteados, puede describir y llegar a interpretar los hechos sociales de manera exhaustiva.

Tal como lo sustentan Hernández y otros (2004, Pp. 755), “el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. En este enfoque, se puede hacer la conversión de datos cuantitativos a cualitativos y viceversa, o bien la triangulación de distintos métodos que responden a cualquiera de los dos enfoques” (Hernández, 2004). En este enfoque es importante establecer el marco de la lógica abductiva, tanto en el planteamiento del problema de investigación como en la forma en que se recogen, organizan y analizan los datos.

Algunas de las ventajas o bondades que plantea Hernández (2004) y que se consideraron al momento de determinar el enfoque mixto, son:

- Se puede lograr una visión más completa del fenómeno investigado desde dos visiones diferentes: La descriptiva y la interpretativa.
- Con diseños mixtos se exploran diferentes dimensiones del problema de estudio.
- Cada método utilizado, desde el enfoque cualitativo o cuantitativo, nos proporcionan una visión parcial de la realidad, que en conjunto puede brindar la oportunidad de acercamiento a una realidad variopinta.
- Este enfoque puede aportar suficientes procedimientos críticos para valoración de la realidad.

Se puede asumir por tanto, el enfoque mixto con el fin de proveer para esta investigación una variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud, magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa) (Creswell, 2005, citado por Hernández, 2006).

3.2 Diseño del estudio

El diseño de la investigación bajo el enfoque mixto, se determinó de dos etapas. Tal como lo sugiere Hernández (2006) este diseño puede sumir a la vez varias modalidades que implican diferentes niveles de complejidad.

Tres modalidades se emplearon para la recolección e interpretación de datos según el problema de investigación planteado, estas son: En primera instancia, la cualificación de datos cuantitativos, en este caso en concreto con la ayuda del Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés) en donde se generaron análisis descriptivos y relación de variables que se convertirán en aspectos cualitativos también sujetos a análisis; en segunda instancia se cuantificarán datos cualitativos, éstos serán codificados y ordenados en categorías de análisis mediante una rejilla de análisis (también conocido como manual de codificación); por último, se validarán los datos obtenidos en dos procesos anteriores a través de grupos focales y entrevistas a profundidad.

MUESTRA	CRITERIO DE SELECCIÓN	Diseño de Investigación Fase cuantitativa
A	1. Escuelas que se ubican la Fase V del primer ciclo de implementación del PROVEE.	Diseño no experimental longitudinal de tendencia (trend).
	2. Escuelas que se ubican en las Fases I-IV del primer ciclo de implementación del PROVEE.	Diseño no experimental longitudinal de tendencia (trend).
B	Escuelas que se ubican en la Fase V del segundo ciclo de implementación del PROVEE.	Diseño longitudinal de panel
C	Escuelas que se ubican en la Fase V del tercer ciclo de implementación del PROVEE.	Diseño longitudinal de panel

El diseño no experimental longitudinal de tendencia (trend), tal como lo sustenta Hernández (2004, Pp. 217) “son aquellos diseños que analizan cambios a través del tiempo (en categorías, conceptos, variables o sus relaciones), dentro de alguna población en general”. Es importante señalar que en este tipo de diseños los sujetos del estudio no son los mismos (pues dentro de las escuelas la muestra en número es idéntica en proporción, pero esta no

corresponde a las mismas personas que contestan la encuesta), pero la población de enfoque es la misma.

Por su parte, los diseños longitudinales se fundamentan en hipótesis de diferencia de grupos, correlacionales y causales, por tanto en esta investigación se pretenden recolectar datos sobre categorías e indicadores, variables o en sus relaciones, en dos momentos (entrada y salida) a una población constituida por escuelas (Hernández, 2004). Particularmente el diseño longitudinal de panel analiza cambios a través del tiempo en grupos específicos (Hernández, 2006), por tanto se hace seguimiento al mismo grupo de participantes en distintos momentos. Siempre se incluyen los mismos participantes, en este caso escuelas.

3.3 Determinación de muestras

Es importante destacar, tal y como lo sustentan Hernández, *et. al.* (2004) que un estudio no será mejor por tener una población más grande, sino que la calidad de la investigación estriba en delimitar claramente la población meta con base en el planteamiento del problema.

Con el fin de responder a las preguntas de investigación, comprobar o desechar la hipótesis se establecen cuatros muestras probabilísticas:

MUESTRA	CRITERIO DE SELECCIÓN	Escuelas ⁴	Muestra ⁵
A	1. Escuelas que se ubican la Fase V del primer ciclo de implementación del PROVEE.	261	57
	2. Escuelas que se ubican en las Fases I-IV del primer ciclo de implementación del PROVEE.	205	20 ⁶
B	Escuelas que se ubican en la Fases I- V del segundo ciclo de implementación del PROVEE.	96	60
C	Escuelas que se ubican en la Fase I-V del tercer ciclo de implementación del PROVEE.	6	6

⁴ Se consideró a todas las escuelas que cumplen con el criterio especificado para la muestra. Dato generado al 30 de Septiembre de 2011.

