

LA TRAVESÍA DE LOS VALORES

La construcción participativa de valores en la escuela



DESARROLLO Y RESULTADOS DEL PROYECTO 2004-2006

LA TRAVESÍA DE LOS VALORES

La construcción participativa de valores en la escuela

Desarrollo y resultados del proyecto
2004-2006



Edita:

CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS
GOBIERNO DE CANARIAS

C/ Viana, n.º 51 - 38201 La Laguna - Tenerife
Teléfonos: 922 26 37 10 y 922 26 58 02
Fax: 922 25 98 32
Correo electrónico: registro@consejoescolarcanarias.org

Fecha primera edición:

Diciembre 2007

Maquetación:

Javier Cabrera, S.L.

Impresión y fotomecánica:

Imprenta Reyes, S.L.

Dep. Legal: TF-2.287/2007

ISBN-13: 978-84-690-9687-1

EQUIPO TÉCNICO:

Universidad de La Laguna

M.^a Dolores García Hernández (Directora)

Máximo Padrón Hernández

M.^a Carmen Muñoz de Bustillo

Ángela Torbay Betancor

Eduardo Martín Cabrera

Mediadoras externas:

Jully Rodríguez Rodríguez

Gloria Gil Hernández

CEO La Pared:

Sonia Saavedra Rodríguez

IES Playa de Arinaga:

Bernardino Ruiz Velázquez'

Carmen María Santana Pérez

Consejo Escolar de Canarias

Consejeros:

Humberto Domínguez Martel*

Humberto Ramos Hernández*

Isidro Melián González**

Técnico Asesor:

José Eladio Ramos Cáceres

* Curso 2004-2005

** Curso 2005-2006

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	8
I INTRODUCCIÓN	11
II FUNDAMENTACIÓN	15
III OBJETIVOS	39
IV CENTROS EDUCATIVOS IMPLICADOS	41
V FASES	51
VI EVALUACIÓN	105
VII CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	137
VIII CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES DEL CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS	171
IX REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177
RELACIÓN DE MIEMBROS DEL CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS	181

PRESENTACIÓN

El Consejo Escolar de Canarias conmemora, en este curso, veinte años de entusiasmo, preocupación y esfuerzo por mejorar la educación de todos los canarios y canarias. En este recorrido, uno de los temas que más le han preocupado y ocupado ha sido y es la educación en valores, al que ha dedicado una parte importante de sus esfuerzos y recursos.

En el Consejo estamos convencidos de que uno de los elementos fundamentales del progreso de los pueblos es la toma de conciencia, el respeto y el fomento no sólo de los propios valores (identidad), sino también de aquellos valores comprometidos con la mejora del bienestar personal y comunitario (solidaridad, respeto, tolerancia, cooperación...).

La sociedad, en general, y la comunidad educativa, en particular, son conscientes de la importancia de la educación en valores para la vida y la convivencia, sin embargo, en muchas ocasiones, ésta no constituye una práctica sistemática e intencional en la vida familiar y en el escenario escolar.

La familia y el profesorado reconocen sus dificultades, no tanto para asumir la importante influencia que tienen como educadores de valores, sino para conocer qué metodologías y estrategias se pueden aplicar para ser más eficaces y coherentes en la educación de valores. Los resultados del estudio del Consejo Escolar de Canarias *La construcción de valores desde la familia y la escuela* (2003), confirman estas dificultades del profesorado y de los padres y madres a la hora de educar en valores. Y es que, aunque el alumnado siga considerando a la familia y a la escuela referentes importantes en la construcción de sus valores, no basta con una enseñanza sustentada en buenas intenciones, sino que la educación en valores, para

que sea eficaz, requiere que trabajemos su integración en los hábitos de pensamiento, en las emociones y en los comportamientos para que así puedan llegar a ser una guía de vida.

De este convencimiento y propósito surge el *Proyecto Travesía* que hoy damos a conocer con esta publicación. *Travesía* ha desarrollado una experiencia piloto en relación con la construcción de valores desde la escuela, proponiendo metodologías y estrategias comprometidas con un modelo educativo participativo y cooperativo con la finalidad de lograr la mejora del aprendizaje, la convivencia y el bienestar personal (felicidad).

Deseamos que la divulgación de esta reconocida experiencia* sirva para analizar, debatir y reflexionar, pero sobre todo, como referente para aprender cómo construir nuestros valores, los de nuestros hijos e hijas, los de nuestros alumnos y alumnas, en definitiva, los de nuestra sociedad, utilizando las claves de la construcción participativa de valores en la escuela.



ORLANDO SUÁREZ CURBELO
Presidente

* Premio Nacional de Investigación Pedagógica 2006, otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Consejo General de los Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.

Travesía

¿Descubrimos nuevas rutas?

Me dicen una cosa
y luego hacen otra...

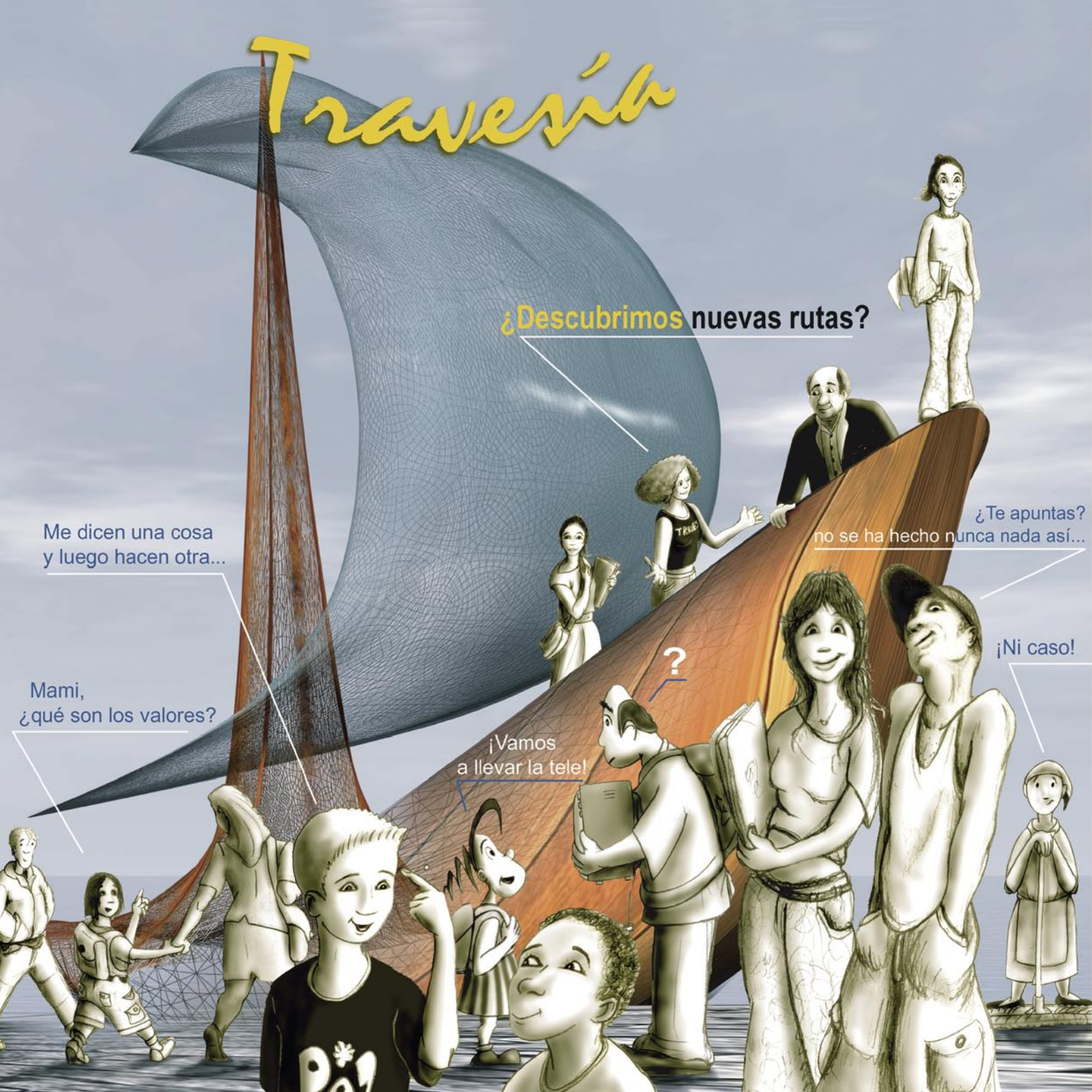
¿Te apuntas?
no se ha hecho nunca nada así...

Mami,
¿qué son los valores?

¡Ni caso!

¡Vamos
a llevar la tele!

?



I INTRODUCCIÓN

Este proyecto se fundamenta en el estudio *“La construcción de valores desde la familia y la escuela”* (C.E.C., 2003), que pretendía ofrecer a las comunidades educativas una panorámica amplia y actualizada de los valores declarados por el alumnado, profesorado, y por los padres y madres. Para que este estudio cobrara todo su sentido se requería implementar propuestas que promovieran la participación de los implicados en el desarrollo de valores que ayuden al aprendizaje, la convivencia y la felicidad. Así, el Proyecto *Travesía* puso en marcha una experiencia piloto en relación con la construcción de valores desde la escuela, proponiendo metodologías y estrategias comprometidas con un modelo educativo participativo y cooperativo.

Los objetivos del proyecto convergen con las propuestas del Informe Delors (*La educación del siglo XXI*) que aconseja textualmente (pág. 76, cap. 4): “Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras,...) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación: La realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser”. Así, educar para la vida y para la convivencia se convierte en una de las tareas claves de la escuela. Una escuela viva, vinculada al entorno social, comprometida con el progreso y la justicia, y educadora de aquellos valores “... que no varían, ni pueden variar, cualquiera que sea la latitud, cualesquiera que sean la gente...” (Freinet, 1972) y que aliente el desarrollo personal del alumnado, su espíritu crítico, su autonomía y su comprensión de la realidad social (Freire, 1969). Y es que, como señala Maturana (1994, pg. 26) “No solo hay que enseñar valores, hay que vivirlos..., no hay que enseñar cooperación, hay que vivirla desde el respeto por sí mismo que surge en el convivir en el mutuo respeto”.

Debemos ser conscientes de los fracasos obtenidos en la educación en general y en la educación de valores en particular, cuando primamos la lógica y el “deber ser” (Claxton, 1995). Con la racionalidad podemos lograr que se comprenda la información y adquirir “cierto barniz”, pero no garantizaremos que se acepte y sobre todo que se interiorice, con lo cual, los conocimientos incrementarán pero las creencias continuarán invariables. En este sentido, para que una experiencia consiga modificar hábitos tiene que afectar profundamente a la persona (experiencia significativa), sintiéndose protagonista y autor de la misma (sentimiento de autoría).

Estos dos pilares (significatividad y autoría) han sustentado los objetivos y la metodología del proyecto, entendiendo el aprendizaje de valores como un proceso de interacción entre los participantes, que reflexionan sobre el significado personal y cultural de sus ideales y metas, seleccionan objetivos de mejora y asumen un compromiso para lograrlos. Por todo ello, el Proyecto *Travesía* ha partido del trabajo cooperativo entre el profesorado, las familias, el alumnado, el personal no docente y el equipo técnico, como medio para lograr el compromiso y la confianza necesaria para el cambio personal, social y cultural que requiere la educación en valores. Se crean así las condiciones para que se dé un diálogo intersubjetivo democrático, que facilite la reflexión y el compartir vivencias, ideas, ideales, prejuicios, propuestas, etc. en relación con los valores declarados y los asumidos.

Desde esta perspectiva, la investigación en la acción se convirtió en el método más idóneo para el desarrollo del proyecto. Kemmis (1988) la define como:

Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que tienen lugar (...) En la Investigación – Acción los grupos trabajan juntos para prefigurar, anticipar y provocar cambios.

¿DE DÓNDE PARTE EL PROYECTO TRAVESÍA?

De la preocupación, interés y esfuerzo del **Consejo Escolar de Canarias** por el desarrollo de valores que promuevan la convivencia, el aprendizaje y la felicidad.

De la línea de investigación del grupo de trabajo de Psicología Educativa de la **Universidad de La Laguna**, sobre la construcción y desarrollo de valores.

De los resultados del estudio "**La construcción de valores desde la familia y la escuela**" promovido y desarrollado por el Consejo Escolar de Canarias, que nos avisa de las dificultades manifestadas por toda la comunidad educativa para desarrollar con eficacia y satisfacción la tarea de educar y aprender en valores.

Del interés mostrado por muchos centros de implicarse en experiencias que promuevan **la reflexión y toma de decisiones** en la construcción de valores.

De la necesidad de reflexionar y tomar decisiones **compartidas** familia/escuela, acerca de la educación para la vida y la convivencia de nuestros jóvenes.

De la constatación de que muchos de los **problemas y conflictos que vive la infancia y la juventud en nuestra sociedad** se explican por los valores construidos y compartidos desde la familia y la escuela, como referentes básicos para conseguir el bienestar personal y social.

Del **convencimiento** de que es posible construir valores que ayuden a la convivencia, al aprendizaje y a la felicidad.



DISFRUT

CREAT

AUTONOMIA

II FUNDAMENTACIÓN

Importancia y necesidad de la educación en valores.

La sociedad, en general, y la comunidad educativa, en particular, son conscientes de la importancia de educar en valores para la vida y la convivencia. Interiorizar valores que promuevan el bienestar personal y comunitario durante la infancia y la adolescencia parece ser una garantía para la satisfacción, la realización y la convivencia, en definitiva, para la felicidad. Actualmente existe una preocupación por los valores que están asumiendo los jóvenes; valores tendentes a la satisfacción y consecución inmediata de logros, aquí y ahora, consumistas, hedonistas, individualistas... que en nada parecen estar ayudando al desarrollo personal y social. Ahora bien, los valores se adquieren y aprenden, especialmente, en la familia y en la escuela. La familia es el primer núcleo de convivencia y el referente más importante para sus miembros. La escuela es otro contexto fundamental en la socialización de valores, puesto que los niños y las niñas pasan mucho tiempo en la institución escolar desde edades muy tempranas y es en ésta donde tienen la posibilidad de contrastar los valores propios con los que observan en los adultos significativos y en sus iguales.

La familia y el profesorado tienen dificultades, no tanto para reconocer la importante influencia que tienen como educadores de valores, sino para conocer y saber aplicar estrategias y metodologías eficaces y coherentes con las maneras de cómo se construyen los valores. Por otra parte, dudan de su capacidad de influencia como educadores de valores, se sienten superados y empequeñecidos ante el poder de los medios de comunicación e, incluso, ante los iguales, produciéndose lo que Savater (1997) denomina “eclipse de autoridad”. Los

resultados del estudio del Consejo Escolar de Canarias confirman las dificultades manifestadas por el profesorado, los padres y madres para educar en valores. Y es que, aunque el alumnado siga considerando a la familia y a la escuela referentes importantes en la construcción de sus valores, no basta con una enseñanza declarativa, sino que la educación en valores para que sea eficaz requiere la internalización y la integración en los hábitos de pensamiento y acción, para que sirvan de guía en la vida. Hay que considerar que en la última década los cambios sociales y sobre todo las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información ponen en manos de niños, niñas y jóvenes, en la propia casa, el acceso y la influencia a modelos, tanto positivos como negativos, que inciden en sus creencias y en sus comportamientos. Sin embargo, está fuera de toda duda que ambas instituciones, la escuela y la familia, tienen condiciones y fortalezas para contrarrestar los efectos no deseables de la ola mediática, sobre todo si cooperan en la tarea.

Qué son los valores

Desde la perspectiva psicosocial, los valores son creencias centrales de que un modo de vida es preferible a otro (Rokeach, 1973), constituyen metas y objetivos de carácter general que guían nuestra conducta. Así una sociedad puede decidir que “Es mejor decir la verdad”, “El que tiene un amigo tiene un tesoro”, “Es mejor disfrutar que sacrificarse”, “El trabajo es la esencia de la vida”, etc. Cuando las personas actuamos de acuerdo con nuestros valores nos sentimos autocompetentes y reconocidas socialmente. Y, al contrario, las contradicciones entre nuestra conducta y nuestros valores generarán malestar. Los valores tienen, por tanto, una función motivadora y activadora de la acción, nos ayudan a definir nuestros objetivos en la vida, a aceptarnos, a valorarnos y nos mueven a comprender y estimar a los demás (García, Ramírez y Lima, 2002).

En definitiva, los valores son, en primer lugar, referentes, a modo de proyectos ideales de comportarse y existir. Por este motivo se fundamentan en el descubrimiento compartido durante los diferentes ciclos vitales de los ideales de felicidad y bienestar, que justifiquen la

existencia y den sentido a la vida. En segundo lugar, los valores son creencias, y, como tales, se integran en la estructura del conocimiento. Es por esto que la reflexión, el sentido crítico y el aprendizaje significativo deben estar presentes en el proceso de adquisición y educación en valores. En tercer lugar, los valores caracterizan la conducta humana y están siempre presentes en el comportamiento implícita o explícitamente, por ello es muy necesario desarrollar la implicación y la acción, así como la orientación y evaluación formativas. Por último, y en cuarto lugar, los valores son opciones personales aprendidas. Porque siempre estamos “eligiendo” para actuar, hay que potenciar la presentación de variadas alternativas y referentes de felicidad y de existencia, mediante la reflexión crítica y objetiva de cuanto ven y se les presenta dentro y fuera de la escuela. De todo ello debe brotar el compromiso y la toma de decisiones.

Educar en valores es desde esta perspectiva, según Cortina (1996), movernos en el ámbito de una educación moral entendida como “moral abierta”, en contraposición con lo que esta autora denomina educación moral “cerrada”. Y esto porque el ser humano es “constitutivamente moral”, en cuanto que siempre está “tomando decisiones” a partir de sus creencias. Lo que nos lleva a la conclusión del carácter “relativo” de los valores en cuanto que son creencias adquiridas. Según Victoria Camps (1994), esto no implica caer en un “relativismo moral y ético” sino que es necesario llegar a un consenso, desde la consideración de aquellos valores universalmente aceptados y que han servido y sido útiles en la consecución del bienestar personal y social y que además han sido avalados por la investigación psicoeducativa, social e histórica.

¿QUÉ SON LOS VALORES?

Creencias de que un modo de vida es preferible a otro.

Proporcionan criterios para evaluar a las personas y a los eventos.

Nos informan si estamos viviendo de acuerdo a nuestros ideales.

Proporcionan sentimientos de autocompetencia y reconocimiento social.

Los autores en los que nos basamos para el desarrollo de este proyecto son Rockeach (1973), Schwartz (1992), Max-Neef (1994), Hernández (1997; 2002) y Cyrulnik (2002).

Rockeach (1973) contempla cinco grandes rasgos en la definición de los valores: a) conceptos y creencias; b) que nos remiten a estados o conductas deseables; c) trascienden situaciones específicas; d) guían la selección o evaluación de conductas y situaciones; y e) se ordenan en función de su importancia relativa. En función de esta definición, Rokeach recogió 36 valores básicos y comunes a todos los individuos. Estos valores los dividió en dos tipos: valores terminales que describen los ideales y fines deseados y valores instrumentales que son utilizados como medio para alcanzar un fin y están basados en destrezas y capacidades.

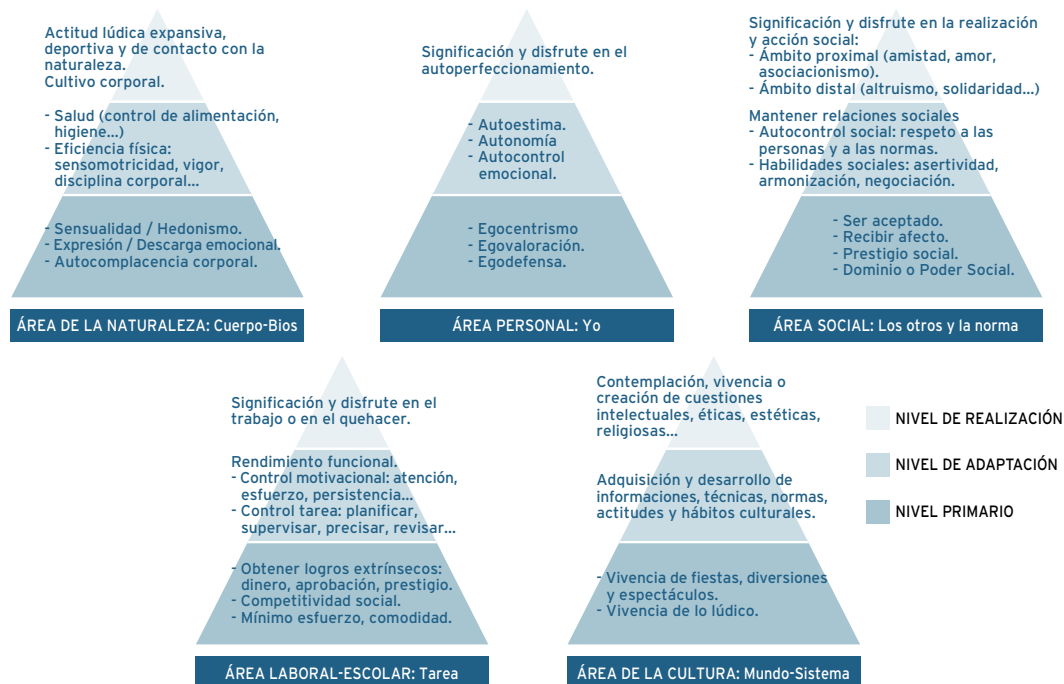
Por su parte, Schwartz (Schwartz, 1992; Schwartz y Bilsky, 1990) profundizó en los estudios realizados por Rokeach y logró especificar las motivaciones e intereses que subyacen en la organización y puesta en acción de los valores. Este autor distingue diez dominios motivacionales que organizan la estructura total de los valores en dos dimensiones básicas: apertura al cambio/conservación y autobeneficio/ autotrascendencia. La primera dimensión (apertura al cambio/conservación) organiza los valores a favor de acciones creativas e inciertas (autodirección, estimulación, etc.) o, por el contrario, de acciones que promuevan la certidumbre o el mimetismo (conformidad, seguridad, etc.). La segunda dimensión (autobeneficio/autotrascendencia) organiza los valores a favor de acciones que busquen el beneficio propio (hedonismo, poder, logro, etc.) o acciones estimuladoras que procuren el beneficio de los otros (universalismo, benevolencia, etc.).

Por su lado, Max-Neef (1994), propone una taxonomía de valores en estrecha relación con las necesidades básicas humanas. Señala que el Desarrollo a Escala Humana, como ideal de desarrollo, supone que los individuos satisfagan sus necesidades básicas. Las necesidades básicas que este autor propone son: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. Estas son combinadas con las relacionadas con el «ser», «hacer» y «tener», dando como resultado la siguiente taxonomía de valores:

	SER	TENER	HACER
Subsistencia	tomar iniciativas	seguridades	construir
Protección	personalidad	espíritu de familia	concientizar
Afecto	solidaridad	entrega mutua	criticar
Entendimiento	armonía, conciencia	perseverancia	valorar virtudes
Participación	crítica, diálogo	respeto derechos humanos	dialogar
Ocio	originalidad	imaginación	recrearse
Creación	imaginación	originalidad	trabajar
Identidad	autenticidad	personalidad integrada	asumir
Libertad	respeto	responsabilidad	tomar conciencia

«Desarrollo a Escala Humana» de Max-Neef (1994; p. 81)
 Fuente: Quintana, J. M. (1998; p. 156).

Por su parte, Hernández (2002), presenta una taxonomía que desarrolla tres niveles y cinco campos de valores. Este modelo está configurado por niveles (*satisfacción primaria, adaptación y realización*), que se relacionan con cinco campos o áreas en que divide la realidad general (*personal o del «yo», social o de «los otros», laboral-escolar o de «la tarea», naturaleza o del «cuerpo-bios», y área de la cultura o «mundo-sistema»*). De esta forma queda configurado un modelo de 15 celdillas de grandes valores que el autor denomina «pentatriaxios» (de «penta»=5; «tri»=3 y «axios»=valor). En la siguiente figura se puede observar la especificación de los valores a través de las cinco áreas y los tres niveles.



Fuente: Hernández, P. (1997; p. 159)

Los valores del nivel primario son de naturaleza más emocional, impulsiva e individualista. Por eso son más efímeros, de fácil atracción y de fácil adquisición. Son de poca atención educativa e incluso, en algunos casos, son considerados como contravalores, por lo que suelen ser aspectos «reprimidos» a través de la socialización. Los valores del nivel de adaptación apuntan hacia lo que es eficaz, práctico y conveniente, sea para la propia supervivencia, como para el bienestar y buen funcionamiento de las personas en las distintas áreas y en relación con el medio. En este nivel es donde más se trabaja, tanto en la educación familiar como en la educación escolar. Sin embargo, en nuestra cultura, aunque todos los valores se fomentan a cualquier edad, se da un mayor énfasis en los valores de adaptación corporal durante los dos primeros años; en los valores de la adaptación personal, entre los 2 y los 6 años; en la

adaptación social entre los 5 años y la adolescencia; y, en los valores de la adaptación escolar, laboral y cultural, entre los 6 y los 25 años. Los valores del nivel de realización están más alejados del nivel básico, son menos funcionales (aunque se derive algún bienestar puntual consecuente a ello), superan en «calidad» a los del nivel de adaptación, ya que dan «sentido» y «significado» a la existencia, produciendo disfrute a través de la implicación, de la actitud constructiva y del disfrute en el propio proyecto (valores intrínsecos), a pesar de que puedan conllevar dolor, esfuerzo y sufrimiento. Son valores más difíciles de inculcar y sin embargo, son los que más correlacionan con los criterios de bienestar subjetivo o felicidad. Estos valores están fundamentados en aspectos genuinamente humanos o derivados de nuestra condición social y cultural, tales como la inteligencia, el deber ser, los sentimientos, la libertad o la creatividad. Su autor (Hernández, 1997; p. 158), señala que *«para alcanzar estos valores se presuponen, en unos casos, actitudes de apertura, expansión y egoimplicación, hacia determinados aspectos de la realidad y, en otros casos, actitudes de autorrestricción o control. Se concretan en procesos, bien de contemplación, bien de creación o de recreación, haciendo uso productivo de la libertad en relación con los distintos campos»*.

Desde la perspectiva de la *resiliencia*, se habla de que las personas podemos promover activamente nuestra felicidad, cuando nos comprometemos con un sistema de valores que den un sentido a la vida. Encontrarle a la vida un significado y un sentido que fundamente y dirija la existencia tiene que ver con cuestiones de valor, es decir con aquello que cada persona prioriza y aprecia más, evidentemente en un determinado contexto y en un determinado momento. Sin embargo, hay determinadas situaciones y experiencias vitales, sean positivas o negativas, ante las cuales el ser humano no encuentra un significado, *aunque personalmente tenga un sentido*. Ser capaces de “resistir” e ir más allá del significado que los propios hechos nos aportan, implica poner en juego todos los recursos internos del sujeto y toda su creatividad para aceptar y vivir lo que es “real” para ella. Vivir, aceptando la realidad para transformarla en una realidad con significado y con sentido, es poner en juego todos los recursos internos de la persona, con autorregulación y autonomía, haciéndose totalmente presente en esa realidad. Sólo así será posible el compromiso, el cambio y el disfrute. Esta educación tiene que ver con los valores del sentido y con el proyecto de vida. Desde la propia realidad de

cada persona es como se construye su propio proyecto de vida y el planteamiento de sus metas. Cuando individualmente se ha obtenido la satisfacción de sus necesidades básicas y primarias se puede decir que ha superado el nivel primario, avanzando, en un segundo nivel, en su desarrollo personal, en su adaptación social y convivencia. Muchas personas se quedan aquí, encontrando el significado y sentido sólo en estos niveles. Pensamos que es necesario ayudarlas a avanzar hacia un nivel de realización. La autorrealización implica que la persona construya su proyecto personal de vida y la capacidad para disfrutar de los distintos aspectos de la realidad en la que está integrado. La autorrealización está estrechamente vinculada con el hecho de tener un proyecto en la vida, de darle a ésta un propósito y unas metas, encontrando sentido y significado a cuanto se hace. Consecuentemente surgirá un sentimiento de satisfacción.

CARACTERÍSTICAS DE LOS VALORES

Responden a las necesidades humanas básicas.

Aspiran a ser universales.

Se ordenan según la importancia que se les dé.

Forman un sistema interdependiente.

Son dinámicos en función de las necesidades y del contexto.

Son aprendidos.

Pueden descubrirse y elegirse.

Pueden conducir a la felicidad.

Son dependientes del contexto social y cultural que los sustenta.

Son históricos y dinámicos en cuanto que responden a las coordenadas y necesidades de una determinada época.

Se integran en la estructura interna del conocimiento como creencias.

El siguiente texto lo explica adecuadamente:

Lo que esto implica es convertir toda la vida en una experiencia unificada de flujo. Si una persona desea lograr una meta lo bastante difícil, de la que provengan todas las otras metas, y si él o ella invierte toda su energía en desarrollar las habilidades para alcanzar esa meta, entonces las acciones y los sentimientos estarán en armonía y las partes separadas de la vida encajarán en el esquema; cada actividad «tendrá sentido» en el presente, así como también en perspectiva hacia el pasado y hacia el futuro. De tal manera es posible dar significado a la vida entera. Estas personas encuentran que su vida tiene significado... (Csikszentmihalyi, 1997; p. 320).

Los valores como mediadores de la felicidad

La felicidad es el objetivo de todos los seres humanos y cualquier otra meta la valoramos en la medida en que nos hace felices. Educar, por tanto, no es otra cosa que generar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que ayuden a desplegar el potencial de felicidad de las personas. Pero, ¿qué entendemos por felicidad?, ¿de qué está hecha la felicidad? Las investigaciones actuales (Csikszentmihalyi, 1997; Diener, 1984; Hernández, 2002) asocian la felicidad a valores de bienestar y realización. Es decir, a valores que promuevan tanto el sentirse a gusto con la realidad y saber disfrutar de la misma, como al compromiso y la implicación en proyectos personales y comunitarios. En este sentido nos avisa que hay que distinguir entre placer y disfrute (Csikszentmihalyi, 1997). El placer es un sentimiento de satisfacción cuando logramos cumplir con las necesidades biológicas o sociales para las que estamos programadas genéticamente: comer cuando tenemos hambre, dormir cuando estamos cansados, tomar un calmante cuando sentimos dolor, buscar algo nuevo que nos saque de la rutina, o ingerir algún producto que nos relaje, etc. Está asociado a una sensación inmediata y, desde luego es un componente de la calidad de vida, pero no el más importante, incluso manejado de forma inadecuada podría ser un inconveniente. El disfrute, en cambio, no tiene que ver con responder automáticamente a las necesidades para las que estamos programadas, incluye un sentimiento de realización, es decir un desafío, una actitud de ir más allá de lo previsto, en consecuencia el disfrute tiene que ver con los proyectos y con el sentimiento de autoría, es decir con la sensación de que controlamos nuestras vidas.

Entonces, ¿qué promueve la felicidad? Desde luego, los medios económicos y el acceso a unas condiciones de vida digna. Pero una vez logrado un mínimo, las condiciones materiales no explican la felicidad. Y es que, hay que reconocer que actualmente, al menos en nuestro mundo, estamos disfrutando de más avances tecnológicos, de más comodidades, de más servicios sanitarios, etc., sin embargo, no podemos decir que seamos más felices, incluso parece que se ha incrementado el malestar, el desánimo, la frustración, ...sobre todo en los países llamados "avanzados". Así, la idea de que el progreso económico y tecnológico nos garantizaría el bienestar personal y social, se ha roto en mil pedazos.

Y si no son los medios económicos, ¿qué ayuda a la felicidad? Desde los estudios revisados, la felicidad no depende tanto de los acontecimientos externos como de la representación que se hace de estos. Así, ¿quién no conoce gente que teniendo condiciones objetivas para ser felices vive una vida desgraciada y, al contrario, gente que aun en circunstancias adversas se sienten capaces de sacar el máximo partido a la vida, logrando salir fortalecidos de la adversidad? A estas personas se les ha venido denominando "*resilientes*". Por tanto, desde nuestra perspectiva, educar en valores requiere educar la resiliencia. La resiliencia es la capacidad de salir fortalecidos y transformados de la adversidad. Como dice Cyrulnik (2001), "*la resiliencia pone a funcionar lo mejor de nosotros para defendernos, lo que nos lleva a producir más humanidad*". El enfoque de la resiliencia nos habla de que las personas podemos promover activamente nuestra felicidad, cuando nos comprometemos con un sistema de valores que den un sentido a la vida. Los estudios sobre resiliencia muestran a la escuela como uno de los contextos de socialización más importantes en la educación de la felicidad al tener la posibilidad de fomentar valores de aprendizaje, convivencia y desarrollo sociopersonal.

En este sentido, ¿qué valores promueven la felicidad? Las diferentes investigaciones señalan con claridad que las personas resilientes presentan autoestima consistente, independencia, capacidad de relacionarse, sentido del humor, moralidad, creatividad, iniciativa y pensamiento crítico. Sin embargo, aun siendo importante contar con alguna de estas características personales, no se ha podido demostrar que sean imprescindibles

para promoverla. En cambio, sí se considera imprescindible la capacidad para lograr *dar un sentido a la vida*, en definitiva son personas que piensan y asumen valores. Por tanto, el modo en que las personas, los colectivos y las instituciones piensan y analizan sus valores parece clave para avanzar hacia la felicidad. Es por ello que uno de los valores señalados por la mayoría de los investigadores tiene que ver con la *capacidad de reflexión* (Fonagy, 1994; Wolin y Wolin, 1993) y, desde luego, con la *creatividad*, que nos ayuda a buscar visiones alternativas de la realidad". Otro de los valores que parecen presentar las personas y colectivos con mayor capacidad de resiliencia tiene que ver con la capacidad de *proyectarse en el futuro*. Así mismo cultivan los valores del *optimismo* (Seligman, 1990), de la *autoconfianza*, la *persistencia* y la *excelencia*.

El optimismo está muy relacionado con el manejo adecuado de la frustración, en este sentido el *autocontrol* aparece como otro valor importante relacionado con el bienestar y la felicidad. Así Higgins (1994) descubrió que las personas resilientes tomaban la iniciativa en las situaciones problemáticas, planificaban y manejaban adecuadamente la frustración. Otro de los valores más potentes en el desarrollo de la felicidad es el *sentido del humor*. Un amplio número de psicoterapeutas señalan que el sentido del humor es la expresión de una personalidad madura, la máxima defensa ante la adversidad. La risa ayuda a: tomar distancia de los problemas, te obliga a cambiar de perspectiva y ver aspectos positivos o alternativos en la adversidad, favorece la saliencia de emociones positivas, con el consiguiente beneficio.

Así mismo, las personas que se consideran felices se caracterizan por el *altruismo*, entendido como capacidad para trascender el egocentrismo y ofrecer ayuda y oportunidades a los demás.

Sin embargo hay que señalar que estos valores pueden considerarse protectores siempre que se promueva un sentimiento de *autoría y autocompetencia*, y el sentirse protagonistas de los avances, frente al sentimiento de ser personas "asistidas". En este sentido, las personas resilientes necesitan sentirse activamente implicadas en el proceso de los acontecimientos. Por tanto, las personas resilientes tienen un importante sentimiento de

“autonomía” y autoeficacia que se suele traducir en un compromiso activo con la sociedad y con la comunidad donde se desarrolla. Tanta importancia se le da a esta variable que muchos de los proyectos sociales que tienen como objetivo fomentar la resiliencia tienen como factor clave movilizar el *protagonismo de los actores*.

Junto con los valores personales, todas las investigaciones actuales han conectado la resiliencia con valores relacionales, fundamentalmente con la importancia de establecer *vínculos afectivos seguros*, el amor y la amistad se convierten así en valores mediadores de la felicidad, imprescindibles fundamentalmente en situaciones de crisis.

Por último, la resiliencia promueve valores de “empoderamiento” comunitario, frente a la invisibilidad, la estigmatización o el paternalismo. Las personas resilientes han logrado generar una *identidad* cuando han preguntado ¿qué se espera de mi?, ¿qué lugar ocupo?, ¿qué estoy aportando a la sociedad? En este sentido, Melillo (2004) nos recuerda la necesidad que tenemos de formar parte de una comunidad, pues nos proporciona un sentimiento de pertenencia, continuidad, afinidad con los demás, nos hace sentir importantes y permite el ejercicio de la ciudadanía.

En definitiva, desde la perspectiva construccionista y desde el enfoque de la resiliencia, los valores que parecen mediatizar la felicidad, entendida como la capacidad para dar un sentido constructivo a la vida y ser capaz de desarrollar el potencial humano en todas sus capacidades, serían:

SEGURIDAD	AUTORREALIZACIÓN	CONTROL SOBRE EL MUNDO	PERTENENCIA	TRASCENDENCIA
Amor	Proyectos	Reflexión	Autocompetencia	Empatía
Autoconfianza	Optimismo	Persistencia	Protagonismo	Altruismo
Autocontrol	Creatividad	Excelencia	Identidad	Cooperación
	Autonomía	Sentido del humor	Responsabilidad	Honestidad

La educación en valores: La perspectiva constructivista.

El estudio realizado por el Consejo Escolar de Canarias (2002) acerca de la construcción de valores en la familia y en la escuela, nos avisa de las dificultades para desarrollar los valores prioritarios en los jóvenes. Concretamente, la familia ofrece una baja *legibilidad* (García, Ramírez y Lima, 2003), es decir los hijos y las hijas están asumiendo aquellos valores que creen que sus padres desean para ellos, aunque sus padres digan que, realmente, han intentado inculcarles otros valores. Por tanto, la familia tiene la tarea de que los valores familiares sean conocidos, comprendidos y asumidos para que realmente el mensaje llegue nítido y preciso (Grusec y Goodnow, 1994) y, para ello, las madres y los padres deben reflexionar y ser conscientes de los valores que desean educar y si están utilizando los canales adecuados para que los hijos los asuman y los practiquen.

Este mismo estudio reveló que las dificultades del profesorado en la educación en valores son diferentes a las que presenta la familia. Así, el alumnado reconoce sin dificultad los valores que el profesorado desea transmitirles, pues el mensaje es nítido y claro (*alta legibilidad*), sin embargo no parecen ejercer mucha influencia en la escala de valores de los jóvenes (*baja legitimidad*), puesto que no los asumen. En este sentido, el profesorado debe ser consciente de cómo se construyen y se adquieren los valores y promover así un proceso educativo adecuado.

Los valores como referentes básicos de la conducta se rigen desde los parámetros del comportamiento humano. Brevemente podríamos decir que se adquieren a través de un proceso modularmente organizado: cognitivo-afectivo-relacional-motivacional (Greenberg, Rice y Elliot, 1996). Esto quiere decir fundamentalmente dos cosas: en primer lugar, que en los valores, como creencias que forman parte de la estructura del conocimiento, no sólo están presentes factores cognitivos, sino que éstos están profundamente ensamblados con factores afectivos y emocionales, con factores sociales y relacionales y con factores motivacionales, como impulsores de la conducta humana. En segundo lugar, que este proceso modularmente organizado está presente en la adquisición del valor y hemos de tenerlo en cuenta en la

educación, que debe contemplar no solo los aspectos conceptuales y las variables implicadas en todo cambio conceptual sino también los aspectos procedimentales, experienciales, y motivacionales, propios de un cambio implicativo. Es evidente que la educación en valores implica un cambio y para que éste se produzca es necesario trabajar desde lo conceptual a lo emocional, y desde este ámbito a lo experiencial, suscitando la motivación y la implicación.

Es decir, no habrá cambio si el sujeto no lo hace suyo, asumiendo desde su propio yo, los resultados del contraste y la experiencia, en un proceso de reflexión e interiorización. Por este motivo, tanto las familias como la escuela, a la hora de educar en valores deben seguir este proceso. Es decir, no quedarse en una consideración conceptual del valor, aunque parta de unas *necesidades*, sino que es preciso analizar y considerar el conjunto de actitudes que disponen a las personas para aplicar ese valor a su vida y en su contexto. Así, descubriremos también qué habilidades son necesarias y qué hay que entrenar para ponerlo en práctica. Sólo al final de este proceso (desde las necesidades, los valores, las actitudes y las habilidades) deben surgir las normas que cobrarán sentido y significado para la vida y la convivencia.

Educar y desarrollar valores supone promover un cambio profundo en las creencias y teorías sobre sí mismo y sobre el mundo. Todo cambio es recibido como una amenaza a los principios de regularidad y seguridad por los que se rigen los seres humanos. Por tanto, si realmente queremos ser eficaces en la educación en valores debemos preguntarnos como reducir el sentimiento de amenaza y para ello, no es suficiente con *transmitir conocimientos* o dar consejos acerca de los valores prioritarios para la sociedad. ¿Qué puede hacer quien tiene la misión de educar para promover su legibilidad y legitimidad en la educación de valores? Desde la perspectiva constructivista se entiende a la persona como constructora de significados (Guidano, 2001), de ahí que la educación en valores debería ir encaminada, entre otras cosas, a promover significados alternativos, entendiendo a la persona como agente de su propio cambio. Sin embargo, esos significados se construyen socialmente, por lo que la educación en valores debería tener en cuenta, además, el modificar significados en la comunidad, en la cultura, en la sociedad. Tanto en el plano personal como social, la educación debe proporcionar recursos que ayuden a tomar conciencia de los valores que promueven la

felicidad y a modificar aquellos que interfieren en la misma. Sin embargo, no es fácil acceder a modificar los valores pues afectan a nuestra identidad y toda acción encaminada a promover cambio en ella será vista como una amenaza, pues ataca a los principios de seguridad y regularidad que guían a los seres humanos (Claxton, 1995). Por tanto, para lograr un cambio debemos reducir el sentimiento de amenaza ante el cambio y promover una respuesta de realización, es decir asociar el cambio a un sentido de reto personal o comunitario.

En este sentido, ¿cómo guiar, cómo orientar para reducir el sentimiento de amenaza y promover la seguridad?

CLAVES CONSTRUCTIVISTAS DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

Construyendo una alianza.

Favoreciendo un contexto de seguridad.

Alentando la reflexión vivencial y el diálogo.

Focalizando en las fortalezas.

Promoviendo la participación.

Disfrutando el proceso.

Generando autoría.

Construyendo una alianza: La cultura occidental ha cargado las tintas en la capacidad y responsabilidad individual como pilar del cambio personal y social. En la escuela, esto ha llevado a pensar que es suficiente la voluntad y el esfuerzo individual para lograr afrontar con éxito los retos de la educación, cargando las espaldas del profesorado con culpas no merecidas que le enfrentan con la soledad del auto-reproche destructivo. Desde la perspectiva de la resiliencia, hablar de la responsabilidad individual al margen de la comunidad es un error, pues nos hace perder el contacto con lo comunal e interpersonal, contribuyendo a la fragmentación

y alienación que tantos docentes, alumnado y familias experimentan en nuestros días. “La idea de que no sólo podemos sino que debemos construir nuestras creencias más profundas en el aislamiento de nuestro yo particular es una poderosa ficción cultural” (Bellah *et al*, 1985), puesto que la construcción de nuestros proyectos y por tanto de nuestras vidas se sostiene mejor en la interdependencia, es decir con la ayuda y el sostén de la comunidad. En este sentido, diversas investigaciones han observado que el valor asociativo es vital para un funcionamiento psicosocial óptimo (Beavers y Hampson, 1993) y que cuando los grupos y las instituciones comparten la creencia de que la gente no prospera en un vacío interpersonal y están convencidos de la importancia de actuar como grupo, no sólo se alivia a los individuos de responsabilidad y angustia sino que, además, se muestran más eficaces y creativos en el afrontamiento de las crisis y las dificultades. En la escuela el valor asociativo se refleja en la conexión organizativa y en los procesos de comunicación, que promueven la confianza, la tolerancia, la cooperación y la trascendencia de nuestras acciones. Por lo que podemos preguntarnos: ¿se reflexiona sobre el valor asociativo de la escuela? ¿se alientan los esfuerzos compartidos? ¿se promueven vínculos empáticos entre los docentes? ¿se estimula la resolución cooperativa de los problemas? ¿se alienta el apoyo mutuo, la colaboración y el compromiso?

Favoreciendo un contexto de seguridad: Las investigaciones sobre la educación en valores muestran que estos se construyen a través de relaciones personales afectivas y seguras. El alumnado que se sienta marginado, invisible o estigmatizado, probablemente tendrá un comportamiento inadecuado, habrá internalizado la sensación de “yo no puedo” y se descolgará de la institución escolar. Por el contrario el alumnado que sienta que la escuela es un ámbito afectivo, que tiene sensación de pertenencia y que se siente reconocido, probablemente se esforzará y se comprometerá con la institución escolar. Promover una relación afectiva y segura en la escuela pasa porque cada alumno y cada alumna tenga la posibilidad de sentirse vinculado con alguna persona adulta significativa, al que le confieren legitimidad y le permite influir en su comportamiento. Los educandos confieren legitimidad y por tanto se dejan influir por los educadores y educadoras a los que perciben competentes y comprometidos. Se atreven a proponer criterios y a mantenerlos, a fijar límites claros y firmes, en el que se explicita qué se espera de ellos y qué pasará si no cumplen. Los educadores y

educadoras comprometidas son percibidos por sus alumnos como dispuestos a arriesgarse por ellos, capaces de rastrear las fortalezas y les transmiten expectativas elevadas acerca de sus posibilidades en la vida. ¿Está la jornada escolar propiciando oportunidades de interacción significativa?, ¿existen espacios donde interactuar alumnado, profesorado y familias con objetivos no académicos?, ¿se han reservado tiempo y espacio para acoger y acompañar en la adversidad?, ¿cómo vincularse al alumnado para que se concentre, respete y aprenda?, ¿el alumnado tiene un vínculo positivo con al menos un adulto protector?, ¿el alumnado tiene claro lo que se espera de ellos?, ¿existe un grupo de iguales que los acoge cuando tienen problemas? De la misma manera un docente que se siente aislado de otros docentes, no se siente aceptado y reconocido, ¿cómo puede encontrar la energía y la fuerza necesaria para promover la resiliencia en su alumnado?, ¿cómo podrá nutrir afectivamente si él o ella no se siente en un ambiente seguro?, ¿cómo arriesgarse si no sabe bien que se espera de él o ella?, ¿se organizan “ritos” de acogida al profesorado que llega nuevo al centro escolar?, ¿y para reconocer la valentía y los esfuerzos del profesorado?, ¿existe una hospitalidad hacia las personas vulnerables, sea profesorado, alumnado o familias?

Alentando la reflexión vivencial y el diálogo: Quizá una de las vías de educación de valores en la escuela sea recuperar la reflexión y el debate de los equipos docentes, del alumnado, de las familias, con el objetivo de hacer visible las nuevas formas de vida que generan felicidad/infelicidad, analizando las fuerzas que las sostienen. De esta forma nos convertiremos en una comunidad crítica, con capacidad de hacernos preguntas y de abordar de forma creativa los viejos “problemas”, alentando el cambio no solo conceptual sino sobre todo el implicativo y vivencial.

La reflexión es definida por Kemmis (1988) como un acto político relacionado con la transformación social y está íntimamente ligada a la educación en valores:

- a Expresa una orientación a la acción en situaciones concretas.
- b No es un trabajo individual de la mente o una especulación, sino que presume y modula las relaciones sociales.

- c Manifiesta y sirve a los intereses humanos, sociales, culturales y políticos particulares.
- d Puede convertirse en una herramienta para transformar las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
- e No es un proceso mecánico, sino que es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social por la forma en que participamos en la comunicación, la toma de decisiones y la acción social.

Desde esta perspectiva, la reflexión es un proceso dialéctico y crítico que permite a las personas descubrir los valores que subyacen a sus actitudes y hábitos, favoreciendo el que surja un pensamiento y una acción comprometida con el bienestar personal y colectivo.

Unida a la reflexión, aparece el debate y el *diálogo* como instrumento pedagógico para la educación en valores, pues si importante es reflexionar y hacerlo con una actitud crítica, también lo es saber crear y manejar espacios para el diálogo y el encuentro de esas reflexiones, de manera que nos lleven a la práctica de los valores en situaciones reales (Vila, 2006). Así, se puede afirmar como señala Habermas (1987) que es en la comunicación donde reside toda la fundamentación de los valores, porque es a través del acto comunicativo donde podemos comprender al otro y reconocerlo como legítimo.