⁵ Se determinó una muestra probabilística con un nivel de confianza de 95-99%, margen de error entre 0.01-0.05%, utilizando el programa estadístico STATS 2.0.

⁶ Se determinó en este único caso una muestra no probabilística.

3.4 Método de recolección de datos

Una vez determinados los indicadores de los elementos teóricos y definido el diseño de la investigación, es necesario definir las técnicas de recolección de datos de la realidad.

Para recolectar la información pertinente en cantidad y calidad suficiente para responder a los objetivos de esta investigación se utilizó una metodología se utiliza la encuesta.

3.4.1 Técnicas de recolección de datos

Se utilizó como técnica de recolección de datos en la fase cuantitativa la encuesta (Giroux y Tremblay, 2001).

Técnicas de Recolección de datos	
Cualitativas	Cuantitativas
<ul style="list-style-type: none">- Entrevistas a profundidad.- Grupo focal.	<ul style="list-style-type: none">- Encuestas de satisfacción de clima moral.- Prueba de definición de Criterios de James Rest (Juicio Moral)⁷- Inventario de Ideologías Educativas de O'Neil⁸.-Cuestionario multifactorial sobre liderazgo educacional⁹.-Rúbrica de evaluación del nivel de implementación de PROVEE.- Indicador de logro académico (ENLACE)

⁷ Instrumento de 3 historias traducido por Bonifacio Barba.

⁸ Instrumento traducido por Armando Loera.

⁹ Cuestionario basado en el modelo de Bernard Bass (1981) y adaptado por Pascual, Villa y Auzmendi (1993).

4. RESULTADOS

5.2 CONCLUSIONES

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anaya, R. (2012). *Educación democrática y formación de ciudadanía. Razonamiento moral e ideología educativa en instituciones formadoras y actualizadoras de docentes en el estado de Chihuahua*. Tesis de Doctorado en espera de defensa. Juárez, Chih. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Arroyo, I. (1998) "Filosofía de la educación en Chihuahua" Edit. Instituto Chihuahuense de la Cultura. Chihuahua, Chih.

- Cortina, A. (1994) *10 palabras clave en ética*. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Cortina, Adela (1997) *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Escamez, J., Perez-Delgado, E., Domingo, A., Escrivà, V; Pérez, C. (1998) *Educación en la autonomía moral*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Ferman, O. I y Junco, R. I. (2008). *Modelo Educativo del Programa Educación en Valores*. Talleres Gráficos de Gobierno del Estado.
- Garma, A.M.; Elexpuru, I. (1999) *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2002). *Metodología de las ciencias humanas*. Distrito Federal. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hansen, D. (2002) *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Books.
- Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Distrito Federal. México: Mc Graw Hill.
- Hersh, R. Paolito, D. Reimer, J. (1988). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid. Ed. Narcea, S.A.
- Kerlinger, Fred & Lee, Howard. (2001). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en las Ciencias Sociales*. Cuarta edición. Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.
- Kohlberg, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martínez, Miquel (2000) *El contrato moral del profesorado*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Martínez, Miquel; Bujons, Carlota (coord.) (2001) *Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona, Ariel.
- Martínez, Miquel; Hoyos, Guillermo (coord.) (2004) *¿Qué significa educar en valores hoy?*. Barcelona: Octaedro-Organización de Estados Iberoamericanos.
- Martínez, M.; Tey, A. Campo, A. (2006) «La educación en valores y el aprendizaje ético» en *Por preguntar que no quede*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mugny, G.; Perez, J. (ed.) (1988) *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- Novak, J; Gowin, B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

- Loera, A. (2005). Filosofía Educativa de los Maestros de las escuelas del Programa Escuelas de Calidad. En Reportes Nacionales fase 3, Evaluación Cualitativa del Programa Escuelas de Calidad. SEP.
- O'Neill William F. (1981) "Educational ideologies: contemporary expressions of educational philosophy". Santa Mónica, Cal. USA. Edit. Goodyear Publishing Co.
- Piaget, J. (1984) *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Martínez Roca.
- Pascual, R., Villa, A., y Auzmendi, E. (1993). El liderazgo transformacional en los centros docentes. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Reimer, Paolito y Hersch, (1983). Promoting moral grow from Piaget to Kohlberg. 2a ed. Prospect Heights, Waveland. En Schmelkes, S. (2004).
- Schmelkes, S. (2004). La formación de valores en la educación básica. México: SEP.
- Zvokey, D. (1990). Objectivity and moral judgment: Towards agreement on a moral education theory. *Journal of Moral Education*, Vol. 19. núm. I, enero. En Schmelkes, S. (2004).