La deliberación es la clave de la aceptación del otro y aún más del respeto hacia él. Deliberar no es puro razonar. Cuando deliberamos hacemos algo más complejo y tangible que estrictamente pensar con criterios lógicos. Aplicamos nuestros conocimientos y tratamos de proceder con lógica, pero sopesamos también nuestras conveniencias, nos dejamos llevar en cierta manera por el sentimiento, y hasta nos valemos de la intuición para anticipar consecuencias de nuestra decisión (Bilbeny, 2002, p. 145).

En definitiva, desde nuestra perspectiva, la reflexión y el diálogo se convierten en las estrategias más adecuadas para indagar y desarrollar los valores asumidos e integrarlos en los hábitos de vida. Concretamente, la *reflexión* como prerrequisito de la acción y el *diálogo* como elemento mediador de la misma (Vila, 2005).

Focalizando en las fortalezas: Debemos ser conscientes que un discurso que se centre en las dificultades y en las carencias, mata la esperanza y las posibilidades de cambio. En este sentido, nuestra cultura se caracteriza por amplificar lo negativo, lo que no funciona y suele estigmatizar a quienes no se desarrollan según los cánones de éxito establecidos. Así la escuela recibe constantemente críticas por no ser capaz de formar adecuadamente al alumnado, por no generar valores que prevengan la violencia, por no lograr la participación de las familias, etc. Estos relatos dominantes no solo expresan una realidad, sino que incluso la conforman, es decir la comunidad educativa asume esos relatos y se comporta como si fueran ciertos. Dedicamos mucho tiempo y esfuerzo en detectar señales que nos avisen si el alumnado o la familia cumplen con los factores de riesgo y observamos con desaliento que cuanto más intentamos ayudar a los colectivos con dificultades, más se empeñan estos en alejarse de nosotros. Sin embargo, esos relatos dominantes solo cuentan una parte de la historia, oscurecen relatos alternativos de esfuerzo, de niños, niñas y familias capaces de superar las condiciones adversas en las que viven, de equipos docentes trabajando conjuntamente por mejorar las oportunidades del alumnado con los que se relacionan. Focalizarse en estos relatos alienta a la comunidad educativa a centrarse en los puntos fuertes en vez de en los déficit y nos avisa de que en toda persona se pueden distinguir signos de resiliencia, si nos esforzamos en mirar con tanta minuciosidad y paciencia como la dedicada a detectar problemas.

Promoviendo la participación: Participar según el Diccionario de la Real Academia Española es “tener una parte en una cosa o tocarle algo de ella”, proviene del latín “participare” que significa tanto “tomar parte” como “hacer tomar parte”. La participación educativa nos habla de calidad democrática y supone una extensión de la responsabilidad individual a la responsabilidad colectiva, según la cual el individuo es responsable del bienestar del grupo y, a su vez, el grupo se responsabiliza de su bienestar individual. En este sentido, una de las aportaciones más interesantes del enfoque de la resiliencia tiene que ver con el protagonismo de los actores pues reformula las relaciones de poder, considerando al “otro”, no como beneficiario de una ayuda, sino como co-responsable y autor de su aprendizaje, de sus acciones, en definitiva de su vida. De ahí que la resiliencia en la escuela se promueva

también otorgando al alumnado, a sus familias y al profesorado, autoría y responsabilidad en el proceso educativo. El desarrollo de la participación y el protagonismo requiere de autoestima, autoconfianza, identidad positiva, sentido de pertenencia y conciencia crítica, por lo que su ejercicio requiere el aprendizaje de habilidades de vida mediadoras de la resiliencia. Sin embargo, sabiendo los beneficios de la participación, podemos preguntarnos ¿la jornada escolar está diseñada para destinar tiempo al diálogo y la participación? ¿se considera al alumnado capaz de reflexionar y tomar decisiones? ¿se promueve la participación desde las carencias o desde las fortalezas? ¿se permite al profesorado tomar decisiones y adoptar riesgos tanto individuales como colectivos en relación con sus alumnos y alumnas?

Por tanto, para que la innovación y el cambio en la educación en valores se haga realidad en la escuela se hace necesario promover la participación de las familias, el alumnado y el profesorado, para que se conviertan en fuerzas impulsoras y se genere la *alianza* necesaria para abordar una tarea tan compleja. Así, un proyecto que aborda la construcción participativa de valores en la escuela debe promover coherentemente el que los implicados tomen parte en todo el proceso educativo, pues entendemos que el deseo y la responsabilidad de educar en valores serán más eficaces si nacen de la propia comunidad educativa.

Disfrutando el proceso: Puesto que la vida es el camino, no podemos esperar a conseguir las metas para sentirnos felices. El propio proceso debe ser fuente de aprendizaje y de satisfacción. El encuentro con el otro, el despertar a nuevas experiencias y asumir el control de nuestras vidas no tiene que ser una tarea pesada y aburrida, debe ser una tarea lúdica que ayude a la realización.

Generando autoría: En definitiva, el cambio de valores sólo se garantiza si las personas nos sentimos autoras y protagonistas del mismo. El compromiso con la educación en valores no se puede imponer, hay que lograr que los agentes educativos asuman su importancia y se corresponsabilicen en la tarea de educar. En este sentido hay que alentar a la comunidad educativa a que se sientan protagonistas de las iniciativas y acciones que se desarrollen.

La investigación-acción participativa

El Proyecto *Travesía* promueve el trabajo cooperativo entre el profesorado, las familias, el personal no docente, el alumnado y el equipo de investigación, como medio para lograr el compromiso y la corresponsabilidad necesaria para el cambio personal, social y cultural que requiere la educación en valores. Para ello, se hace uso de metodologías y estrategias comprometidas con un modelo participativo y cooperativo en relación con la construcción de valores en la escuela.

Desde esta perspectiva, la Investigación Acción Participativa (IAP) se convierte en el método más idóneo para el desarrollo de este proyecto, al proponer el análisis de la realidad como una forma de conocimiento y de sensibilización de la propia población. Es decir, pretende que los destinatarios conozcan su realidad y después acuerden estrategias y acciones concretas para transformarla. Incorporando a la propia comunidad como agentes protagonistas de la investigación y de la acción.

La IAP es (Ander-Egg, 1977):

- Investigación en tanto que se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por objetivo estudiar algunos aspectos de la realidad, con una clara finalidad práctica.
- Acción en cuanto que la forma de realizar el estudio es ya un modo de intervención y el propósito de la investigación está orientado a la acción.
- Participación, por ser una actividad en cuyo proceso están involucrados todos los agentes y protagonistas.

En la IAP el objeto de estudio debe partir del interés de la propia población o considerarse interesante una vez propuesto por los "expertos". En consecuencia, se partirá de la propia experiencia de los participantes y de las necesidades vividas o sentidas por la comunidad, sin perder de vista que la meta última de la IAP es conocer la realidad para transformarla.

En este sentido, son reveladoras las reflexiones realizadas por Fullan (1996) para justificar la pertinencia de la IAP en el desarrollo de proyectos sociales y la actitud que los participantes deberían adoptar ante la innovación y el cambio social:

- 1 Lo importante no se puede imponer por mandato.
- 2 El cambio es un viaje, no una meta. Está cargado de incertidumbre y emoción.
- 3 Los problemas forman parte del viaje y son inevitables.
- 4 La visión y la planificación estratégica son posteriores, pues las visiones y planificaciones prematuras deslumbran.
- 5 Individualismo y colectivismo deben ir de la mano.
- 6 Son necesarias estrategias de arriba abajo y de abajo arriba.
- 7 Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito.
- 8 Todas las personas son agentes de cambio, el cambio es demasiado importante para dejarlo en manos de expertos, el modo de pensar personal y la maestría constituyen una buena protección.
- 9 No existe una única solución, hay que elaborar las propias teorías y actuaciones con espíritu crítico.

Desde estas reflexiones debemos plantearnos que el protagonismo reside en la propia comunidad educativa, por lo que no debe ser un mero ejecutor de directrices externas al centro, sino que puede y debe participar desde su experiencia en el rediseño de los proyectos, en la acción y en la evaluación de las mismas, comprometiéndose en la producción de nuevos conocimientos con los que innovar y poner en marcha mecanismos de transformación. Y desde esta filosofía se hace necesaria la asunción de un método de investigación acción participativa, que permita plasmar las claves de la construcción participativa de valores en la escuela.

Desde este enfoque, las instituciones que invierten en impulsar iniciativas y proyectos en los que participen los distintos sectores de la comunidad educativa, con el fin de reforzar

los lazos de unión entre todos los sectores, la corresponsabilidad y la toma de decisiones consensuadas, están ayudando a generar condiciones para que la educación para la ciudadanía se haga realidad.

PRINCIPIOS QUE GUÍAN TRAVESÍA

La felicidad es el objetivo de todos los seres humanos y cualquier otra meta la valoramos en la medida en que nos hace felices.

Todo proceso educativo y de desarrollo humano debe ser **participativo** e inclusivo.

La construcción de valores constituye un proceso de **desarrollo personal** y social.

El proceso de desarrollo personal y social que subyace a la construcción de valores requiere tiempo para generar un **contexto de seguridad** donde las personas se sientan confiadas para afrontar sin miedo el cambio de creencias y de hábitos.

Los valores se construyen con los otros, por lo que supone un **proceso de interacción entre los participantes**.

La construcción de valores requiere de un **aprendizaje vivencial y significativo**.

La construcción de valores requiere la **autoría** y el protagonismo de los implicados.

La comunidad educativa tiene **fortalezas** para afrontar la tarea de educar en valores de las que debe ser consciente.

Fortalecer a la comunidad educativa para que asuma que la tarea de educar en valores constituye la clave para que deje de ser una tarea impuesta, a ser una tarea asumida.

Actualmente la educación en valores requiere la construcción de una **alianza en la comunidad educativa** para decidir el rumbo y compartir los mapas.

El proceso es tan importante como la meta, pues en el **proceso** estamos desplegando los valores que deseamos educar.

La **investigación-acción participativa** se perfila como el método más adecuado para llevar a cabo un proyecto que sea fiel a las premisas antes señaladas.



¿QUÉ ME ILUSIONA Y QUÉ ESPERO DE ESTA TRAVESÍA?

RELACIONARSE ENTRE ALUMNOS

¿QUÉ DUDAS ME SURGEN SOBRE ESTA TRAVESÍA?

- ME ILUSIONA MEJORAR e ESTAR EN EL QUE VIVO: LA GENTE, LOS ESPACIOS, LOS RECURSOS.
- ME ILUSIONA SER MÁS FELIZ, BUSCAR LA FELICIDAD.
- SER MEJOR PERSONA

Que tanto lo jodan como los hijos sepan que es lo que quieren de esta vida.
Que no se sientan afectados de los malos influjos de grupos de presión.

ESPERO QUE NUESTROS HIJOS APRENDAN A ELEGIR LOS VALORES QUE LE PERMITAN UN BUEN VIVIR.

¿Qué dudas surgieron?
- ¿Comprensión? Para qué?
- ¿Comunicación? ¿Cómo? ¿Con qué? ¿Con quién? ¿Con qué? ¿Con quién?

- COMPROMETERSE TODOS LAS SEMANAS (puedo, ahora, ahora) por INTERVENCIÓN DE SU PARTIDO
- CANSAR DE UNOS QUE TEMEROS.
- QUE RECURSOS COMENZAS PARA "ENLACARLOS"

¿CÓMO LOGRAR QUE EL ALUMNADO SE CONCENTRE EN EL PAPEL O COMPROMISO Y NO EN CAMBIO?

MÁS COMPRESIÓN

MÁS UNIÓN

En los momentos de comunicación...

III OBJETIVOS DEL PROYECTO TRAVESÍA

- Promover espacios donde la comunidad educativa reflexione acerca de los valores importantes.
- Potenciar la búsqueda de una Preocupación temática compartida (Kemmis, 1988) en relación con los valores que la comunidad educativa desea para cada centro.
- Promover la constitución de grupos de reflexión intersectoriales en cada centro en relación con los valores y su educación.
- Alentar a la comunidad educativa a tomar decisiones y realizar acciones concretas en relación con la educación en valores.
- Desarrollar metodologías innovadoras que ayuden en la tarea de educar en valores.
- Implementar un modelo participativo y cooperativo de educación en valores desde la familia y la escuela.
- Evaluar los efectos del Proyecto Travesía en la organización, satisfacción y clima del centro.
- Dar a conocer la experiencia desarrollada, a través de publicaciones de carácter divulgativo y científico.



IV CENTROS EDUCATIVOS IMPLICADOS

IES PLAYA DE ARINAGA

Contexto social y educativo del centro

El IES Playa de Arinaga culminó a finales del curso 2004-2005 su tercer año de servicio educativo en la zona de costa del municipio de Agüimes. Este centro, fruto de la convergencia de voluntades del Ayuntamiento de Agüimes, Consejería de Educación y comunidades educativas del entorno, fue la respuesta acertada a dos necesidades perentorias:

- Atender la demanda de escolarización en secundaria de las localidades de la costa (Arinaga, Polígono Residencial y Cruce de Arinaga), en permanente crecimiento por la pujanza de los sectores de la construcción y servicios en la comarca del Sureste y el desarrollo específico del polígono industrial de Arinaga.
- Dar respuesta a la necesaria integración social de la población escolar residente en el polígono de Arinaga, escolarizada en el extinto CEO Atis Tirma, núcleo cerrado y de tradición marginal que no lograba integrarse plenamente en la dinámica sociocultural del municipio de Agüimes.

El IES Playa de Arinaga es un centro moderno, pequeño e innovador que imparte secundaria obligatoria (de 1º a 4º de la ESO), en el presente curso cuenta con 15 unidades y 38 profesoras y profesores. Estamos incluidos en el Plan Sur, con un 10% de población escolar inmigrante (principalmente de América del Sur y Europa). Nuestro alumnado reside

mayoritariamente en Arinaga, pero también recibimos alumnos del Polígono Residencial de Arinaga, Cruce de Arinaga, Vecindario, Las Rosas, Espinales, Playa de Vargas y Montaña de los Vélez. Esta diversidad de procedencia espacial determina la necesidad de contar con dos líneas de transporte escolar.

Todos los padres y madres del alumnado del IES PLAYA DE ARINAGA pertenecen a la Asociación de Padres y Madres: "FARO DE ARINAGA". La aportación anual que hace cada familia se invierte, según determina el Consejo Escolar, en mejorar infraestructuras y equipamientos del centro.

Tras dos cursos escolares, tal como reflejan las memorias del centro, el balance no puede ser más positivo:

- Integración exitosa del alumnado procedente de los extintos CEOs Atis Tirma y 20 de Enero, así como diversa población inmigrante.
- Generación de un clima de convivencia con niveles de conflictividad mínimos. A ello contribuyó la elaboración, debate y puesta en marcha de un Modelo de Gestión de la Convivencia basado en la participación, la prevención, el refuerzo, y la mediación como fórmulas habituales de resolución de conflictos.
- Generación de un clima de exigencia y trabajo adaptado a la diversidad del alumnado. Para ello, se articularon la mayoría de las medidas de atención a la diversidad previstas en la normativa, se garantizó la dotación de materiales didácticos a todo el alumnado y se realizaron planes y seguimientos específicos de las alumnas y alumnos con actitudes "pasivas" o desmotivadas. Así mismo, se inició un trabajo departamental –concretado en un proyecto de innovación-, con el objetivo de atender a la diversidad en el aula mediante la elaboración y experimentación de dos o tres niveles de programación en las asignaturas de más peso conceptual. En dicha línea, se ha pretendido mejorar, especialmente, la atención del alumnado con altas capacidades ya que, en general, valoramos muy positivamente los recursos y la atención dedicada al alumnado con dificultades.

- Experimentación positiva de la rotación del alumnado por las aulas y talleres específicos. Las aulas o talleres se organizan por materias o ámbitos que disponen de los recursos materiales propios de cada área. Esta medida, junto a la dotación de taquilla a cada alumno del centro, redundaron positivamente en la eficiencia y calidad educativa del centro.
- Debate y aprobación de unos criterios de evaluación comunes a todas las materias que garantizan una evaluación más cualitativa y diversificada y, en consecuencia, más justa.
- Puesta en marcha de diversos proyectos de mejora e innovación.

Señas de identidad del centro

a Metodología activa.

Pretendemos que nuestros alumnos y alumnas sean protagonistas activos y directos de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

b Educación en valores.

A través del fomento de actividades de convivencia, diálogo, no consumismo, educación para la paz y preservación del medio ambiente.

c Aconfesionalidad.

Enseñanza laica respetuosa con todas las opciones religiosas e ideológicas.

d Coeducación.

Educar en la igualdad, superando cualquier discriminación en razón del sexo.

Educación afectivo-sexual.

Combatir el sexismo.

e Interculturalidad.

Abierto a la convivencia de diferentes razas, culturas y nacionalidades.

Fomento del respeto e integración de los inmigrantes.

Potenciar sentimientos y acciones de solidaridad con los pueblos.

Universalidad: fomento de la conciencia global de interdependencia del planeta.

f Preservar la identidad canaria.

Fomentar el conocimiento, identificación e interiorización de todas las señas de la identidad canaria.

Fomentar el conocimiento y cuidado de nuestro entorno natural y del patrimonio cultural y artístico.

Favorecer la integración de nuestro alumnado en la sociedad canaria y en sus proyectos colectivos.

g Participativo y abierto al entorno.

Fomento de la participación del alumnado y las familias.

Gestión democrática y descentralizada del centro.

Coordinado con las asociaciones e instituciones en el entorno.

Abierto a todos los colectivos del entorno.

Fomento del intercambio de experiencias con otros centros educativos.

Proyectos que desarrolla el centro

- Convivencia anual en la Playa de Cabrón
- Convivencia en Aulas en la Naturaleza.

- Día de la Paz. Día de Canarias. Carnaval.
- Animación a la lectura y dinamización de la biblioteca.
- Participación en el Proyecto Europeo Comenius: inmigración e interculturalidad. Países participantes: España (IES Playa de Arinaga), Alemania y Polonia.
- Proyecto de Nuevas Tecnologías de la Información: Medusa.
- Proyecto “Travesía” de educación en valores.
- Proyecto “Piensa por ti” de prevención de drogodependencias.
- Taller de Educación Afectivo Sexual.
- Proyecto “CAME” sobre incorporación de la NNTT a la didáctica educativa.
- Formación del profesorado: metodología de atención a la diversidad.
- Oferta de idiomas: Inglés, francés y alemán.

CEO LA PARED

Contexto social y educativo del centro

El Centro de Enseñanza Obligatoria “La Pared”, está localizado en el barrio de Icod el Alto del Municipio de Los Realejos, distante a 8 Km. del centro urbano del municipio, distancia que no refleja el aislamiento del barrio, que viene determinado por la orografía. Presenta características típicas de las zonas de asentamiento eminentemente rural, con población dispersa en distintos núcleos rurales, con muchas viviendas auto-construidas de baja calidad y climatología extrema debido a su altitud (en torno a los 800 metros). En el plano socio laboral, se puede decir que la actividad agrícola ha sido el sustento principal de la población, con fuerte emigración temporal a las zonas del Sur para las zafas de tomates y búsqueda de nuevas ocupaciones, sobre todo en el sector de la construcción y de servicios.

Según datos que aportan los Servicios Sociales de la zona: el nivel educativo y cultural sorprende por las tasas de analfabetismo (22,7%) y estudios primarios (58,3%) y se constatan actitudes de escaso interés por las expectativas educativas, influencias por ciertas endogamias en el que se prioriza el trabajo sin cualificar y se justifica el absentismo escolar en beneficio de la obtención de un sueldo. Este marco se empeora con una problemática en ascenso por el paro, una bolsa de trabajo de personas no cualificadas, un destacado índice de alcoholismo y el incremento de consumidores de estupefacientes de baja edad. Es necesario mencionar también el elevado número de mujeres que han acudido a la Unidad Trabajo Social para solicitar prestaciones sociales y un significativo número de mujeres que han demandado los servicios sociales por violencia de género.

El centro aparece como un recurso fundamental para hacer frente a las carencias socioculturales que se dan en nuestro entorno. Cuenta con servicio de comedor, desayunos y transporte. Una iniciativa que ha logrado éxitos en el curso anterior es la creación de una plataforma de servicios comunitarios que concurren en el centro y que tiene como principal finalidad establecer cauces de coordinación para la mejora de la eficacia en la intervención con el alumnado.

En el curso 2005-2006, el centro acoge a 500 alumnos (85 de Educación Infantil, 245 de Educación Primaria y 192 de ESO), repartidos en 24 grupos (5 de Educación Infantil, 12 de Educación Primaria y 7 de ESO). Según datos aportados por los Servicios Sociales se han declarado en el barrio de Icod el Alto 19 menores en situación de riesgo lo que supone un 23,68 % del total de menores del municipio de los Realejos declarados en situación de riesgo. Además se está realizando un seguimiento a unos 30 menores aproximadamente debido al absentismo escolar, situación de precariedad familiar, enfermedad presente en la familia, etc. Hay 45 alumnos/as con NEE, de ellos 20 con adaptación significativa. Asimismo hay un importante porcentaje de alumnado que tiene desfases curriculares, al no haber superado niveles anteriores al que está escolarizado (Datos del curso 2003-2003, redondeados): En Primaria, un 25 % en Segundo Nivel y alrededor del 14 % en Segundo y Tercer Ciclo; en Secundaria, un 22,7 % en el Primer Nivel, el 89 % en segundo, el 48,5 % en Tercero y el 44,4 %

en Cuarto Nivel. Del total del alumnado de Primaria un 18,9% ya ha repetido alguna vez, por lo que no podrán hacerlo de nuevo.

La plantilla de profesorado está constituida por 54 miembros (31 de Infantil y Primaria y 23 de Secundaria). Se puede considerar en dos bloques; un grupo de profesorado definitivo y estable, adscrito fundamentalmente a las etapas de Infantil y Primaria y otro grupo de interinos o provisionales en Secundaria. Profesionalmente se detectan cuatro culturas: docentes de Infantil, de Primaria, de primer ciclo de Secundaria y Licenciados.

En cuanto al personal no docente, existe un equipo humano de 19 personas que colabora de forma significativa en el centro.

Por lo que se refiere a las familias, los niveles de participación y compromiso son dispares. Un alto porcentaje no acude, ni se implica en los procesos educativos, pero hay un sector de madres y padres muy comprometidos a través del APA Los Trigales, que actualmente cuenta con 205 asociados, que apoyan las iniciativas y promueven la participación. En el presente curso escolar se ha notado un avance de implicación y de números de asociados. Hay que reseñar que las familias han tenido tradicionalmente una visión crítica en relación a la escasez de los recursos del centro, además de manifestar su claro descontento con el bajo rendimiento escolar de sus hijos e hijas.

Señas de identidad del Centro

- Una organización adecuada optimiza la labor educativa: acceso a materiales y a recursos para compensar las desigualdades, mejora de las instalaciones, mejora de las vías de comunicación con las familias, elaborar un plan de autoprotección para prevenir cualquier catástrofe.
- Un centro vivo: la participación como clave para lograr una comunidad de aprendizaje. Mejorar el nivel sociocultural, la coordinación y participación de los distintos sectores de la comunidad educativa y de los servicios concurrentes y asociaciones de la zona.

- Mejora de las líneas educativas del centro: rendimiento, convivencia y desarrollo integral del alumnado a través de un proyecto de vida de cada uno de los alumnos y alumnas del centro.
- Ser felices en el centro: satisfacción y realización personal. Promover la corresponsabilidad para lograr la satisfacción y realización personal.

Proyectos que desarrolla el centro

El Centro pertenece al Programa de Centros de Atención Preferente y ha fijado su atención en el fomento de estrategias metodológicas que sean motivadoras, favorecedoras de habilidades y destrezas, colaborativas y cooperativas, que promuevan los procesos de investigación y proyectos de trabajo, compartidas, debatidas y consensuadas por todos los docentes del centro.

Fuera del aula se plantea trabajar la motivación desde la implicación del alumnado en su proceso de enseñanza aprendizaje. Se han programado:

- “Participando trabajando la organización del centro”. El alumnado de Secundaria colabora en labores como control de faltas de 1ª hora, llamadas a padres, recepción de personas, taller de fabricación de tejuelos de libros...
- “Aprendiendo a ayudar en las tareas”. Asesoramiento a familias de alumnos de Primaria sobre cómo apoyar y supervisar las tareas de sus hijos.
- Participación y Asambleas del alumnado: Junta de Delegados y Asociación Juvenil
- Proyecto de habilidades sociales en Primaria, como parte del Plan de Acción Tutorial.
- Proyecto “Yo respeto, quiero que me respeten”. Centrado en el trabajo de valores en el aula.
- Proyecto “Ponte en onda radio Trigales”. Para fomentar cauces alternativos de participación del alumnado.

- Proyecto de actividades escolares. Un ocio rico y variado que estimule, incentive y favorezca el encuentro y contribuya a entender el centro como un espacio sociocultural.
- Proyecto "Mejorando nuestro centro". Se trata de implicar a la comunidad en lograr unas condiciones que acojan, con espacios conformados, cuidados y potenciados.
- Proyecto MUS-E: las artes como camino al crecimiento humano, como desarrollo para la convivencia y el desarrollo integral del alumnado.



FUERZA

AMOR

CREATIVIDAD

SALUD

AUTONOMIA

DISFRUTE

COOPERACION

EJECUTO

PROYECTO...

V FASES DEL PROYECTO TRAVESÍA

El proyecto Travesía se estructura en siete fases, que abarca desde septiembre 2004 hasta septiembre 2006. La fase 0 dedicada al diseño y la planificación del proyecto; la fase I relativa al encuentro con el equipo directivo, profesorado, asociaciones de padres y madres del alumnado, y con la junta de delegados; la fase II destinada al encuentro con la comunidad educativa; la fase III relativa a la creación y fortalecimiento de los equipos motores; la fase IV dedicada a la toma de conciencia de los valores en la comunidad educativa; la fase V destinada a ejecutar acciones encaminadas a dar respuesta a la preocupación temática compartida; la fase VI relativa a la valoración de los efectos y la experiencia del proyecto; y la fase VII encaminada a la realización del informe y devolución a la comunidad educativa.

FASES DEL PROYECTO	
Fase 0	Diseño y negociación del proyecto
Fase 1	Encuentro con el equipo directivo, claustro, APAs y Junta de delegados
Fase 2	Sensibilización de la comunidad educativa
Fase 3	Creación y fortalecimiento de los equipos motores
Fase 4	Toma de conciencia de los valores en la comunidad educativa
Fase 5	Desarrollo de acciones encaminadas a dar respuesta a la preocupación temática compartida
Fase 6	Valoración participativa de los efectos y experiencia del proyecto
Fase 7	Realización del informe de la experiencia y devolución a la comunidad educativa

El proyecto se diseñó, en principio, para un curso escolar pero, debido a las características del mismo, en el que se primaba la participación y la autoría de los distintos sectores de la comunidad educativa, el equipo técnico toma conciencia de la necesidad de ampliar los plazos establecidos inicialmente, requiriéndose dos cursos para el desarrollo de las distintas fases. En primer lugar, hay que ser conscientes que el proyecto comenzó a tener una presencia continuada en los centros a mediados de noviembre, debido a que septiembre y octubre se dedicó al contacto previo con los técnicos del Consejo Escolar de Canarias, con el equipo técnico, con los equipos directivos de los centros, etc. En segundo lugar, los espacios disponibles para la reflexión durante la jornada escolar son limitados, lo que ralentiza el proceso de ponerse de acuerdo con respecto a la preocupación temática compartida. En tercer lugar, los principios de la investigación acción participativa donde se fundamenta el proyecto, promueve el que seamos respetuosos con el proceso de los grupos motores encargados de investigar las metodologías más adecuadas para su centro y dinamizar a la comunidad educativa para que se comprometan en la tarea de educar en valores, en este sentido eran los propios grupos motores los que iban marcando el ritmo, observándose la necesidad de consolidarse como grupo cohesionado y fuerte, antes de dar el paso a la realización con la comunidad educativa.

Así mismo, hay que asumir que en este tipo de proyectos, el desarrollo de las fases no puede ser sucesivo y lineal, sino que se simultanean y se avanza en espiral, abarcando objetivos, contenidos, sectores y contextos cada vez más amplios, pues la realidad no se debe dividir en estamentos artificiales, sino que debemos realizar una intervención sistémica e integral, que se adapte a las necesidades y peculiaridades de cada centro.

A continuación, presentamos de forma resumida los objetivos y el desarrollo de cada fase, así como las claves que han surgido de la experiencia y que pueden ayudar a otros equipos educativos a implementar Travesía en sus centros, con garantías de éxito.

FASE 0 Diseño y negociación del proyecto

Un proyecto inspirado en el enfoque de la investigación acción participativa, debe cuidar que los participantes no se encuentren con un proyecto “acabado” sino con una idea básica que entre todos y todas debemos elaborar, replantear e incluso, desechar algunas de las premisas (Pereda, Prada y Actis, 2003). Pues en lugar de “expertos” con una visión muy clara de lo que hay que hacer, en esta fase lo que se necesita es un núcleo de personas dispuestas a escuchar y a compatibilizar en un proyecto común las necesidades más sentidas de los y las participantes, del equipo técnico, de las instituciones y de la comunidad educativa.

En coherencia, los objetivos a desarrollar en esta fase serían:

OBJETIVOS

- 1 Recoger las preocupaciones, necesidades y demandas de la Comunidad Educativa en relación con los valores y su educación.
- 2 Diseñar el proyecto desde los principios de la Investigación Acción Participativa
- 3 Seleccionar y formar a las personas mediadoras que dinamicen el proyecto en los centros
- 4 Constituir un equipo técnico que apoyara y acompañara a los centros en el desarrollo del proyecto

El Proyecto *Travesía* comienza a gestarse en la primera semana del mes de julio de 2004 en el **Consejo Escolar de Canarias** que solicita colaboración a un grupo de trabajo de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna. La propuesta del CEC consistía en diseñar un proyecto de educación en valores que respondiera a la preocupación de la comunidad educativa y del propio Consejo por los valores hedonistas y presentistas que se detectaban en el alumnado y las dificultades manifestadas por el profesorado y los padres y madres para educar y desarrollar valores comprometidos con la convivencia, el aprendizaje y la felicidad.

Esta preocupación se fundamentaba en el estudio “La construcción de valores desde la familia y la escuela”, promovido por el Consejo y dirigido por la profesora M^a Dolores García (2003).

Durante la segunda y tercera semana del mes de julio de 2004, el grupo de trabajo de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna diseña un proyecto desde una perspectiva constructivista, vivencial, participativa y cooperativa, por entender que son los fundamentos necesarios para construir valores desde la familia y desde la escuela. Propone la investigación-acción participativa como el método más idóneo para el desarrollo del proyecto. Así mismo, plantea la felicidad como el referente último de los valores y a partir del cual, se reflexiona y se eligen los valores a desarrollar en la comunidad educativa (ver fundamentación teórica), tomando conciencia de los valores que promueven la felicidad y modificando aquellos que interfieren en la misma. En coherencia con los fundamentos epistemológicos y teóricos, el proyecto es denominado “*La TRAVESÍA de los valores: construcción participativa de valores en la escuela*”. Para el desarrollo óptimo del proyecto, el equipo técnico sugiere la importancia de implementar las acciones en dos centros que se considerarían pilotos, puesto que permitiría ensayar metodologías novedosas e innovadoras con mayores garantías de éxito. Así mismo, se observa la necesidad de que cada centro cuente con una persona mediadora externa al mismo, que dinamice la participación y fortalezca la autocompetencia y autoría de los implicados. Además se solicita la posibilidad de contar con una persona que diseñe gráficamente los materiales necesarios para el desarrollo del proyecto.

La última semana del mes de julio de 2004, el *proyecto es presentado al Consejo Escolar de Canarias para su valoración*.

En la segunda quincena de septiembre comienza *la toma de decisiones* por parte del Consejo acerca *de los 2 centros escolares* que van a formar parte del proyecto, que se concreta en el CEO La Pared (Icod el Alto, Los Realejos, Tenerife) y el IES Playa de Arinaga (Arinaga, Agüimes, Gran Canaria).

En la tercera semana de septiembre el CEC *nombra a los consejeros* que van a incorporarse al equipo técnico. Y en la primera semana de octubre se *convoca oficialmente al equipo técnico*

en el CEC, formado definitivamente por 10 personas, 5 de ellas pertenecientes a la Universidad de La Laguna, 2 representantes del Pleno del Consejo Escolar de Canarias, 1 técnico del Consejo Escolar de Canarias y 2 mediadoras, una por cada centro escolar implicado en el proyecto.

En esta primera reunión se presenta a los miembros del equipo y se distribuyen las tareas y las funciones a desarrollar, concretándose en las siguientes:

- Desarrollar ideas y propuestas en relación con la construcción participativa de valores en la escuela.
- Intercambiar información para el desarrollo del proyecto.
- Responder a las necesidades de los centros en relación con el proyecto.
- Reflexionar y analizar los procesos y productos de la investigación-acción.
- Interpretar los resultados y realización de recomendaciones que ayuden a la educación de valores desde la familia y la escuela.
- Elaborar el informe de la experiencia.
- Desarrollar conocimientos y metodologías que ayuden a la implementación de la experiencia y a la innovación educativa.

Así mismo, en esta primera reunión se debate acerca de los principios, fases y metodología del proyecto. En el segundo año del proyecto se ve la necesidad de incorporar al equipo técnico a algún miembro de los grupos motores de cada centro, pues de esa manera se lograba, con mayor diligencia y eficacia, entender y atender las demandas de la comunidad educativa con respecto a las diferentes acciones a desarrollar; concretamente, se incorpora una profesora del grupo motor del IES Playa de Arinaga y la orientadora del CEO La Pared.

Las reuniones iniciales del equipo técnico van a tener como objetivo *elaborar un documento divulgativo del proyecto*, que favorezca su comprensión y la motivación de la comunidad educativa para que participen en el mismo. De estas reuniones surge un

logotipo, un cartel y un tríptico informativo que recoge de forma esquemática y motivadora los objetivos y la filosofía del proyecto *Travesía* y una campaña de difusión en los medios de comunicación a través de ruedas de prensa, entrevistas, etc. Con ello, se busca despertar la curiosidad, conectar con las necesidades de cada sector y generar expectativas de utilidad.

En octubre de 2004 comienza la *selección de las personas mediadoras* para cada uno de los centros, priorizando los currículos relacionados con experiencias participativas y con la dinamización de grupos. En este sentido, el equipo que diseña el proyecto entiende que la figura de una persona mediadora es esencial para el éxito de este tipo de proyecto, donde se prima la participación y la autoría de los diferentes sectores educativos. El 14 de octubre de 2004 se presenta al equipo técnico la mediadora del CEO La Pared y el 2 de noviembre la mediadora del IES Playa de Arinaga. Esta última se da de baja y asume la mediación del centro la mediadora de CEO La Pared, en colaboración con un profesor del centro. En el curso 2005/06, se incorpora una mediadora externa en exclusiva para el IES Playa de Arinaga.

El equipo técnico acuerda que la presencia de la mediadora en el centro sea de, al menos, 4 mañanas a la semana (en función del horario de cada centro) y 2 tardes en función de las reuniones con el grupo motor, reuniones del centro o con asociaciones de la zona; y un día fuera del centro para reuniones, búsqueda de documentación, etc. En cuanto a las funciones de la persona mediadora, se detallan las siguientes:

- Diseño y ejecución de acciones
- Dinamización del centro y su entorno
- Convocar reuniones, devolver actas
- Acompañamiento al grupo motor
- Elaboración de materiales, documentos, informes
- Devolución de la información
- Participación en el equipo técnico
- Autoformación

En la primera semana de octubre, la directora del proyecto *se reúne con los técnicos del Consejo para valorar los fundamentos y fases del mismo* y propone que, debido a la línea de investigación y fundamentación teórica del proyecto y dado el papel central que tienen los grupos motores en su desarrollo, las fases y los materiales del proyecto se diseñen y se elaboren a medida que surjan del trabajo de los distintos equipos o grupos así como del consenso de la comunidad educativa. También se argumenta que la propuesta de educación en valores de este proyecto no está tan asociada al currículum como a los procesos afectivos, relacionales y sociales que envuelven la vida cotidiana de los centros, por lo que la aportación de la experiencia estará asociada al desarrollo de metodologías y materiales innovadores para la comunidad educativa.

Claves

- Para llevar a cabo un *diseño reflexivo, participativo* y que sea coherente con las necesidades y expectativas de los centros a los que va destinado se requiere tiempo; en este sentido, esta fase requiere más tiempo del previsto inicialmente, ya que lo óptimo sería un curso escolar.
- *Entender, asumir y plasmar los principios constructivistas y la metodología participativa* de Travesía o de cualquier otro proyecto de educación en valores que se desarrolle desde el enfoque de la investigación acción participativa debe considerarse uno de los objetivos prioritarios de esta etapa. Esto supone que hay que generar espacios de encuentro entre el equipo técnico y los centros implicados con el objetivo de discutir, reflexionar y llegar a consensos sobre la filosofía del proyecto y los objetivos que se pretenden lograr y para ello es preciso adaptar las expectativas e introducir las modificaciones pertinentes.
- Contar con un *equipo técnico* motivado e implicado en la innovación y promoción de la calidad educativa ha sido clave para mantener el esfuerzo y superar los obstáculos, a pesar de las dificultades derivadas por la falta de tiempo para desarrollar esta fase.

- *Formación de las personas mediadoras* en la filosofía constructivista y en la metodología participativa, que les permita asumir la tarea de la dinamización de los centros en relación con la construcción de valores en la escuela.
- *Integración de las personas mediadoras en el centro*, con la antelación suficiente para que sean conocidas y aceptadas por los distintos sectores educativos, evitando la sensación de “aterrizar” en el centro sin tiempo para el conocimiento y la relación previa, condición imprescindible para la dinamización.

FASE 1 Encuentro con el equipo directivo, claustro, APA y Junta de Delegados

Una vez realizado el diseño del proyecto, se hace necesario presentarlo a los colectivos representativos del centro donde se va a desarrollar, con el objetivo no sólo de informar y motivar hacia la participación, sino además para adaptarlo a las necesidades y posibilidades de cada realidad educativa. En este sentido los objetivos a tener en cuenta en esta fase serían:

OBJETIVOS

- 1 Compartir con el equipo directivo, claustro, APA y Junta de Delegados/as los objetivos y la filosofía del proyecto.
- 2 Decidir cómo integrar los objetivos del proyecto en las necesidades, motivaciones y preocupaciones del centro con respecto a la construcción de valores en la escuela.
- 3 Tomar decisiones acerca de las posibilidades del centro para el desarrollo del proyecto.

La segunda fase del proyecto se desarrolló durante los meses de octubre y noviembre de 2004. Concretamente, en la segunda quincena de octubre se realiza una *reunión con los equipos directivos de cada centro*, en la que se pretende compartir los objetivos, fundamentos y fases del proyecto, recoger las necesidades, motivaciones y preocupaciones del centro con respecto a la construcción de valores en la escuela, y tomar decisiones acerca de las posibilidades del centro para el desarrollo del proyecto.

Posteriormente, en noviembre se presenta el proyecto al Claustro, a la Junta de Delegados y a representantes del APA.

Claves:

- Tal como señalamos en la fase 0, un proyecto cuyos principios son constructivistas y participativos debe dedicar un tiempo considerable a estos encuentros iniciales con los representantes de los diferentes sectores educativos. Entender, como planteó

una madre implicada en Travesía, que “no vienen a decirnos lo que tenemos que hacer, sino a descubrir lo que somos capaces de hacer” lo que implica, en relación con la tarea de educar en valores, por un lado, romper con la idea del “experto” y por otro, estimular el sentimiento de autoría. Sólo esta tarea requiere, no un encuentro aislado donde *se cuenta* el proyecto, sino *diversas acciones donde además se viva la filosofía* del mismo.

- Consideramos necesario *dedicar tiempo a tener diversos encuentros* con el equipo directivo, padres y madres, profesorado y junta de delegados en los que, no sólo se presenta el proyecto, sino además se recogen las dudas, las necesidades o propuestas; se conoce la cultura del centro y se contrastan adecuadamente las expectativas de la comunidad educativa con respecto al proyecto.
- En esta fase es esencial “*reservar*” y *planificar los tiempos y espacios* que el proyecto tiene para encontrarse con el profesorado, con el alumnado o con las familias.
- Un proyecto de educación en valores como Travesía, no puede considerarse como un proyecto más del centro, es (como nos hizo ver un profesor del IES Playa de Arinaga) *un proyecto de proyectos*. Pues, toda nuestra tarea educativa está impregnada de valores, en este sentido, el proyecto debe *recoger y aprovechar las sinergias del centro*, para reconducirlas hacia el objetivo prioritario de Travesía, que no es otro que, los distintos sectores educativos se pongan de acuerdo en qué valores educar y se comprometan a través de una alianza, en desarrollarlos.
- Por tanto, las claves de esta fase están relacionadas con la necesidad de *destinar tiempo al encuentro previo*, donde se busque hacer partícipe al centro, no como mero receptor de información, sino realmente como agentes que asumen y hacen suyo el proyecto y, por esa misma razón, se muestran críticos y realizan aportaciones para su mejora. Esta actitud por parte de los centros subraya un hecho que es importante resaltar, y que consideramos una fortaleza. Nos referimos a la importancia que tiene una adecuada selección de centros para este tipo de proyectos. En este caso, el

contar con centros innovadores y equipos directivos implicados facilitó la asunción de ciertas incertidumbres mantenida en la creencia de la validez de una experiencia como la que se propuso. Así mismo, el convencimiento y la constancia del equipo técnico, y especialmente de su coordinadora, en cuanto a la filosofía y objetivos del proyecto, junto con la apuesta del Consejo Escolar de Canarias, ayuda a poner en marcha esta experiencia y a solventar las dificultades iniciales.

FASE 2 Sensibilización de la comunidad educativa

Una de las primeras funciones de un proyecto de estas características es sensibilizar a la comunidad educativa hacia la tarea de educar en valores y alentar su participación en el grupo motor. De esta premisa, se desprende que en esta fase se planteen los siguientes objetivos:

OBJETIVOS

- 1 Compartir con la comunidad educativa los objetivos y la filosofía del proyecto.
- 2 Conseguir la sensibilización e implicación de la comunidad educativa con los grupos motores.
- 3 Recoger las expectativas, dudas y sugerencias acerca del proyecto.
- 4 Proponer elementos de reflexión y participación en relación con el proyecto.

Para el desarrollo de esta fase se destinó el mes de noviembre de 2004, solapándose con la fase anterior. Así, en la primera semana de noviembre el equipo técnico se reúne para preparar el encuentro con la comunidad educativa y el inicio del trabajo con el equipo. Se decide el formato conferencia como actividad central de presentación del proyecto y se plantean actividades previas y posteriores a la conferencia que proporcionen información de los objetivos y fases del proyecto y, al mismo tiempo, se recojan las dudas, expectativas y requerimientos con respecto al proyecto.

En la tercera semana de noviembre las mediadoras preparan en los centros las actividades para sensibilizar y motivar a la comunidad educativa para que acudan a la conferencia donde se va a informar de los objetivos y filosofía del proyecto. Se busca la implicación de la comunidad educativa y se proponen elementos de reflexión y participación.

En la última semana de noviembre de 2004 se imparte, en ambos centros, una conferencia titulada **“La Travesía de los Valores”**, donde se expone con claridad los objetivos y filosofía del

proyecto. Se pretende motivar a los diferentes sectores a participar en los grupos motores que iban a dinamizar conjuntamente con la mediadora las acciones encaminadas a reflexionar y desarrollar valores comprometidos con la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo personal, en definitiva con la felicidad.

Fundamentalmente se persigue la implicación activa, proponiendo elementos de reflexión y participación en relación con el proyecto, por lo que después de la conferencia se recogieron las *expectativas, dudas y sugerencias* y se informó de la misión del equipo motor en el desarrollo del proyecto. Así mismo, se recogió la disponibilidad de las personas pertenecientes a los distintos sectores para formar parte del grupo motor del centro, emplazándoles para un encuentro específico del grupo.

Posteriormente se reúne el equipo técnico para valorar el encuentro con la comunidad educativa. La valoración fue alta con respecto a la pertinencia de la conferencia y de las actividades que se realizaron antes y después de la misma, pues se generó motivación, curiosidad y, lo más importante del encuentro, surgió un grupo de profesorado, alumnado, personal de administración y servicios, padres y madres que manifestaron su deseo de formar parte del grupo motor.

Claves

Entendemos que las *claves para sensibilizar* al alumnado, profesorado, familia y personal no docente, a comprometerse en un proyecto participativo de educación en valores, serían:

- Hacer énfasis en la información a la comunidad educativa y en su motivación, considerando que estas actividades en sí mismas constituyen una oportunidad de sensibilización. Esto no es algo puntual, sino que ha de estar presente durante todo el proceso, ya que la sensibilización implica un compromiso con la realidad y sus posibilidades de cambio.
- Convocar e informar a través de canales, medios y contextos diversos, proporcionando información breve, clara, concreta y sugerente, haciendo uso de metáforas, imágenes y sentido del humor.

- Adecuar los encuentros a franjas horarias que permitan acudir a los distintos sectores de la comunidad educativa.
- Consideramos acertado el formato conferencia asociado a actividades previas y posteriores de la misma, pues se logró alcanzar el objetivo de animar e interesar a diferentes sectores de la comunidad educativa, sembrándose una semilla de indudable valor para la creación de los grupos motores. La relevancia de la misma se ve con claridad cuando observamos, a partir de la conferencia y de encuentros informales con los distintos sectores de la comunidad educativa, como un importante núcleo de personas se compromete a participar y permanece estable a lo largo de los dos años que dura el proyecto.
- La fecha de la conferencia debe trasladarse a finales de septiembre con el objetivo de disponer del tiempo necesario para ir aclarando dudas y perfilando el papel del grupo motor en el proyecto.
- Un proyecto participativo y constructivista requiere de espacios y tiempos que permitan el “empoderamiento” efectivo de los participantes, y que se genere un contexto de seguridad y confianza en el “otro”; sobre todo cuando el “otro” no es mi igual, ni comparte el mismo rol en el centro escolar. Por ello, es importante diseñar el contexto en el que se van a llevar a cabo los encuentros, que permita la relación interpersonal y favorezca el expresarse, reflexionar y debatir sobre la importancia y la necesidad de los valores.
- Asumir, propiciar y potenciar en la comunidad educativa, distintos niveles de participación con el objetivo de que todos y todas se sientan que tienen algo que aportar. Al mismo tiempo, se debe realizar un reconocimiento público a las personas que espontáneamente se muestran interesadas en participar en los grupos motores.
- Una de las claves fundamentales para tener éxito en este tipo de proyectos es contar en los centros con *una persona mediadora* dedicada específicamente a dinamizar a la comunidad educativa y a estar atenta a las oportunidades que surjan para trasladar la filosofía y los principios del proyecto, despertando el interés y el compromiso con los objetivos del mismo.

FASE 3 Creación y fortalecimiento de los equipos motores

En el proyecto Travesía, para hacer posible la participación auténtica de la comunidad educativa, se generaron condiciones de tiempo, espacio y medios, que permitieran el encuentro intersectorial para la reflexión y el diálogo sobre valores, concretándose en la creación y el fortalecimiento de los *grupos motores*.

Concretamente, los grupos motores de *Travesía lo conforman* alumnado, profesorado, personal de administración y servicios y padres y madres interesados y motivados por la reflexión acerca de la construcción de valores. Personas dispuestas a formarse, para dinamizar a la comunidad a través de acciones encaminadas a la indagación, toma de conciencia y consenso de los valores prioritarios, y al desarrollo de prácticas educativas que redunden en la promoción de los valores consensuados.

En este sentido, el grupo motor constituye un núcleo, un espacio en el que se desarrolla la experiencia que es trasladada a la comunidad. En este espacio los y las participantes van construyendo vínculos, en torno a un proyecto que van asumiendo como reto y que les constituye como “expertos”. Compartiendo la experiencia son capaces de reflexionar y de construir teorías desde las que orientan el sentido de sus acciones. En el proceso, el grupo va construyendo los valores que tienen que ver con la reflexión, el diálogo, la cooperación, donde la comunidad se siente responsable de construir formas de vida democráticas, que tengan significado en lo cotidiano y que ayuden al desarrollo personal y al bien común.

Desde esta perspectiva, el grupo motor surge como una *comunidad de indagación autónoma*, íntimamente ligada al concepto de participación, convirtiendo a los padres, madres, profesorado y alumnado en líderes en desarrollo de proyectos, programas o iniciativas innovadoras.

El proceso para la creación y el fortalecimiento de los grupos motores tuvo en cuenta los siguientes objetivos:

OBJETIVOS

- 1 Tomar contacto con las personas interesadas en formar parte del grupo motor.
- 2 Definir la misión del grupo motor.
- 3 Favorecer la reflexión y la cohesión grupal.
- 4 Construir significados compartidos.
- 5 Planificar y desarrollar estrategias y acciones que promuevan la reflexión en la comunidad educativa con respecto a la construcción de valores.

El desarrollo de esta fase ocupó, en la práctica, el resto del curso escolar 2004/05, desde enero a junio, aunque se superponían el desarrollo de las fases posteriores.

A partir de la conferencia inicial, desde la que se intenta motivar a la comunidad educativa para el inicio de esta experiencia, se contacta con personas interesadas en participar en la misma. Esto se realizó al finalizar la conferencia, formándose pequeños grupos sectoriales (familia, profesorado, alumnado, personal no docente) con un moderador para cada grupo. Se explora las expectativas, dudas y disposición para unirse a esta propuesta, recogiendo sus datos personales para un contacto posterior.

A los pocos días, a estas personas se les convoca a una primera reunión, en la que se les explica más detenidamente el proyecto, se resuelven dudas y se les invita a formar el grupo motor como grupo dinamizador del proyecto en el Centro.

Para conseguir la vinculación efectiva de las personas interesadas inicialmente, se dialoga y clarifica **la misión** a la que se les invita. Esta consistía en:

- a Formarse como agentes dinamizadores de la construcción de valores.
- b Informar y sensibilizar a la comunidad educativa de los objetivos del proyecto así como de las oportunidades que ofrece en relación con la tarea de educar en valores de forma consensuada.

- c Reflexionar acerca de los valores propios y colectivos que promueven la felicidad.
- d Conocer y valorar las propuestas del centro en relación con los valores que se desean construir en la comunidad educativa.
- e Planificar y ejecutar acciones destinadas a conocer, seleccionar y negociar los valores que se desean construir.
- f Planificar y ejecutar acciones destinadas a desarrollar los valores consensuados.
- g Valorar y evaluar las acciones desarrolladas, para tomar conciencia de los avances y aplicar las innovaciones obtenidas.
- h Difundir los avances e innovaciones logradas.

El desarrollo de esta misión se presentaba como un **fin** y como un **medio** a través del que se irían construyendo valores y donde se tenía como propósito disfrutar del camino. Esto quiere decir, que el propio proceso del grupo se configura como metodología de construcción de valores, esto es: **El camino es la meta**.

Son los propios grupos, en la sesión de sistematización quienes verbalizan que en el proceso está en el fin y se toma conciencia de los valores construidos en el proceso, sin que intencionalmente y, a priori, se haya marcado esta consigna.

El grupo motor del IES Playa de Arinaga, al reflexionar sobre la experiencia y el proceso del grupo, descubre los valores que han sido capaces de construir, es decir lo que han valorado y que ha ido configurando la calidad y características de este grupo, y lo expresan como: "compañerismo", "compromiso", "intereses comunes porque sin ellos el compromiso es casi como un lastre", "equilibrio", "hemos sido tolerantes", "paciencia", "respeto", amistad porque se han hecho también algunas amistades", "diversión poquita", "constancia", "alegría", "ilusión", "reflexionar, aprender, el valor del aprendizaje, la sabiduría", "crecimiento", "... para mí la afectividad también es un valor importante, el cariño", "... las personas como valor".

El grupo motor del IES Playa de Arinaga así como el grupo motor del CEO La Pared descubren, en la sesión de sistematización de junio de 2005, los valores construidos en el proceso y los expresan de esta manera: "crecimiento personal", "descubrimiento", "sentirse importantes", "alegría y felicidad", "bienestar", "protagonismo", "que no vinieron a decirnos nada, todo fue como sacado de dentro", "querer es poder", "la unión que se hizo entre padres, hijos y profesorado", "la confianza", "a sentirnos implicados y responsables", "...ese sentimiento de que seguimos navegando, lo que estaban diciendo antes, ese sentimiento de que seguimos adelante", "sabemos que hay un futuro, ...que queremos que lo haya".

Como hemos podido comprobar, los grupos motores debían asumir una tarea compleja, creativa e innovadora. Para alentar la motivación y el acercamiento, para generar vínculos que superen los roles con que cada sector comienza su andadura, se plantea el objetivo fundamental de **favorecer la cohesión grupal**.

FAVORECER LA COHESIÓN GRUPAL

- 1 Promover un contexto de seguridad y confianza.
- 2 Generar un clima lúdico y creativo.
- 3 Favorecer el conocimiento personal de los miembros del grupo y de sus capacidades y habilidades.

A lo largo de todo el proceso de cohesión grupal, es necesario cuidar que las personas del grupo motor sientan y vivencien un contexto de seguridad y confianza. Para ello es imprescindible fundamentarse en tres premisas:

- **Valoración de la diversidad:** Las diferencias entre las personas participantes por sector en cuanto origen, edad, formación, etc. no constituye un obstáculo, sino que se valoran positivamente ya que son reflejo de la propia complejidad y diversidad del sistema escolar. Esta diversidad aporta experiencias y perspectivas enriquecedoras para el grupo y su proceso.

- **Ausencia de enjuiciamientos:** Se fomenta la empatía (en vez de la crítica o la competitividad) a través de la escucha y la comunicación genuina, generando un compromiso con la persona más allá de su posicionamiento intelectual o de su rol. Se focaliza la mirada, hacia uno mismo y hacia los demás, en las fortalezas, no en las carencias.
- **Cultivo del valor de la esperanza y del optimismo:** Haciendo conscientes a las personas participantes y al grupo de sus potencialidades, a la vez que se genera confianza y expectativas positivas sobre la consecución de los objetivos del proyecto.

Este contexto de seguridad y confianza se potencia mediante *la generación de un clima lúdico y creativo*. Todos los encuentros del grupo motor se iniciaban o incluían en su desarrollo, una *dinámica lúdica* que favorecía la motivación, la comunicación, el estar relajados y la creatividad. Esto facilitaba un clima de fluidez que promovía la búsqueda de soluciones no convencionales, y de propuestas innovadoras que redundaban en la calidad de vida de la comunidad.

Desde nuestra perspectiva, se estimula la creatividad en los grupos cuando:

- La meta se interioriza y se clarifica y las personas se mantienen concentradas en la misma.
- Se promueve el auto-conocimiento, identificando las capacidades e intereses personales, y cómo pueden ser aplicados a los objetivos y tareas del proyecto.
- Se estimula la divergencia, el afrontar las cuestiones y los retos desde diferentes puntos de vista, desde las diferencias generacionales, desde los diferentes roles.
- Se evita la convergencia y el consenso prematuro.
- Se ensayan las ideas que vayan surgiendo, generando oportunidad para probar las propuestas.
- Se favorece la risa y el sentido del humor.

Lo dicho anteriormente, contribuye así mismo, a fomentar la apertura necesaria para *favorecer el conocimiento personal de los miembros del grupo y de las propias habilidades.*

Desde los encuentros iniciales, se llevaron a cabo dinámicas dirigidas a alentar las relaciones entre las personas de los distintos sectores, como por ejemplo, la dinámica “¡Descúbreme!” (entrevista por parejas) desarrollada en la segunda sesión de trabajo de ambos grupos.

Esto no sólo daba lugar a conocer mejor a las “otras personas” del grupo sino que además provocaban la autorreflexión y la toma de conciencia de los propios posicionamientos y habilidades.

Las dinámicas de grupo, permitían vivir situaciones y experiencias desde las que cada persona *descubría algo de sí misma y que, al compartirlo, enriquecía además el grupo.*

Trabajar desde la perspectiva de las fortalezas y no desde las carencias o necesidades, empieza a construir posibilidad y confianza a nivel individual y colectivo. Se empieza además a dotar al grupo de herramientas que le permiten hacerse cargo de su reto: habilidades para el auto-conocimiento individual y colectivo, habilidades para analizar las dificultades y transformarlas en oportunidades.

La *actitud de escucha* por parte de las personas que dinamizan una sesión de trabajo de grupo permite estar atentos a las necesidades que van surgiendo y que quizá no formaban parte de los objetivos de trabajo de la sesión. En estos primeros momentos de andadura del grupo no hay que tener prisa en la eficacia de la tarea o del cumplimiento estricto de los objetivos de trabajo previstos, ya que ello puede entorpecer o “bloquear” este proceso de asentamiento de las sutiles bases de cohesión y fortaleza del grupo. Hay que saber ajustar esos objetivos, deteniéndose en lo que va surgiendo, percibiendo estos procesos personales y colectivos, lo que va aportando al grupo valores importantes a través de las actitudes que observan en la mediadora, o en otros compañeros, esto es lo que muy poco a poco y a fuego lento va calando en el interior de las personas, aunque no necesariamente de manera consciente. En el grupo motor del CEO La Pared, por ejemplo, se refleja en afirmaciones

explícitas de los participantes¹, así una madre dijo: “Nosotras también nos sentimos importantes, escuchadas...”; “...en ese momento se empezó a despertar la confianza...”

Son además claves importantes: *la apertura, la flexibilidad para el momento de incorporación al grupo y la variedad de acciones* o acontecimientos que resultaban sugerentes y desde los que las personas de la Comunidad Educativa, se sentían invitados a estar y comprometerse.

Ajustar *los objetivos y contenidos de trabajo con el grupo y la misión*, sobre todo, al tener un grupo tan heterogéneo. Para ello es importante estar muy atentos al ritmo del grupo y tener previstos diversos contenidos y estrategias para desarrollar en cada reunión, pero hay que ser flexibles y saber renunciar a ellos si es preciso, o proponer otros no previstos, en función de lo que vaya surgiendo en el desarrollo de la sesión de trabajo.

Es importante también ir *acompañando a las personas del grupo fuera del mismo, o de la sesión de trabajo*, para ayudarles a encajar sus expectativas. Por ejemplo, en el CEO La Pared, después de las primeras reuniones del grupo, algunas profesoras percibían que íbamos muy despacio y que no entrábamos en materia, ya que quizá desde su concepción como docentes esperaban avanzar en contenidos tipo conceptuales y no se entendía que estábamos generando un grupo para la acción. La formación inicial del grupo no pretendía ser un curso de formación, sino un proceso de trabajo y desarrollo personal que preparara al grupo, dotándole de herramientas que tenían que interiorizar y no sólo comprender. Es decir, trabajábamos desde las necesidades personales y colectivas: contenidos conceptuales, actitudinales, habilidades y todo esto teniendo en cuenta que compartíamos un espacio de diversidad personal. Hablar con el profesorado en horas de recreo o momentos de guardia, etc. permitió que la mediadora pudiera ir generando un vínculo para facilitar la comunicación, el contraste de información, el ajuste de expectativas con respecto al proceso y esto contribuyó a que no abandonasen el grupo, aunque por momentos dudaran. Como docentes esperaban que lo que allí se trabajara pudieran aplicarlo al aula, pero había que dar tiempo para poder avanzar.

¹ Esta información se recogió en la reunión final de evaluación y sistematización de la experiencia que se realizó en el mes de julio de 2005.

La presencia en esta fase inicial de mediadoras con experiencia en la formación grupal permitió que se solidificaran los principios del grupo motor. La correcta gestión de los liderazgos individuales y el propio clima inclusivo y participativo que se genere contribuirán a ir dotando de cohesión al grupo inicial

El siguiente paso en el fortalecimiento del grupo motor es **la construcción de significados compartidos** en relación con los valores y su educación. Entendemos que para que se produzcan innovaciones profundas en la construcción de valores que promuevan la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo sociopersonal, en definitiva, la felicidad, se requiere una voluntad colegiada de comprender y cambiar la realidad, convirtiendo el conocimiento implícito e individual en conocimiento explícito y compartido.

El secreto del éxito de las empresas vivas, los sistemas complejos y adaptables, las comunidades que aprenden o cualquiera que sea el término que queramos emplear, es que constan de una intrincada y arraigada interacción dentro y fuera de la organización que convierte continuamente el conocimiento implícito en conocimiento explícito. (Fullan, 1999).

El objetivo es que se aprenda a pensar sobre los valores, favoreciendo una sincera reflexión ética sobre el papel de estos en nuestra vida (Splitter y Sharp, 1995). Para ello se alienta la reflexión vivencial, que se instrumentaliza por el principio de "dialogicidad" fundamentado por Freire (1988), en el que las personas, independientemente de su estatus, reflexionan sobre una cuestión ("temática significativa") en pie de igualdad.

En este sentido, podemos decir que en estos grupos se pone en práctica la democracia y, por tanto, desde su propia constitución se están creando modelos democráticos y se está educando para la ciudadanía.

CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS COMPARTIDOS

- 1 Reflexionar sobre: ¿Qué son los valores? ¿Para qué sirven? ¿Debemos tener todas las personas los mismos valores? ¿Existe una lista de valores reconocidos por todas las personas? ¿Los valores deben conducir a la felicidad?, ¿Qué entendemos por felicidad? ¿Qué valores promueven la felicidad?
- 2 Tomar conciencia de los valores que promueven la felicidad.
- 3 Reflexionar sobre la presencia de los valores en la vida cotidiana.
- 4 Descubrir el proceso de construcción y educación valores.

Una parte importante del fortalecimiento del grupo, tiene que ver con propiciar elementos para la reflexión, el debate y la comprensión, de los conceptos asociados a los valores. Pero fundamentalmente, trabajar con una metodología que partía de la experiencia y vivencia de los miembros del grupo y que expresada y dialogada, permitía construir un significado común compartido. Por ejemplo, tanto en el CEO La Pared como en el IES Playa de Arinaga, se abordó la relación de los valores y la felicidad, y el concepto de felicidad, pero no desde una explicación teórica y ajena desde la que se transmitía al grupo lo que los expertos dicen acerca de la felicidad, sino en primer lugar desde el ejercicio de compartir situaciones y experiencias óptimas a partir de las que reflexionamos y analizamos a qué llamamos felicidad, sumando, a las ideas de los miembros del grupo, lo que dicen los expertos. De esta manera, se descubría la sabiduría del grupo y se enriquecía con otras aportaciones. Al hablar pues de felicidad todos participábamos del mismo marco conceptual.

Para la realización de la misión, el grupo motor era un espacio de creación y experimentación previa de las acciones que se querían trasladar a la comunidad. De esta manera, antes de indagar en los valores de la comunidad educativa, el grupo motor hizo el ejercicio previo de indagar en sus propios valores, construyendo el significado colectivo de los mismos a través del consenso.

También hizo el ejercicio de descubrir los valores propios, y de comprender el proceso de construcción de valores, deteniéndose a observar y analizar las conductas cotidianas y a qué respondían las mismas. Entender las claves del proceso de construcción de valores personales y colectivos aporta las herramientas para poder educar los valores deseados.

El grupo motor es un espacio de reflexión, encuentro y acción. Las oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal son por tanto muy amplias y serán tanto más significativas en cuanto proporcionen respuesta a las distintas necesidades personales de saber, de interrelacionarse y compartir, y, muy especialmente, de “hacer” (conseguir materializar proyectos desde la autoría personal y grupal). La superación de esos retos también redundan en aprendizaje y crecimiento a nivel individual y grupal. De esta manera, hacia el final del primer año el grupo motor ya empieza a diseñar y llevar a cabo acciones hacia la comunidad educativa. Estas acciones redundan en el fortalecimiento grupal, ya que las personas integrantes participan, de manera activa, en su preparación y desarrollo, así como en la reflexión posterior de la que se extraen aprendizajes para el grupo.

PLANIFICAR Y DESARROLLAR ESTRATEGIAS Y ACCIONES QUE PROMUEVAN LA REFLEXIÓN EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA CON RESPECTO A LA CONSTRUCCIÓN DE VALORES

- 1 Acciones de sensibilización.
- 2 Acciones de indagación.
- 3 Acciones de consenso.
- 4 Acciones de construcción de valores.

Aunque las acciones que se diseñaron por ambos grupos fueron diferentes en función de las características de cada grupo, del contexto, etc. se compartía el sentido y el objetivo de las mismas en función de la misión y de las distintas metas del proyecto. De esta manera, las acciones planteadas fueron fundamentalmente de cuatro tipos: 1/ sensibilización hacia la importancia de los valores en la vida cotidiana y la felicidad; 2/ indagación en los valores propios

y colectivos; 3/ consenso; y, 4/ construcción de los significados de los valores prioritarios, de acciones específicas de educación de valores previas y posteriores al consenso.

El empuje y la confianza para el desarrollo de estas acciones residía en la fortaleza de los grupos, en la confianza tras la experiencia previa del propio grupo, en el apoyo de la mediadora, en la predisposición de los centros a colaborar y en facilitar las condiciones necesarias.

Claves:

- La invitación directa y personal facilita el establecimiento de un vínculo y de que las personas sientan que se les valora, se les necesita.
- Flexibilidad y creatividad ante las dificultades que se presentan en cada momento del proceso, sin perder de vista el norte.
- Facilitar a la mediadora, por parte del centro, el acceso a cada uno de los sectores de la comunidad.
- Crear vínculos con los miembros del grupo, más allá del espacio de reunión, acompañar procesos personales.
- Ir generando experiencias desde las que cada persona descubre algo de sí misma y se enriquece en el compartir colectivo.
- Trabajar desde la perspectiva de las fortalezas y no desde las carencias.
- Actitud de atención y escucha profunda por parte de la mediadora, ver más allá de lo inmediato.
- Apertura y flexibilidad para el momento de incorporación de nuevas personas al grupo, cuidando la acogida y mimando la "intimidad" del núcleo ya formado.
- Ajustar los objetivos y contenidos de trabajo con el ritmo del grupo y con los objetivos de su misión.

- Introducir metodologías que dinamicen al grupo a partir de las experiencias y vivencias personales.
- Situar a los miembros del grupo, en roles distintos de los que juegan cotidianamente en el centro, para posibilitar la construcción de nuevas habilidades y la reflexión para encontrar su razón de ser en el propio grupo motor.
- Asumir, propiciar y potenciar distintos niveles de compromiso y participación de las personas de la comunidad educativa en el proyecto.
- El proceso va adquiriendo un sentido espiral y no lineal.
- Mirar con confianza y fe en las posibilidades de cada uno, no perder de vista que las experiencias generadas son oportunidades valiosas para aprender.
- La sistematización de la experiencia es necesaria para que el grupo tome conciencia y afiance los aprendizajes realizados, dando valor a su proceso.
- Avanzar desde experiencias exitosas que ponen a prueba las capacidades del grupo y lo afianzan catapultándolo al compromiso con el proyecto personal y colectivo.

FASE 4 Toma de conciencia de los valores en la comunidad educativa

Como eje central del proyecto, en torno al cual giran las diversas fases y hace posible el desarrollo conjunto, está la toma de conciencia de los valores en la comunidad educativa.

Al contrario de otras metodologías que parten de un análisis que busca encontrar las carencias para poder actuar sobre ellas, en el Proyecto Travesía partimos de la máxima, que se aplica en todos los niveles, de la focalización en las fortalezas para descubrir y dar valor a lo que ya existe. De esta manera, utilizamos la indagación como método para hacer explícitos los valores interiorizados por cada sector de la comunidad educativa.

La comunidad educativa es un grupo humano complejo compuesto por personas de diferentes edades, distinta formación, procedencias y entornos culturales diversos y, por supuesto con vivencias y experiencias propias significativas. Si a todo esto le añadimos el entorno específico donde esta comunidad existe y se desarrolla, nos encontramos con una gran diversidad de valores deseados que han podido ser interiorizados, asumidos y vivenciados en la medida en que se ha tomado conciencia de ellos.

En el reconocimiento de esta enorme diversidad como fuente de riqueza está la base del consenso. A través de la búsqueda del consenso en los diferentes sectores de la comunidad educativa se llega a un consenso final sobre valores que será el armazón sobre el que se construya el desarrollo de valores y del que se nutra toda la actividad de la comunidad educativa.

Para que este proceso de toma de conciencia y consenso de los valores de la comunidad educativa tenga lugar se plantean los siguientes objetivos:

OBJETIVOS

- 1 Indagar y reflexionar sobre los valores por sectores de la comunidad educativa.
- 2 Crear espacios de reflexión y colaboración en relación con el papel de los valores en el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo personal.
- 3 Facilitar el consenso de valores dentro de cada sector.
- 4 Priorizar una preocupación temática compartida en relación con la educación en valores.
- 5 Facilitar el consenso sobre valores en la comunidad educativa.

Durante los meses de abril y mayo del curso 2004/05 se inicia el desarrollo de esta fase, que se completa de forma más sistemática durante el curso 2005/06.

Para el desarrollo de esta fase de toma de conciencia es necesario plantear, en primer lugar, la necesidad de descubrir los valores que ya se encuentran presente en los distintos sectores de la comunidad educativa. Para ello hay que realizar una **labor de indagación** que se lleva a cabo *siguiendo distintas estrategias y usando herramientas diferenciadas de acuerdo a cada sector*. Por ejemplo, en el CEO La Pared, se realizó la indagación con el alumnado en un contexto formal (aula) y en un contexto no formal (recreo).

El trabajo en las aulas lo llevó la mediadora y en los recreos el alumnado del grupo motor. En el aula se utilizaron varios modelos ya explorados con el grupo motor, así por ejemplo, en uno de ellos, se reflexionó sobre los valores vinculados al hacer cotidiano; en otro, a través de un segundo modelo, se exploraron los valores vinculados a situaciones óptimas. En los recreos, el alumnado utilizó el modelo de entrevistas lúdicas. Con el profesorado se realizó previamente una reflexión individual a través de un documento preparado con ese objetivo, a partir del cual el profesorado completó una ficha individual. Del conjunto de fichas se realizó un vaciado a través del que se obtuvieron un conjunto de valores que se reflexionaron en el consenso del sector profesorado.

La experiencia con el grupo motor formado por personas de los diferentes sectores sirve para toma de contacto y valoración de estrategias que pueden ser usadas en otros marcos. La necesidad de creación de un **clima de confianza y seguridad** es una clave que se extendió a los demás ámbitos de actuación a la hora de facilitar el proceso de indagación.

No siempre resultó fácil la creación de este clima propicio, así por ejemplo, en el trabajo con el alumnado fue fácil observar que el aula implicaba unas asociaciones no deseables para el proceso de indagación de valores. No parece percibirse por el alumnado que el aula sea un contexto seguro, tal vez porque frecuentemente es un marco donde se evalúa. También el aula parece propiciar el mantenimiento de roles adquiridos y la aparición de líderes formales y no formales que ejercen presiones e influencias sobre el grupo, lo que en ocasiones hace que algunas personas pierdan su independencia de acción y expresión.

Por ejemplo, con el alumnado de primero de la ESO del IES Playa de Arinaga se trabajó inicialmente la indagación y toma de conciencia de valores deseados dentro del marco aula, con una ficha donde se les preguntaba por sus personajes favoritos y se les pedía que reconocieran los valores que representaban para cada persona. Aunque sí se consiguió que la gran mayoría del alumnado participase, porque el tema de reflexionar y hablar sobre las personas admiradas resultaba atractivo, no se lograba generar un clima entre el alumnado que ayudase a una reflexión personal sobre valores. El que se tratase de una actividad que requería escribir y centrarse, en ocasiones, desmotivaba al alumnado con mayores dificultades para adaptarse al aula y seguir la dinámica académica.

Tomando en cuenta las posibilidades del centro, y tras consultar al alumnado, al profesorado y a la propia dirección, se buscó un espacio alternativo, un marco que ofreciera mejores condiciones (clima) para el proceso de indagación, por lo que trasladó la actividad de Travesía al aula de informática. Allí no sólo se notó una mejora del clima, sino que esto se tradujo en una mayor implicación del alumnado, que se reforzó con la posibilidad de usar las nuevas tecnologías en el proceso de indagación de valores.

Esta necesidad de crear un clima de seguridad y confianza también fue clave para alentar el proceso de indagación del profesorado y el personal no docente. En este caso el papel de la

mediadora es de gran importancia ya que la seguridad y confianza que inspire personalmente se verá transferida al propio proyecto, con lo que se estimula la participación y colaboración.

También la generación de este clima propicio es vital para el trabajo de indagación y reflexión con las familias. Por supuesto, aquí juega un papel importante el clima previo que el centro haya desarrollado en su relación con las familias. En este sentido, se podría decir que este énfasis del proyecto Travesía para estimular la creación y mantenimiento de un clima de confianza con las familias sirve para la indagación de valores y además ayuda a crear un marco de colaboración mucho más amplio que beneficia a toda la comunidad educativa.

Una de las maneras en las que las familias percibieron este clima fue a través de la cercanía y el entorno afectivo. Por ejemplo fue clave para vincular a las familias del IES Playa de Arinaga la preparación cuidadosa del acogimiento en las visitas de madres, padres y/o personas responsables donde el grupo motor participó activamente creando un espacio agradable (zona de café, infusiones y pastas) y una comunicación cercana con las personas que asistían al encuentro.

Las **metodologías fueron diversas** desde encuestas, entrevistas, ejercicios encaminados a la toma de conciencia y reflexión hasta **actividades lúdicas que tenían como trasfondo la toma de conciencia de valores**. Al igual que en el IES Playa de Arinaga, en el CEO La Pared, el grupo motor preparó una actividad de indagación con familia que realizó el día de la entrega de notas de diciembre de 2005. Se preparó en la entrada del centro un espacio con una mesa, una cesta con caramelos, folletos informativos del proyecto y unos cuestionarios sencillos para completar individualmente, además de una entrevista sencilla que realizó un miembro del grupo motor (una madre) a varias madres mientras esperaban para hablar con el profesorado. Otro tipo de actividad fueron las entrevistas que algunas madres del grupo motor hicieron fuera del centro a vecinos y familiares, o las jornadas-encuentro que se organizaron con las familias en el mes de marzo de 2006.

La propia indagación sobre valores es ya un proceso reflexivo en sí mismo, lo que facilita la dinámica reflexiva más profunda que lleva a la verdadera toma de conciencia. Indudablemente el factor "tiempo" es un elemento clave. La toma de conciencia no se puede

“empujar” o “apresurar” aunque los calendarios escolares y las planificaciones pretendan imponer otros ritmos. Esta clave se observó desde los primeros momentos de andadura del proyecto que, en su diseño pretendía que se podría desarrollar en un año escolar, y que a medida que se avanzaba, sobre todo en el seguimiento de los grupos motores, se hizo patente la necesidad de un segundo año para poder llegar a los objetivos planteados. Por otro lado, también es cierto que los procesos reflexivos se pueden estimular a través de metodologías y acciones significativas, pero siempre bajo la consigna de **“respeto a los procesos individuales y grupales”**.

Es muy importante **adecuar las metodologías a las personas y grupos implicados**. En el IES Playa de Arinaga se pudo trabajar la indagación y reflexión sobre valores mediante las nuevas tecnologías e Internet con alumnado de la ESO. Sin embargo, con el alumnado de primaria del CEO La Pared no se pudo plantear esta estrategia ya que no tenía la formación específica requerida.

No sólo es importante la creación de espacios de reflexión sobre valores sino también analizar el papel de esos valores en el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo personal. Estas reflexiones se dieron a distinto nivel, en todos los sectores y previamente al desarrollo de las sesiones de consenso, pero indudablemente se trabajaron en mayor profundidad con los grupos motores, con el profesorado, alumnado y familia en el caso del IES Playa de Arinaga y con el alumnado y la familia en el CEO La Pared.

El marco desde el que se plantea la reflexión sobre los valores y que da sentido a la misma es el de la felicidad y la relación de esta con los valores personales y comunitarios. Se parte de la concepción de que la felicidad es el metavalor deseado, común a todos los seres humanos, por lo que el análisis de lo que percibimos nos proporcionará el conjunto de valores deseados por la persona. En la medida de lo posible se busca, a través de la reflexión personal y la toma de conciencia, la profundización sobre el concepto de felicidad y los valores asociados.

A medida que se profundiza en la reflexión sobre valores se va asentando la base de trabajo que va a resultar en los distintos consensos dentro de cada sector.

Parte del proceso de consenso se facilita cuando se toma conciencia de las **limitaciones que el lenguaje** impone en el trabajo con los valores. Necesariamente las palabras que sirven de etiquetas a los valores no son universales. Cada persona tiene su propio mapa conceptual de valores, de su significado y de lo que implican conforme a lo que ha interiorizado desde su contexto familiar, cultural y social. Un consenso sobre “nombres” de valores sería pues un consenso vacío, ya que cada persona tendría su propia idea de los significados. Es por eso que como parte de la dinámica que lleva a los consensos, se puso el énfasis en **desentrañar y compartir los significados**.

Lo realmente significativo para la educación en valores y el cambio de creencias es la construcción de significados comunes, pues es la manera de que, personal y colectivamente, se avance hacia consensos que hagan posible una convivencia real desde mínimos acuerdos comunes. Este aspecto tiene además una vinculación fundamentalmente cultural y contextual, ya que va unido a las experiencias vitales de las personas y grupos humanos. En la indagación, a través del diálogo y el hacer cotidiano, se muestra el repertorio de significados que se atribuyen a los valores.

En este proceso de compartir “mapas de valores” se hacían evidentes las rutas comunes y también los caminos diferentes que desembocaban muchas veces en los mismos puntos. Incluso permitía valorar más fácilmente la incorporación de elementos de otros mapas a un mapa significativo grupal (los consensos sectoriales) y por último posibilitaba la construcción de un gran mapa global comprensible y compartido por todas las personas (el consenso de valores de la comunidad educativa).

Siguiendo la tónica de todo el proyecto, es importante el diseño de **estrategias de consenso adecuadas a cada grupo y cada entorno**. Por ejemplo, con el alumnado de primero de la ESO del IES Playa de Arinaga se preparó una actividad de trasfondo lúdico para motivar el trabajo de consenso.

La actividad de consenso sectorial del alumnado se dividió en tres fases. La primera fase consistió en la devolución del trabajo hecho hasta el momento, a través de una presentación de las imágenes de los valores escogidos por el alumnado de 1º ESO con un proyector

multimedia. En la segunda fase la actividad consistió en el trabajo en pequeños grupos donde se les asignó la tarea de consensuar un valor deseado para el instituto y crear un pequeño “rap” que hablara de su importancia. Seguidamente, cada pequeño grupo lo daba a conocer al resto interpretándolo, utilizando unos micrófonos. Por último, en la tercera fase, se les pedía que atendiendo a lo que decían las canciones, los grupos se pusieran de acuerdo sobre los valores más importantes que deseaban para el instituto y de esta manera llegar al consenso final de los valores de 1º de la ESO.

Una de las claves de los procesos de consenso era la **búsqueda de la temática compartida**. Esto se facilitaba dentro de las propias sesiones planteando el trabajo primero **en pequeños grupos** que llegaban a acuerdos y después explicando estos acuerdos para facilitar el acuerdo final **en gran grupo**.

Tomemos como ejemplo la dinámica de consenso del profesorado del IES Playa de Arinaga: una vez formados los grupos de manera aleatoria, se le entrega a cada participante una hoja donde se solicita que escojan tres valores que desean para el centro educativo. Posteriormente se expone al grupo los motivos de esa elección, dando explicaciones del significado que otorgan a ese valor, así como la relación entre valores similares. Se da en esta fase, un proceso reflexivo conjunto sobre el significado de los valores y su adecuación para el marco escolar, que lleva a la búsqueda de los valores conjuntos consensuados.

Alcanzado el consenso en los grupos formados, se nombra a una persona como portavoz para que exponga los valores consensuados y las significaciones que el grupo les ha atribuido. Se va tomando nota de lo que se expone en la pizarra y, después de completarse el proceso, se pide al grupo que reflexione sobre estos resultados para encontrar los valores que pueden representar el sentir grupal. Se van aportando sugerencias que se debaten y negocian hasta que se completa el cuadro final de valores consensuados.

Otro ejemplo, del proceso de indagación y consenso, lo podemos ver en el CEO La Pared con el sector familia. Se realizó en dos momentos distintos. En primer lugar, se pasó un cuestionario en el que se pedía a los padres y madres que eligiesen siete frases (de un total de 54) y las ordenasen por orden de prioridad. Cada frase estaba relacionada con un valor

distinto y no se explicitaba qué frase se relacionaba con determinado valor. Algunas de las frases fueron:

- Pensar y hacer lo que uno cree.
- Tener y ser buenos amigos.
- Poder mandar y dirigir.
- Dar a cada uno lo que le corresponde.
- Igualdad de oportunidades para todos y todas.
- Sentirme equilibrado/ equilibrada, con serenidad.

Hecho el vaciado de los cuestionarios, se obtuvo una serie de valores que se utilizaron como punto de partida en unas jornadas-encuentro que se realizaron en el mes de marzo. En la primera parte de las jornadas, y a partir del ejercicio de indagación sobre los valores en la vida cotidiana que ya había ensayado previamente el grupo motor, se explicó a los participantes a qué llamábamos valores. A continuación se les propuso trabajar por pequeños grupos, discutir y plasmar en una cartulina cuáles son los valores que elegirían para un aprendizaje y convivencia feliz de la comunidad educativa. De este ejercicio, en el que los grupos discutieron y fueron poniéndose de acuerdo, salieron numerosos valores (un total de 43). En una segunda sesión de estas jornadas se les propuso que, de todos los valores propuestos, eligieran tres o cuatro que consideraran prioritarios. Para ello se organizó un ejercicio visual que consistió en escribir en un folio el nombre de cada valor en letra grande y luego distribuirlos por el suelo de la sala. Los participantes tenían que elegir uno, situarse junto a él y explicar al resto el por qué de su elección, defendiendo su postura. La mayoría se ubicó en cuatro valores, finalmente, tras la discusión, quedaron reducidos a tres:

- Responsabilidad
- Tolerancia
- Respeto

Curiosamente, el consenso fue rápido, no hubo mucho que discutir, parecía que la familia tenía verdaderamente claro lo que era importante y lo que ello significaba.

Siguiendo la clave del respeto a los procesos y a las peculiaridades de cada centro, las distintas sesiones para llegar al **consenso final de valores de la comunidad educativa** en cada centro, se desarrollan de forma diferente.

En el IES Playa de Arinaga, las dinámicas trabajadas en los distintos consensos sectoriales prueban **ser dinámicas de éxito**, y el grupo motor junto con la dinamizadora, acuerdan diseñar una sesión específica para el consenso intersectorial que se desarrolla de la siguiente manera: se debate y finalmente se acuerda que en dicha sesión participe un grupo no muy amplio de personas que representen a todos los sectores. Se acuerda que haya tres personas de cada sector, una de las cuales será del grupo motor. También se acuerda invitar a esa sesión al director del centro.

Se estructura la sesión de la siguiente manera: Una primera parte donde se exponen los distintos consensos sectoriales y se presenta el análisis que ha realizado el grupo motor. Por un lado, se observan los valores coincidentes o muy cercanos en los distintos consensos sectoriales y, por otro, los valores que están presentes en uno o dos de los consensos sectoriales pero que podrían considerar valiosos si se concluyera que mejoran el resultado final del consenso.

El primer consenso se deriva claramente de las coincidencias encontradas en todos los sectores. Se acuerda nombrarlo con la etiqueta de “Integración” y concretarlo con el campo de valores asociados nombrados en los distintos consensos, de manera que se llega al siguiente resultado:

INTEGRACIÓN: Solidaridad, igualdad, justicia, comprensión, tolerancia, respeto a la diversidad.

El segundo de los valores consensuados es el de la “Autonomía”, que sigue el mismo proceso, ya que aparece en todos los consensos sectoriales. También aquí se completa con un cuadro de valores asociados extraído de los distintos consensos.

AUTONOMÍA: Libertad, esfuerzo, creatividad, responsabilidad personal.

La tercera de las áreas identificadas por el grupo de consenso gira en torno a valores como la participación, la corresponsabilidad, la constancia, el diálogo y se decide que estos valores se clarifican y toman coherencia conjunta bajo la etiqueta de “Cooperación”. Quedando expresado el resultado de la siguiente manera:

COOPERACIÓN: Participación, corresponsabilidad, constancia, diálogo.

El cuarto de los valores fue un valor que se presentó sólo desde la lista del consenso del alumnado con la etiqueta de “diversión”, sin embargo el grupo decidió que era un valor de suma importancia ya que estaba directamente relacionado con la motivación y la alegría. Finalmente se decidió incorporarlo al consenso final con el nombre de “disfrute” y quedó definido de la siguiente manera:

DISFRUTE: Alegría, diversión, afectividad, amistad, motivación.

El último valor que finalmente se añadió es donde se dio un interesante debate. Parte del grupo sostenía que aunque el valor identidad se había consensuado sólo en dos de los grupos, tenía una importancia especial para completar los valores consensuados. Otras personas pensaban inicialmente que el valor identidad era contradictorio con el valor integración, pero después de escuchar con atención los argumentos de fondo con los que se defendía la inclusión del mismo, se fueron percatando de que no sólo no se daba una contradicción entre valores, sino que éstos se complementaban y que resultaba necesario incluir el valor identidad al resto de los valores ya consensuados. Quedando el cuadro final de valores consensuados como sigue:

INTEGRACIÓN:	Solidaridad, igualdad, justicia, comprensión, tolerancia, respeto a la diversidad.
AUTONOMÍA:	Libertad, esfuerzo, creatividad, responsabilidad personal.
COOPERACIÓN:	Participación, corresponsabilidad, constancia, diálogo.
DISFRUTE:	Alegría, diversión, afectividad, amistad, motivación.
IDENTIDAD:	Fomento de la canariedad, de la identidad personal, de género y grupal.

Como en anteriores ocasiones y esta vez aún con más énfasis, el clima final de la sesión fue de satisfacción, sentido de logro e incluso alegría. Los valores finalmente consensuados se veían como un excelente eje para el centro. El llegar a este punto había supuesto casi dos cursos de trabajo, pero se había conseguido un consenso que resultaba, a primera vista, muy coherente con el contexto y con los deseos de la comunidad educativa.

La sesión de consenso en el CEO La Pared se realizó de manera distinta al IES Playa de Arinaga. El grupo motor decidió que tenía que ser un espacio abierto para que asistiera el mayor número posible de personas de la comunidad, también tendría un carácter lúdico que fomentara la participación y la reflexión, en el que se llevarían los valores consensuados por cada sector sin especificar a quién pertenecía, y los significados que se les habían dado, no como definición, sino como actitudes observables en la conducta. También se decidió que para ayudar a la reflexión, la dinámica debía ambientarse con elementos visuales y atractivos alusivos a la metáfora de la travesía y la navegación.

Se fijó una tarde de mayo para la realización de la actividad, se contactó con el ayuntamiento para que facilitase apoyo logístico con megafonía y servicio de guardería. Se habilitó un espacio para la acogida y se inscribió a los asistentes. Se organizaron juegos iniciales para crear un buen clima, que fueron dinamizados por el alumnado del grupo motor. Asistieron unas 120 personas de todos los sectores y niveles educativos.

Se prepararon unos barcos grandes con cartón y materiales reciclados y se le puso a cada uno el nombre de cada valor a consensuar.

Después de los juegos, se presentó la actividad y se fue presentando cada barco-valor, leyendo el significado en actitudes que se le daba. Este contenido fue elaborado a partir del trabajo de indagación y consensos sectoriales que se había realizado durante todo el curso.

Los valores propuestos fueron en total 10:

RESPONSABILIDAD

Somos responsables cuando:

Somos puntuales, cuidamos los materiales, valoramos lo que tenemos, no hacemos comentarios dañinos, somos positivos en las relaciones con los demás.

TOLERANCIA

Somos tolerantes cuando:

Aceptamos a los demás, no discriminamos a nadie, no ponemos "etiquetas" a las personas clasificándolas en buenas, malas, tontas, feas, guapas, etc. no juzgamos a la gente sino que intentamos comprender y escuchar, respetamos la forma de ser de cada uno, aceptamos a los compañeros en los grupos de trabajo, somos flexibles.

RESPECTO

Somos respetuosos cuando:

Nos portamos de manera responsable, mantenemos el orden, somos tolerantes, tratamos a los demás y a nosotros mismos con cariño y afecto, pedimos perdón, valoramos que cada persona te puede aportar algo, que sus gustos pueden ser diferentes. Mantenemos un trato de cortesía y cordialidad: saludamos, damos las gracias, no decimos palabrotas, nos dirigimos de manera adecuada a las personas, cuando respetamos los turnos de palabra y pedimos permiso. También somos respetuosos cuando escuchamos a los demás sin reírnos de lo que dicen, cuando dejamos que den su opinión, cuando no les molestamos mientras trabajan. Cuando utilizamos el diálogo para resolver los conflictos en lugar de la agresividad verbal.

o física. Somos respetuosos si reconocemos el trabajo de los demás, por ejemplo darnos cuenta de que si un sitio está limpio es porque alguien lo ha limpiado y debemos mantenerlo así. Otro ejemplo es darnos cuenta de que cada uno tiene una tarea, una responsabilidad y hay que cuidar la comunicación para que todos nos sintamos reconocidos, no utilizados, cada cual sabe de su trabajo. También somos respetuosos cuando cuidamos el material de trabajo de cada uno y del Centro y las cosas en casa. Cuando hay alegría y paz, cuando mantenemos la calma en los conflictos.

COOPERACIÓN (Familia-escuela)

Cooperamos cuando:

Nos motivamos para aprender, nos planteamos retos para superarnos a nivel personal y grupal, cuando nos reconocemos nuestros logros, lo que hacemos bien, cuando reforzamos los éxitos. Cooperamos y nos sentimos unidos como comunidad, cuando nos sentimos en el mismo barco, sabiendo hacia dónde vamos, cuando participamos y permitimos la participación de los demás en un proyecto común. Cuando nos sentimos a gusto y disfrutamos con lo que hacemos y compartimos. Cuando tratamos de llevarnos bien, de convivir, teniendo en cuenta, por ejemplo, cosas tan sencillas como estar aseados y limpios. Cuando somos responsables, cuidando nuestra salud, no sólo física (por ejemplo: cuidando la comida), sino también emocional, aprendiendo a conocerme y a relacionarme con los demás. Cooperamos cuando hacemos el esfuerzo de comunicarnos para entendernos. También cooperamos cuando nos ayudamos mutuamente, tratándonos con cariño.

DISFRUTE

Disfrutamos cuando:

Expresamos afecto y cariño y permitimos que los demás lo expresen, cuando manifestamos nuestros sentimientos y emociones de manera adecuada. Participamos sintiéndonos implicados y comprometidos en lo que hacemos. Nos sentimos alegres. Cuando estamos a gusto aprendiendo, enseñando, haciendo nuestro trabajo, cada cual el suyo. Cuando nos sentimos realizados. Vamos sintiendo mayor confianza en nosotros mismos, en que somos capaces. Cuando nos sentimos escuchados y valorados como profesores. Cuando prestamos ayuda a los demás para superar sus problemas, por ejemplo, el profesorado que ayuda a los alumnos y alumnas a través de las tutorías. Cuando los demás muestran interés por lo que

hacemos o proponemos y podemos compartirlo. Cuando podemos sentirnos bien para ser sinceros y honestos y además sabemos hacerlo. Cuando no espero sentada o sentado a que me ocurra algo bueno, sino que me comprometo con mi vida.

AUTONOMÍA

Somos autónomos si:

Nos sentimos competentes, capaces, cuando tomo decisiones y sé hacerlo, cuando reflexiono acerca de lo que hago y aprendo de los errores. Aprendo a respetar a los demás y a mí mismo o a mi misma. Soy tolerante. Cuando voy creciendo en confianza en mi mismo y aunque tenga problemas no me vengo abajo fácilmente, sé superar los problemas, o pido ayuda si la necesito. Cuando me hago preguntas acerca de las cosas que me ocurren o acerca de lo que le ocurre a otros, o en el mundo, cuando reflexiono.

SALUD

Cuido mi salud cuando:

Busco momentos de tranquilidad y calma. Cuando cuido mi aspecto físico y mi higiene personal. También cuando cuido el lugar en el que vivo, trabajo o me divierto: mi casa, el colegio, la plaza. Cuando me alimento bien y reposo la comida. Cuando cuido mi cuerpo haciendo algún deporte o ejercicio físico. Cuando cuido mi mente y estoy atento a lo que hago, por ejemplo, tener buena memoria. Cuando siento bienestar, cuando voy descubriendo y cultivando mi belleza interior y me relaciono con los demás sanamente. Me siento saludable, me cuido.

CREATIVIDAD

Soy creativo o creativa cuando:

Me siento en paz. Imagino, juego, me divierto, por ejemplo en el teatro me divierto mucho con los demás y el maestro, cuando voy a la biblioteca a leer o escuchar cuentos. Me siento relajado o relajada. Cuando puedo expresarme a través de la pintura, la música. Cuando participo y colaboro aportando ideas.

AMOR

Vivo el amor cuando:

Me siento en paz. Hay compañerismo y amistad. Ayudo a los demás y me dejo ayudar en los malos momentos. No me río de los otros burlándome. Me relaciono sin agresividad, no le pego a los demás. Me muestro cercana o cercano, yo no estoy por encima de nadie ni soy mejor que nadie, no soy juez. Expreso afecto y cariño. Me comunico preguntando y escuchando. Comparto con los demás. Estoy a gusto con los demás. Respeto. Me siento alegre. Disfruto. Hay unión. Confianza. Creo en el otro. Sabemos convivir. Nos portamos de manera solidaria, nos sentimos iguales. Hay armonía. Hay diversión y fiesta. Cuando siento que me tratan bien. Cuando me esfuerzo para establecer buenas relaciones con los compañeros. Hay ayuda mutua. Nos Respetamos unos a otros. Hay igualdad.

ESFUERZO

Me esfuerzo cuando:

Avanzo en la vida y los estudios, me supero. Estamos estudiando y hacemos algo para nuestro bien. Aprendo a trabajar. Busco momentos de paz. Aprendo a relacionarme sin herir a los demás o a mi mismo. Pongo empeño y ganas en lo que hago y disfruto, así me siento mejor conmigo mismo. Soy capaz de sacrificarme, de renunciar a unas cosas por otras, eligiendo. Busco mi camino, lo que me gusta, tengo iniciativa. Siento curiosidad por las personas y el mundo, no me quedo con lo primero que veo o me dicen, cuando intento comprender. Ante una nueva experiencia, lo intento antes de rendirme o creer que no soy capaz. Me divierto. Me engancha, me comprometo.

Una vez terminada la presentación de cada valor, se invitó a los participantes a que se situaran en el valor que considerasen más importante, para emprender el viaje a la felicidad. La mayoría de los asistentes, en un principio, se ubicaron en:

Amor, Salud, Tolerancia, Autonomía, Respeto.

En el resto de valores quedaron pequeños grupos de personas, no se trataba de eliminar esos valores, sino de incluirlos, para que el consenso fuera efectivo e integrador. Se les indicó

que esos barcos, al tener pocos pasajeros sólo zarparían unidos a otros, así que se les planteó que hablaran entre ellos y decidieran a qué valor-barco querrían unirse. Cada grupo fue decidiendo y resituándose, preguntándose a los valores mayoritarios si los aceptarían. Al final se define la configuración del mapa de valores de la comunidad del CEO La Pared en cinco valores que contienen a otros. Tal y como estaban situados los grupos por valor se les plantea una tarea. Tenían que ponerse de acuerdo en la etiqueta que querían poner al conjunto de valores que cada grupo había decidido, y tenían que responder a la pregunta: “¿Qué necesito para cultivar este valor? ¿Por qué?”. Para eso se les facilitó un panel de papel continuo de color marrón en el que debían escribir su aportación para una puesta en común, quedando los cinco valores decididos como sigue:

AMOR Valores asociados: **COOPERACIÓN, DISFRUTE, RESPONSABILIDAD.**

¿Qué necesito para cultivar este valor? ¿Por qué?

Pasión, Disfrutar, Apoyo para poder avanzar..., Respeto, Reconocimiento de los otros y de las otras, Querermé, Confianza, Me siento feliz, Unión y sinceridad, Sentido del humor, Ayuda, Desarrollar la empatía, Sentirnos escuchados, Interdependencia, Alegría, Perdonarse, Aprender a reconocerme en los demás, Paciencia, Ponerse en el lugar del otro, Amor, Ayudar a los demás, Sinceridad, Querer a los demás para querernos, Confianza, Estar unidos, Que venga más gente al proyecto, Amistad, Compañía, Amistad, Felicidad.

SALUD

¿Qué necesito para cultivar este valor? ¿Por qué?

Cuidarse, Alimentación ordenada, Higiene, Hacer deporte, Salud interior, Quererse a uno mismo, Estar a gusto con uno mismo y con los demás, Trabajar en lo que le gusta a uno mismo, Confiar en uno mismo, Tener un buen seguro médico, Llevarse bien con los compañeros.

TOLERANCIA Valor asociado: **CREATIVIDAD.****¿Qué necesito para cultivar este valor? ¿Por qué?**

Paciencia, Escuchar, Comprensión, Ponerse en el lugar del otro, Humildad, Interés, Voluntad, Constancia, Responsabilidad, Amistad, Repitiendo esta experiencia y otras similares, Participación activa, Respirando diez veces antes de actuar, Ver lo positivo, Analizando para ver lo bueno y lo malo, Si no me acepto a mí mismo, cómo aceptaría a los demás.

AUTONOMÍA**¿Qué necesito para cultivar este valor? ¿Por qué?**

Tener confianza y voluntad propia, Tener conocimiento de lo que haga y pienso, Tener interés y respeto por los demás y que los demás me respeten, Tener decisiones propias para un objetivo, Porque me gusta lo que hago y disfruto al hacerlo, En tener interés en lo que no sabes, Poder tener tareas de secretaría, Que mi madre me deje salir.

RESPECTO Valor asociado: **ESFUERZO.****¿Qué necesito para cultivar este valor? ¿Por qué?**

Ser tolerante, Ser paciente, Comprensión, Que mi maestro no sea tan exigente, Hay que respetar a los demás, Que los padres ayuden más en el centro, Que los alumnos respeten más a los maestros, Que aprendamos a escucharnos, Que los alumnos se interesen por las clases.

Uno de los elementos claves del que el grupo motor del CEO La Pared tomó conciencia en la evaluación de este encuentro fue el hecho de que para el establecimiento del consenso, cuando los valores minoritarios se asociaban a otros mayoritarios, no fue tan importante la decisión por el significado de los mismos, sino por las personas que estaban situadas en esos valores. Esto se observó sobre todo con respecto al alumnado, que se movía hacia valores diferentes al propio, en función de quienes estaban en los mismos: otros compañeros, adultos

significativos, etc., por lo que podemos decir, que no sólo elegimos valores porque tenga conciencia de que es bueno para mi, sino porque alguien a quien admiro lo ha elegido.

CLAVES PARA LA TOMA DE CONCIENCIA DE LOS VALORES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

Claves para facilitar la labor de indagación:

- Seguir distintas estrategias y usar herramientas diferenciadas y sugerentes de acuerdo a cada sector y posibilidades.
- Creación de un clima de confianza y seguridad.
- Buscar nuevos contextos alternativos de trabajo en la indagación y reflexión de los valores.
- Fomentar la cercanía y el entorno afectivo.
- No condicionar las respuestas que afloran a través de los juicios que podamos hacer, permitir que se exprese lo que se desee para poder reflexionar a partir de ello.

Claves para facilitar la reflexión:

- Aplicación de metodologías diversas adaptadas a los grupos específicos.
- Uso de actividades lúdicas para la toma de conciencia.
- Respeto a los tiempos y procesos individuales y grupales.
- Facilitar la reflexión, a partir de vivencias y experiencias concretas propias o cercanas que remuevan el mudo interior y ayuden a elaborar la comprensión y el sentido.
- Llevar a cabo charlas formativas sobre valores aplicadas al marco escolar.

Claves para facilitar los consensos:

- Toma conciencia de las limitaciones del lenguaje.
- Desentrañar y compartir los significados profundos de los valores.
- Diseñar estrategias de consenso adecuadas a cada grupo y a cada entorno.
- Buscar la temática compartida mediante el trabajo con grupos pequeños, e ir ampliando a grupos más amplios.

Claves para facilitar el consenso final:

- Facilitar el consenso final explicando la manera en la que se han logrado los consensos grupales.
- Usar dinámicas de éxito comprobadas, que respondan a la cultura de la comunidad: lúdicas, formales, etc.
- Incorporar valores extraídos de los distintos consensos sectoriales.
- Incorporar valores emergentes no coincidentes que completen el cuadro de valores de la comunidad educativa.
- En la elección de los valores, no sólo cobran importancia los significados de los valores, sino las personas que los representan.

FASE 5: Desarrollo de acciones encaminadas a dar respuesta a la preocupación temática compartida

OBJETIVOS

- 1 Dar respuesta a las necesidades detectadas de desarrollo en valores mediante la puesta en práctica de acciones específicas.
- 2 Ofrecer acciones que permitan un aprendizaje de valores por medio de la vivencia.

El desarrollo de acciones encaminadas a mejorar el entendimiento profundo de los valores y a generar un entorno que, desde la vivencia, aporte aprendizaje personal y grupal, constituye un objetivo estratégico esencial del proceso de investigación en la acción del Proyecto Travesía.

Se entiende que dichas acciones se desarrollan a partir de diferentes movimientos impulsores, tanto de “abajo hacia arriba” como desde “arriba hacia abajo”. En este sentido, tiene menor importancia el punto desde donde se planteen que el hecho de que las acciones respondan a unas necesidades que se enmarquen en un contexto más amplio y que ofrezcan sinergias con otros esfuerzos desarrollados en el Centro.

Este punto es de particular importancia, porque el desarrollo de valores no se tiene que ver como una unidad estanco que consuma tiempo, recursos y que genere esfuerzos adicionales, sino que se presente como un desarrollo natural de los distintos procesos educativos que tienen lugar dentro del marco escolar. En este sentido, cuanto más se consiga que las acciones tengan lugar dentro de la evolución programada del centro, más se estará llegando al objetivo de interiorizar la práctica de los valores y no percibirlos como elementos adicionales.

Desde el enfoque planteado se llega a una metodología de desarrollo de valores con un marcado énfasis en la participación. Un grupo es un laboratorio de experiencia por excelencia. Las acciones, por tanto, se llevan a cabo por y para el grupo que es quien experimenta directamente la vivencia de los valores. A su vez, cuando se produce la interiorización de

los valores por un grupo, éste se convierte en referente para otros grupos y para toda la comunidad en general.

Una parte importante de este trabajo grupal estriba en la reflexión y en el análisis de la realidad desde donde se confronta lo que existe con lo que se quiere manifestar. De esta manera, el grupo se torna responsable de su propio proceso y activa los mecanismos de la creatividad para conseguir sus propósitos.

Esto es particularmente importante cuando las personas que conforman el grupo pertenecen al alumnado, porque les enseña una metodología exitosa que pueden aplicar a diferentes entornos. Por ejemplo, el grupo que conformó “La murga de Travesía” en el IES Playa de Arinaga, partió de la detección de necesidades observadas desde su vivencia particular. Contrastaban su experiencia como jóvenes con lo que provenía desde el mundo de los adultos, del que percibían la demanda de seriedad e incluso presión y agobio. Deseaban un contexto escolar más amigable, donde se diera la alegría y la diversión como parte de los procesos de aprendizaje. Con esto en mente y haciendo uso del humor y grandes dosis de creatividad, crearon la letra de la canción de la murga que luego representaron ante todo el centro dando a conocer su perspectiva.

Otro aspecto es que, independientemente de los valores que sean objetivo diana de una acción determinada, por ejemplo la desarrollada en torno al “Día de la Paz” en el IES Playa de Arinaga, en el desarrollo de la acción se pone en juego todo un conjunto de valores básicos que sirven de marco para la acción. Así, en este grupo se trabajó de manera específica la apreciación de la diversidad, el respeto y la comunicación empática.

Por último, el desarrollo de acciones que se enmarcan en el proceso educativo cotidiano consiguen poner el foco en los valores y fortalecerlos, de manera que esta forma de actuar y entender la educación se pueda extender a todos los ámbitos y niveles y así llegar a formar **parte e integrarse armoniosamente en la propia cultura del centro.**

Claves:

- Focalización en la acción como marco de desarrollo de valores.
- El verdadero aprendizaje de valores se obtiene de la vivencia.
- La participación grupal busca la implicación y la responsabilidad en la creación de los valores deseados.
- La reflexión y el análisis están en la base del desarrollo de acciones.
- La focalización en valores tiene un efecto multiplicador que se concreta en un cambio cultural observable en el centro.
- A través de una acción se desarrollan un conjunto de valores y no un único valor. Para el cambio de valores, de creencias, son necesarias experiencias globalizadoras que cobren sentido desde el recorrido vital.
- Aprovechar las sinergias de acciones que existen en los centros educativos. No es necesario multiplicar nuevas acciones para educar en valores, sino recomponer el sentido de las existentes desde una mirada constructivista que apunte a la reflexión desde la acción. Siempre partiendo de las conductas y actitudes observables, y que generan consecuencias en la vida cotidiana de las personas y de los grupos.

FASE 6 Valoración participativa de los efectos y experiencia del proyecto

En esta fase se pretende que los agentes implicados valoren la experiencia y realicen los juicios oportunos sobre la adecuación y eficacia del proyecto en relación con los fines del mismo. Desde la investigación-acción participativa no sólo se trata de valorar las acciones, sino también analizar el papel desempeñado por las personas y colectivos implicados en el desarrollo del proyecto, obteniendo claves para la transformación de la realidad.

Concretamente, los objetivos que Travesía se plantea en esta etapa quedan recogidos en el siguiente cuadro:

OBJETIVOS
1 Valoración del impacto del proyecto por parte de todos los agentes implicados.
2 Analizar la eficacia del proyecto, comparando los objetivos con los resultados.
3 Analizar la eficiencia del proyecto, comparando los objetivos con los medios.
4 Analizar la viabilidad, estimando la capacidad de continuidad de las acciones, una vez retirada la ayuda externa.
5 Analizar la generalización, determinando si el proyecto puede ser llevado a cabo en otros centros.
6 Analizar la pertinencia, cuestionando la congruencia de la acción planteada como la mejor solución a los problemas planteados.
7 Analizar la satisfacción, recogiendo la opinión de los implicados en el proyecto.

Durante el mes de mayo, de los dos cursos escolares en los que se desarrolló el proyecto, el equipo técnico se reúne en diversas ocasiones para tomar decisiones acerca de las sesiones de sistematización y evaluación del proyecto. Se toman decisiones con respecto a las fuentes que deben proporcionar información y las características de los instrumentos, así como sobre la temporalización y las dinámicas específicas para llevarlas a cabo.

En relación con las *fuentes* de información, se recogen las valoraciones de los equipos directivos, motores y técnicos, de las mediadoras externas, de las coordinadoras del proyecto en el centro y del mayor número posible de profesorado, alumnado y familias.

En cuanto a los instrumentos, por las características del proyecto, la **reflexión colectiva** ha sido el instrumento por excelencia para valorar el proceso; en este sentido, los encuentros de grupos motores y el equipo técnico constituyen una de las fuentes más importantes de la evaluación del proyecto. Además, la evaluación del proceso debe contar con las reflexiones realizadas por la persona mediadora (recogidas en su **Diario de a bordo**), y por los grupos motores recogidas en los paneles **Valoro, Crítico y Propongo**. Para la evaluación del producto se optó por un **Cuestionario** para la comunidad educativa; una **Entrevista semi-estructurada** para los equipos directivos, mediadoras externas, coordinadoras internas, personas significativas del grupo motor y de la comunidad educativa, por su especial vinculación con el proyecto; y una **Sesión de Sistematización y Valoración** para el grupo motor y el equipo técnico, donde se realiza una memoria vivencial y cronológica del proceso, señalándose las etapas en función de acontecimientos o hitos significativos.

La sesión de *sistematización de los grupos motores*, se realizó en la primera semana de junio de cada curso escolar. La segunda semana de junio de los dos cursos escolares se entrega al profesorado, alumnado, familias y personal no docente los *cuestionarios* para la evaluación del proyecto por la comunidad educativa. Así mismo, el mes de junio se destinó a la realización de entrevistas en profundidad a personas de la comunidad educativa que tuvieran aportaciones significativas que realizar debido a la vinculación y compromiso con el proyecto. En ambos cursos escolares, en los meses de junio y julio, se lleva a cabo la **entrevista con los equipos directivos**, en la que dan su opinión acerca del proyecto, del cumplimiento de los objetivos y de las propuestas de continuidad. En los meses de julio de los dos cursos escolares se realiza una **sesión de sistematización** y otra de **evaluación** del equipo técnico.

En el apartado de *resultados* de este informe, se muestran las valoraciones de los agentes implicados con respecto al proceso y a la consecución de los objetivos del proyecto.

Claves:

- Recoger las valoraciones tanto del proceso como del producto. En este sentido, el diario de las personas mediadoras es uno de los instrumentos de evaluación más potentes, ya que nos permite conocer, evaluar y analizar, en profundidad, el proceso, tanto en su dimensión cuantitativa como cualitativa. Estos diarios permiten reflexionar sobre las acciones, ejerciendo un feed-back sobre las mismas; por tanto, nos permite analizar, investigar y actuar de forma estructurada, ordenada y secuenciada.
- Es de vital importancia el diseño de instrumentos sencillos que permita recoger de manera frecuente las valoraciones de las personas implicadas en proyecto, como el panel “Valoro, Critico y Propongo” que ha sido utilizado por Travesía.
- Consideramos que las sesiones de sistematización son un medio excelente para que los grupos tomen conciencia del proceso, reconozcan los avances y asuman la autoría de los cambios, enriqueciendo la evaluación del proyecto.
- Los instrumentos para recoger las valoraciones de la comunidad educativa deben ser sencillos y fáciles de aplicar.
- Para el alumnado es importante recoger sus valoraciones no sólo mediante cuestionarios (que generalmente rechazan), sino además a través de dinámicas grupales o entrevistas personales. De igual forma, con el alumnado es de vital importancia estar vigilantes a los comentarios, nuevas relaciones o comportamientos determinados que revelen posibles efectos del proyecto.

FASE 7 Realización del informe de la experiencia y devolución a la comunidad educativa

Desde las premisas de la investigación acción participativa, los proyectos deben generar un saber *potenciador* y *transformador* que debemos ser capaces de recoger y divulgar. Por ello nos planteamos, para esta última fase, los siguientes objetivos:

OBJETIVOS

- 1 Recoger el proceso del proyecto y la consecución de los objetivos desde una triangulación de valoraciones (comunidad educativa, mediadores y equipos de investigación).
- 2 Presentación del informe al Consejo Escolar de Canarias para su valoración y aprobación. Aportar claves a los centros implicados en la experiencia para que continúen comprometidos en el desarrollo de los valores consensuados.
- 3 Presentación de la experiencia a la comunidad educativa canaria mediante documentos divulgativos que favorezcan su comprensión, expongan las claves y alienten al compromiso de generar acciones dirigidas a la construcción participativa de valores en la escuela.
- 4 Visibilización de los resultados e innovaciones del proyecto.

Desarrollo:

Para la *elaboración del informe* que recoja el proceso, los resultados y las propuestas, el equipo técnico se responsabiliza de su diseño y su desarrollo, a lo que destina los meses de julio, agosto y primera quincena de septiembre.

En el informe se *aportan claves* a los centros implicados para que continúen comprometidos en el desarrollo de los valores consensuados. Una vez presentado el informe al Consejo Escolar de Canarias, se llevará a cabo un encuentro en cada centro entre los equipos directivos, los equipos motores, así como con representantes de APAs, Junta de Delegados y otros colectivos que se consideren pertinentes, contando con el equipo técnico para conocer

y valorar las propuestas que surgen del informe final de Travesía. Para, posteriormente, realizar una presentación oficial a toda la comunidad educativa de cada uno de los centros implicados, en la que además de presentar las conclusiones y las propuestas, se realice un reconocimiento a los centros, a los equipos directivos y, sobre todo, a los grupos motores, por su compromiso y dedicación.

En cuanto a la *presentación de la experiencia a la comunidad educativa de Canarias*, se propone la realización de unas Jornadas sobre la **Construcción Participativa de Valores en la Escuela** en la que se presenten las guías que el equipo técnico está elaborando y se realice un listado de centros interesados en el desarrollo del proyecto.

Para la *visibilización de los resultados* del proyecto, se ha realizado un calendario de publicaciones en revistas divulgativas y científicas, concursar en el Premio Nacional de Investigaciones Educativas, integración en el programa de UNICEF **Valores para Vivir** y la realización de una campaña de prensa, radio y televisión.

Claves:

- Contar con un equipo técnico comprometido con el proyecto y “experto” en el desarrollo de documentos y en su devolución.
- Reconocer e incentivar a los equipos motores de cada centro.
- Proporcionar recursos para que otros centros se animen a llevar a cabo la travesía de los valores.
- Destinar recursos para la visibilización de los resultados del proyecto.



KIUIAN
4ºB



SPINNEL
2ºB



JORGE
INFANTE



VI EVALUACIÓN DEL PROYECTO

En este apartado, se describe la evaluación del proyecto. En primer lugar, se expone el método seguido: participantes, instrumentos utilizados y metodología. A continuación, se presentan los resultados de acuerdo a cada uno de los criterios utilizados en la evaluación y desde la perspectiva de cada uno de los agentes participantes (directores, mediadoras, grupo motor, equipo técnico y comunidad educativa). Por último, se presentan las conclusiones globales, basadas en la evaluación tanto del proceso como del producto del proyecto.

Participantes

En la evaluación del proyecto han participado los siguientes agentes: los dos directores de los centros implicados en el proyecto, las dos mediadoras externas y los componentes del equipo técnico. Así mismo, y a través de la realización de una encuesta, hemos podido recabar la opinión de la comunidad educativa de los dos centros participantes. De las encuestas repartidas al profesorado, fueron devueltas 50 (28 del CEO La Pared y 22 del IES Playa de Arinaga). En el sector de las familias, se devolvieron cumplimentadas 50 (26 en el CEO La Pared y 24 en el IES Playa de Arinaga). En lo que respecta al alumnado, se recogieron un total de 440 encuestas (161 en el CEO La Pared y 279 en el IES Playa de Arinaga, todas cumplimentadas por alumnado de la ESO).

Criterios de evaluación

Para la evaluación del proyecto nos hemos basado en la propuesta elaborada por Saz-Carranza, Visscher, Sanz y Pérez-Foguet (2004). Estos autores plantean cuáles deben de ser los criterios para evaluar los proyectos basados en procesos participativos, como es el caso de Travesía. De dicha propuesta, nosotros hemos utilizado los siguientes criterios:

- 1 Grado de conocimiento e interiorización de la filosofía y los objetivos** del proyecto por parte de los agentes implicados.
- 2 La eficacia:** comparar los objetivos planteados con los resultados obtenidos.
- 3 La eficiencia:** comparar los resultados obtenidos con los medios empleados.
- 4 La viabilidad:** estimar la capacidad de continuidad del proyecto una vez retirada la ayuda externa.
- 5 La reproducibilidad:** determinar si la acción desarrollada puede ser reproducida en otros centros.
- 6 La satisfacción:** recoger la opinión de los beneficiarios y de los implicados en el proyecto.
- 7 Valoración del impacto:** o sea, los cambios observados atribuibles al proyecto.

Instrumentos de evaluación

Dada la heterogeneidad y diferente nivel de implicación de los agentes encargados de evaluar el proyecto, hemos combinado la metodología cualitativa (a través de entrevistas semiestructuradas, DAFO, observación participante), con una metodología cuantitativa a través de cuestionarios de respuesta cerrada, que hemos utilizado con la comunidad educativa. En la Tabla I se pueden ver las los agentes que han participado en la evaluación,

los instrumentos utilizados en cada caso, así como los criterios que ha evaluado cada uno de los diferentes agentes.

TABLA I Criterios de evaluación, fuentes de información y herramientas utilizadas

FUENTES	→ Equipos directivos	Equipo Técnico	Mediadoras Externas	Grupos motores	Comunidad educativa
HERRAMIENTAS	→ Entrevista semiestructurada	Análisis DAFO	Entrevista semiestructurada, observación participante	Sesión de sistematización	Cuestionario
Criterios evaluados					
1	Conocimiento e interiorización de la filosofía y los objetivos	◆	◆	◆	◆
2	Eficacia	◆	◆	◆	◆
3	Eficiencia	◆	◆	◆	◆
4	Viabilidad	◆	◆	◆	◆
5	Reproducibilidad	◆	◆	◆	◆
6	Satisfacción	◆	◆	◆	◆
7	Impacto	◆	◆	◆	◆

1 Grado de conocimiento e interiorización de la filosofía y los objetivos del proyecto

Con respecto a los directores de los centros, el grado de conocimiento de los objetivos del proyecto y de los principios que lo sustentan es alto. Concretamente, se señala que el proyecto pretende construir valores desde un proceso participativo y vivencial, más desde lo que somos que desde lo que pensamos. Así mismo, se señala la búsqueda de un consenso intersectorial y su integración en los Proyectos Educativos de Centro.

Lógicamente, también es alto el grado de conocimiento manifestado por todos los miembros del equipo técnico en relación con los objetivos y los fundamentos del proyecto.

Se hace referencia a la toma de conciencia de los valores, a la utilización de una metodología participativa para la construcción de los mismos, a la capacitación y a la autoría de la comunidad educativa en dicha construcción y a la construcción de espacios en la escuela para participar en la reflexión y el aprendizaje de valores.

En la entrevista realizada a las dos **mediadoras** externas se comprueba que ambas tienen perfectamente interiorizada la filosofía del proyecto. También se detecta el adecuado grado de conocimiento de los objetivos planteados.

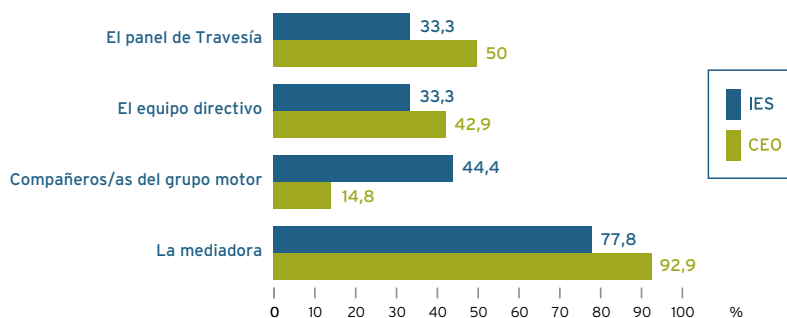
Por su parte, los **Equipos Motores**, en la sesión de sistematización de la experiencia, expresan un nivel alto de conocimiento e interiorización de la filosofía y los objetivos del proyecto. Aunque reconocen las dificultades iniciales para concretar los *objetivos del proyecto* y tener claro cómo se iba a desarrollar, probablemente debido al énfasis que se hacía en la autoría y protagonismo de la comunidad educativa y que iba a marcar la ruta de la travesía. Llevó mucho tiempo tomar conciencia de este principio central del proyecto y su consecución quedó reflejada en la frase de una madre del CEO La Pared "... *No han venido de fuera a decirnos, ni a darnos nada. Han venido a ayudarte a sacar lo que tienes dentro*".

A la hora de analizar el grado de conocimiento e interiorización de los objetivos por parte de la comunidad educativa, y en lo referente al **profesorado**, la totalidad de los encuestados afirma conocer el proyecto. La gran mayoría sabe lo que es el *grupo motor* (el 100% en el IES y el 96,4% en el CEO). El conocimiento de lo que hacía dicho grupo también es alto (84,6% en el CEO y 75% en el IES). Aproximadamente un tercio del profesorado de ambos centros afirma haber acudido a alguna reunión del grupo motor (35,7% en el CEO y 37,5% en el IES). Los porcentajes bajan considerablemente si se les pregunta por su posible participación en el grupo el próximo curso. Así, mientras en el CEO uno de cada cuatro manifiesta una actitud positiva a participar (26,1%), en el IES ninguno de los encuestados manifiesta ese interés.

Cuando se les pregunta por las fuentes de las que ha recibido la información del proyecto (ver Figura 1) vemos como, en ambos centros, la fuente principal para la gran mayoría ha sido la mediadora. No obstante, se observan algunas diferencias por centro. Así, mientras en el

IES Playa de Arinaga un porcentaje considerable (casi la mitad) señala a los compañeros que formaban parte del grupo motor como fuente de información, en contraposición al 14,3% en el CEO La Pared. Es en éste último centro donde el panel de Travesía es reconocido como fuente de información por la mitad del profesorado en contraste con el 33,3% del IES. Los equipos directivos de los centros también aportan información a un porcentaje considerable del profesorado, siendo algo mayor en el CEO (42,9%) que en el IES (33,3%).

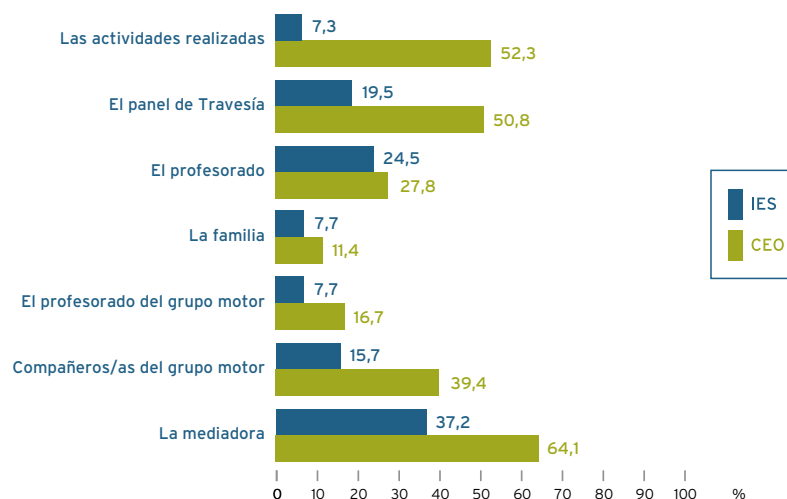
FIGURA 1 Fuentes de información del proyecto para el profesorado
(Porcentaje de profesores por centro que afirman haber recibido información de las diferentes fuentes)



En lo que se refiere al **alumnado**, el grado de conocimiento del proyecto también es considerable, ya que un 88,4% del alumnado del CEO y un 69,6% del IES afirma conocer el proyecto. No obstante, si se les pregunta si saben lo qué es el grupo motor, el porcentaje que responde afirmativamente desciende considerablemente, un 51,9% en el CEO y sólo un 20,2% en el IES. Porcentajes más bajos se obtienen al preguntar por el conocimiento de lo que hacía el grupo motor (38% en el CEO y 18,3% en el IES). No obstante, la actitud hacia la participación es considerable, ya que el 40,6% del alumnado del CEO y el 35,2% del IES se muestra dispuesto a formar parte de dicho grupo el próximo curso. Al preguntarles por las fuentes de las que han recibido información del proyecto (ver Figura 2), se puede ver como todas las fuentes han llegado a un porcentaje mayor en el CEO que en el IES. Aunque en ambos centros la mediadora es la mayor fuente de información (64,1% en el CEO y 37,2% en el IES). Se comprueba como

el panel, el trabajo de los alumnos del grupo motor y las actividades realizadas han llegado mucho más al alumnado del CEO; mientras que en el IES, el profesorado ha sido la segunda fuente más poderosa, después de la mediadora, para transmitir información al alumnado.

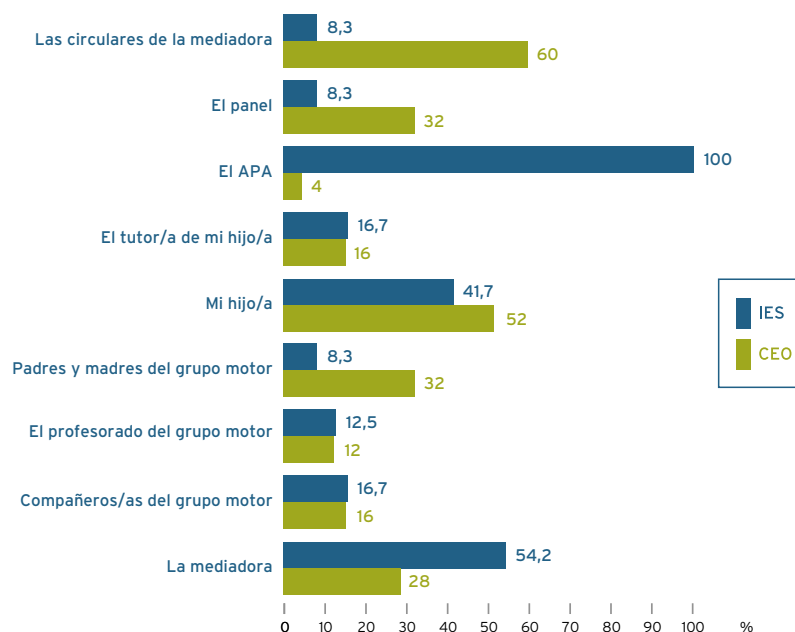
FIGURA 2 Fuentes de información sobre el proyecto Travesía para el alumnado
(Porcentajes de alumnos por centros que afirman haber recibido información de las fuentes)



Por último, y en lo que a las **familias** se refiere, y al igual que ocurría con el alumnado y el profesorado, el porcentaje que afirma conocer el proyecto es bastante alto (92% en el CEO y 79,2% en el IES). El porcentaje de padres y madres que afirma saber lo que es el grupo motor es mucho mayor en el CEO (83,3%) que en el IES (52,6%). También es mayor el porcentaje de padres y madres que conoce lo que hacía el grupo motor en el CEO (79,2%) que en el IES (42,1%). En la misma línea está el porcentaje que afirma haber acudido a alguna reunión del grupo motor (62,5% en el CEO y 25% en el IES). En ambos centros, y al preguntarles por su disposición para formar parte de dicho grupo en el próximo curso, el porcentaje que se manifiesta dispuesto es bastante alto, tanto en el CEO (87%) como en el IES (73,3%).

Con respecto a las fuentes de las que ha recibido información, se observan diferencias notables en ambos centros (ver Figura 3). Así, mientras en el CEO la fuente que ha llegado a más padres y madres son las circulares remitidas por la mediadora (60%), seguido de los hijos (52%), padres y madres del grupo motor y el panel (ambos han llegado al 32%) y de la mediadora (28%), en el IES la transmisión de información a través del APA ha llegado a la totalidad de los encuestados, seguida de la mediadora (54,2%) y los hijos (41,7%).

FIGURA 3 Fuentes de información del proyecto para las familias
(Porcentaje de padres y madres por centro que afirman haber recibido información de las diferentes fuentes)



2 Valoración de la eficacia del proyecto

En cuanto a la valoración realizada por los directores de los centros implicados en el proyecto, ambos consideran que los objetivos planteados y su priorización ha sido la adecuada, pues en un proceso de construcción de valores participativo se requiere, en un primer momento, destinar tiempo a sensibilizar a la comunidad educativa y a generar un contexto de seguridad que permita hacer aflorar los valores vividos. Sin embargo, se señala que ha sido inadecuada la planificación de los tiempos, pues para unos objetivos tan ambiciosos se iba a destinar, en principio, un curso escolar que, aunque luego se prorrogó un curso más, ha sido manifiestamente insuficiente para desarrollar en profundidad los objetivos planteados. Así, el director del CEO La Pared ha echado en falta la aplicación y el desarrollo de los valores en el aula y una mayor representatividad de los sectores implicados, así como el desarrollo de metodologías más dinámicas. En el IES Playa de Arinaga, la premura de tiempo ha dificultado el buscar espacios para el encuentro más profundo con el profesorado, en el que se reflexione y se desarrollen las competencias para el desarrollo de valores, sobre todo en contextos informales. En este sentido, ambos directores señalan que para lograr los objetivos planteados en el proyecto se requiere, al menos, tres cursos escolares.

Cuando se les pregunta concretamente si el proyecto ha logrado *promover espacios de reflexión sobre los valores prioritarios*, así como *crear y fortalecer grupos de reflexión intersectorial*, ambos directores consideran que mucho. El director del IES Playa de Arinaga considera que se ha conseguido plenamente *decidir la preocupación temática compartida en relación con los valores*; mientras que el director del CEO La Pared considera que se ha logrado pero a un nivel medio. El director del CEO La Pared considera que se ha conseguido a un nivel alto, *alentar a la comunidad educativa a desarrollar acciones para educar los valores negociados* que, sin embargo, el director del IES considera que se ha logrado a un nivel medio. Ambos coinciden de nuevo en señalar que el *desarrollo de metodologías y materiales que ayuden a la educación en valores* se ha logrado a un nivel medio.

Por su parte, el equipo técnico considera que los objetivos planteados por el proyecto han sido los adecuados, aunque se reconoce, al igual que lo hacen los directores de los

centros, que han sido muy ambiciosos para los tiempos de los que se disponía. Así mismo, se señala que los objetivos planeados han sido coherentes con la filosofía y metodología planteadas, pero se ha pecado de cierta ingenuidad, ya que probablemente no estaban adaptados a la realidad escolar (tiempos, organización, expectativas, etc.). Esta percepción de “lentitud” puede haber generado sensación, en ciertos sectores, de no avanzar, al estar muy ligado el desarrollo del proceso al crecimiento individual y grupal que acontecía en los equipos motores y donde el respecto a este ritmo es un síntoma de la coherencia del proyecto.

En relación con la valoración realizada por el equipo técnico sobre la consecución de los objetivos específicos señalados por el proyecto, la totalidad de los participantes en la evaluación considera que se ha conseguido a nivel alto (mucho) *promover espacios de reflexión sobre los valores prioritarios, crear y fortalecer grupos de reflexión intersectorial y decidir la preocupación temática compartida en relación con los valores*. Mientras que a un nivel medio (algo) *alentar a la comunidad educativa a desarrollar acciones para educar los valores negociados y el desarrollo de metodologías y materiales que ayuden a la educación en valores*.

Las **mediadoras** externas del proyecto consideran que el grado de consecución de los objetivos planteados es alto. Así, se ha logrado promover espacios de reflexión sobre los valores prioritarios, crear y fortalecer grupos de reflexión intersectorial, decidir la preocupación temática compartida en relación con los valores y desarrollar metodologías y materiales que ayuden a la educación en valores. Por lo que respecta al haber conseguido alentar a la comunidad educativa a desarrollar acciones para educar en los valores negociados, mientras que para la mediadora del IES Playa de Arinaga el grado de consecución es alto, para la mediadora del CEO La Pared es medio. Con respecto a este objetivo, la mediadora del CEO plantea que hubiera sido necesario un mayor seguimiento de todo el proceso. Así mismo, se considera que es necesario indagar en el desarrollo de este tipo de acciones en el contexto de la educación primaria, donde las claves para implementar proyectos de construcción participativa de valores pueden ser diferentes a las identificadas en educación secundaria.

La valoración realizada por los equipos motores acerca de la consecución de los objetivos del proyecto, coinciden ambos en valorar que se ha logrado de forma muy satisfactoria la *participación familiar, la toma de conciencia personal de los valores prioritarios, el consenso de los valores prioritarios de las familias y el fortalecimiento del grupo motor, el consenso de valores en el alumnado, en el profesorado, en las familias y en el consenso intersectorial*, así como la *influencia de dicho consenso en el Proyecto Educativo del Centro*; mientras se considera menos satisfactorio el desarrollo de acciones para educar los valores consensuados.

En la valoración que realiza el **profesorado** del grado en el que se han conseguido los objetivos, observamos diferencias entre ambos centros (ver Figura 4). Así, se observa como la valoración realizada por el profesorado del CEO es más alta que la que hacen sus compañeros del IES. Las puntuaciones medias en el caso del CEO son bastante altas, salvo en el caso de que el proyecto ha servido para *querer formar parte del grupo motor*. En el caso del IES, se ve como las mayores puntuaciones las alcanzan los objetivos: *para el consenso del profesorado, para mejorar y desarrollar el PEC, para lograr la participación del alumnado, la participación familiar y para lograr el consenso comunitario*. En el lado contrario, las puntuaciones medias son bastante bajas en los objetivos referidos a la influencia personal del proyecto en el propio profesorado: *conocer los valores que me ayudan a ser feliz, para ser mejor persona, para sentirme más a gusto en el centro y, sobre todo, para querer formar parte del grupo motor*.

En la valoración que realiza el **alumnado** (ver Figura 5), se comprueba que las puntuaciones medias alcanzadas son relativamente altas, no existiendo diferencias destacadas entre los dos centros. En ambos, el objetivo que alcanza puntuaciones más bajas es el *querer formar parte del grupo motor*. También se observa como, en el caso del CEO, la puntuación obtenida en el objetivo para participar en el centro tiene un valor inferior a 1 (algo).

FIGURA 4 Valoración por parte del profesorado del grado de consecución de objetivos
(Puntuaciones medias por centro: 0=nada; 1=algo; 2=mucho)

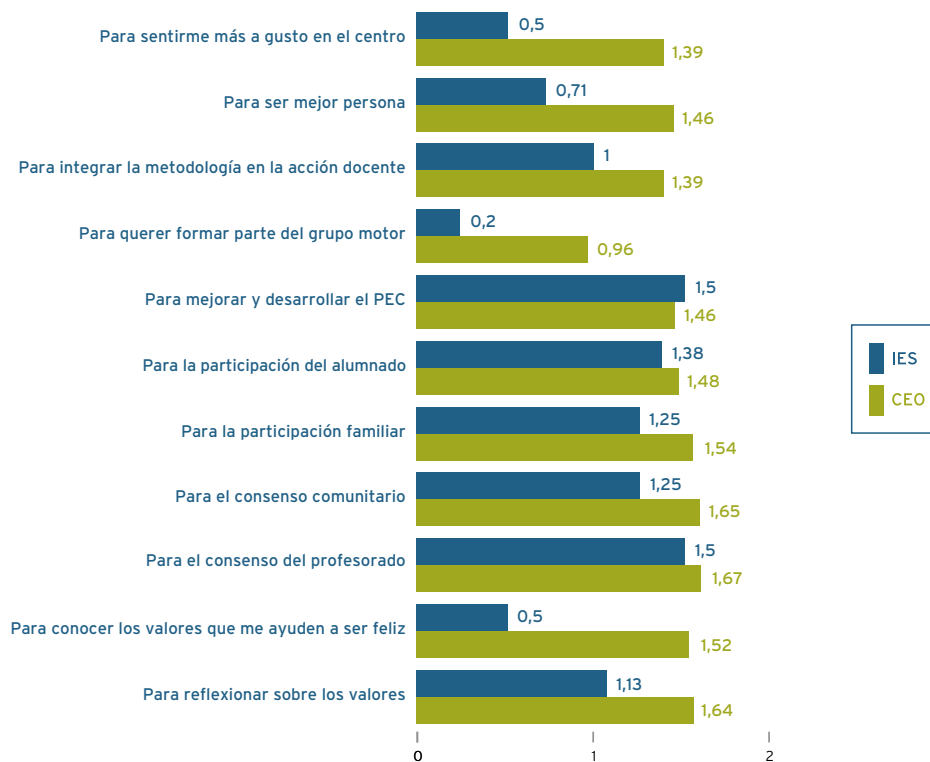
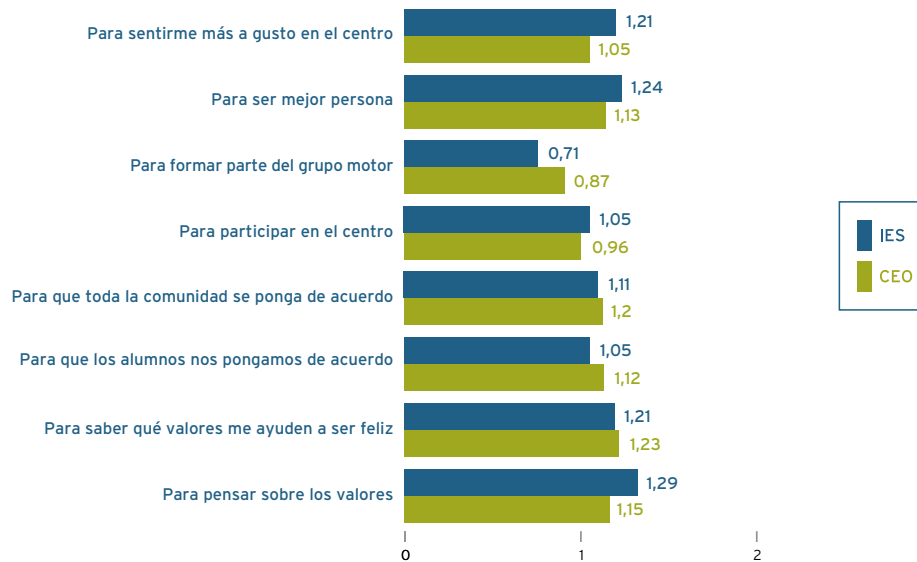
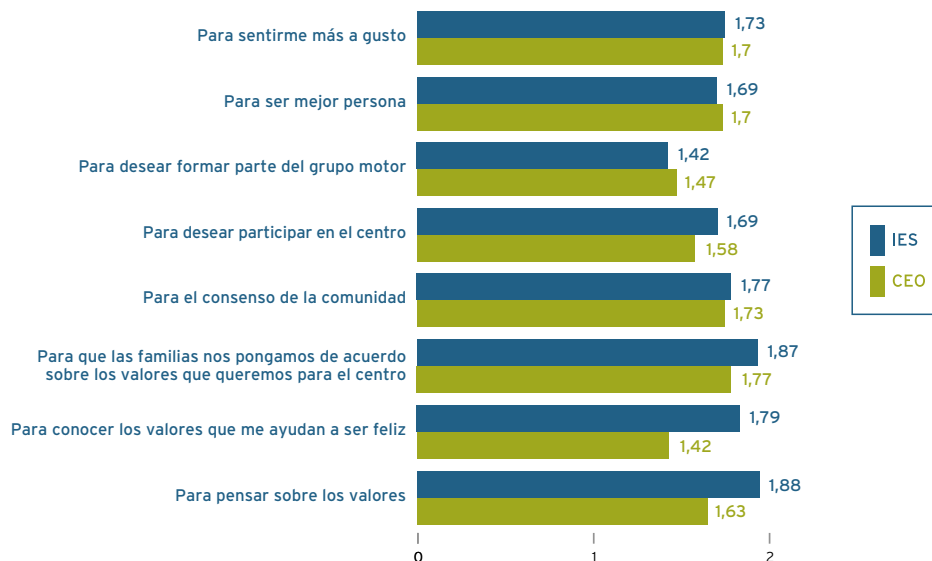


FIGURA 5 Valoración por parte del alumnado del grado de consecución de los objetivos del proyecto
(Puntuaciones medias por centro: 0= nada; 1=algo; 2= mucho)



Por último, en la Figura 6 se puede comprobar como la valoración que realizan las **familias** es la que alcanza mayores puntuaciones medias en ambos centros para todos los objetivos evaluados.

FIGURA 6 Valoración por parte de las familias del grado de consecución de los objetivos del proyecto
(Puntuaciones medias por centro: 0=nada; 1=algo; 2=mucho)



3 Valoración de la eficiencia

En cuanto a la valoración realizada por los directores de los centros implicados, ambos consideran que los recursos destinados al proyecto han sido adecuados, sobre todo el recurso de la persona mediadora, que ha sido esencial para dar continuidad y presencia al proyecto en los dos cursos escolares. Así mismo, el director del IES Playa de Arinaga valora positivamente el recurso del equipo técnico, que ha acompañado a la mediadora, al grupo motor y a la comunidad educativa, sirviendo de referencia y de apoyo.

Sin embargo, se señala a su vez que se echa en falta recursos que reviertan en el centro y sobre todo como gestionar y priorizar las necesidades del proyecto en relación con la escasa

dotación económica con la que estaba dotado en relación con el desarrollo de materiales y acciones en la comunidad educativa. El director del IES señala que haría falta buscar recursos que permitan flexibilizar el horario del profesorado, sin sobrecargarlo, que permitan el encuentro y los tiempos necesarios para la reflexión y el compromiso con la construcción de valores.

Por su parte el equipo técnico considera, en general, que los recursos han sido algo adecuados. En este sentido, se valora mucho sobre todo los recursos humanos, como la presencia continuada de la mediadora en el centro, la disponibilidad de los equipos directivos, la implicación de un sector muy importante de las familias, la implicación profunda de algunos profesores y profesoras, etc. Sin embargo, se echa en falta recursos materiales para el centro del que se pueda disponer de una manera más flexible en función de las necesidades que vayan surgiendo; también un reconocimiento del tiempo que el profesorado destina al proyecto, pues la mayoría ha participado sumando horas a las que ya oficialmente debe cumplir, con un voluntarismo que no es adecuado para la consolidación del proyecto. Así mismo, el equipo técnico considera que no se ha contado con los recursos suficientes para desarrollar adecuadamente su labor, en primer lugar porque ha supuesto una dedicación importante de tiempo que han tenido que realizar fuera de su horario de trabajo, al no haber una reducción de horario por pertenecer a este proyecto. Y, en segundo lugar porque no se dio un reconocimiento económico o de otro tipo a la labor constata y comprometida de cada uno de los participantes del equipo.

A la hora de valorar los recursos empleados, se vuelve a detectar una diferencia entre la valoración que hacen las **mediadoras** externas. Mientras que la mediadora del IES considera que los recursos han sido los adecuados, la mediadora del CEO afirma que ha echado en falta algunos recursos, sobre todo de tipo material. Considera que hubiera sido muy positivo disponer de un espacio físico para el grupo motor (en esto coincide también la mediadora del IES), además de saber de antemano con los recursos económicos de los que se iba a disponer, lo que hubiera dinamizado la compra de materiales y el desarrollo de actividades.

En relación a los recursos más valorados, ambas coinciden en señalar el poder contar con el equipo técnico durante todo el proceso.

Ambas mediadoras valoran como adecuada la metodología de trabajo empleada. El desarrollo de estrategias para la indagación, la reflexión y el consenso, son especialmente valoradas.

Cuando se les pregunta por los aspectos metodológicos que les han generado mayor insatisfacción, ambas comentan lo difícil que es intentar implementar proyectos con una metodología de construcción participativa, ya que suelen producirse choques con la cultura de los centros. La mediadora del IES minimiza este aspecto debido a que el centro viene trabajando con una filosofía compatible con la metodología planteada desde Travesía. En cambio, la mediadora del CEO comenta como fue difícil conseguir que el alumnado del grupo motor liderara ciertas acciones, por falta de costumbre o por timidez, o la imposibilidad de realizar acciones con el profesorado, por falta de espacio, tanto físico como temporal, para reunirse.

4 Valoración de la viabilidad del proyecto

Los directores de los centros implicados consideran que esta experiencia piloto puede seguir desarrollándose en el centro, pero que deben darse una serie de condiciones para garantizar el éxito. En este sentido, ambos señalan que una de las claves tiene que ver con continuar fortaleciendo, acompañando y “mimando” a los grupos motores, lo que requeriría de la presencia de alguna persona mediadora que llevara a cabo esta tarea. El director del CEO La Pared considera que los principios y objetivos del proyecto Travesía deben vincularse e integrarse a los nuevos proyectos y a las trayectorias ya presentes, de tal manera que se asuma la autoría por parte del centro y se logre mayor identidad y coherencia en la tarea de educar en valores. El director del IES Playa de Arinaga considera que sería importante para consolidar el proyecto que el grupo motor y el centro contaran durante un curso escolar más con la figura de una persona mediadora y con el seguimiento de un equipo técnico externo.

Ambos directores consideran que el grupo motor de su centro está capacitado para continuar el desarrollo del proyecto, pues han desarrollado las habilidades, las vivencias, las relaciones, la motivación, etc. adecuada para hacerlo. Ahora bien, como señalaron

anteriormente necesitaría un acompañamiento y un apoyo, al menos un curso más, para que se logre consolidar como grupo innovador y con fortalezas para influir en la comunidad educativa. Concretamente, el director del CEO La Pared considera que el grupo motor de su centro necesitaría, además, una mayor integración en el centro para que no se sienta o sea visto por el resto de la comunidad educativa como un grupo al margen del centro, con objetivos y acciones paralelas.

Por su parte, el equipo técnico considera en su totalidad que el proyecto puede seguir desarrollándose en el centro. Ahora bien, se considera importante contar con la figura de una persona mediadora que acompañe durante un curso más al grupo motor y se convierta en la persona de referencia para el profesorado, alumnado y familias. Así mismo, se ve importante que el profesorado implicado en el grupo motor reciba algún tipo de compensación, pues es una tarea que realiza al margen de su horario laboral, pero que es fundamental para ser fiel a los principios de Travesía. Así mismo, el equipo técnico considera necesario que los valores consensuados sean recogidos en el Proyecto Educativo del centro, no como un deber ser alejado de la vivencia, sino desde los principios constructivistas que fundamentan Travesía en el que se desmenucen los valores en necesidades, actitudes, habilidades, conductas y normas; y en el que se decida como desarrollarlo en los diferentes contextos de socialización del centro. Así mismo, se requiere un trabajo más intensivo con el profesorado

De nuevo se aprecian diferencias entre la valoración que hacen las dos **mediadoras** sobre la posibilidad de continuar con el desarrollo del proyecto una vez se retire la ayuda externa. La mediadora del IES considera que el proyecto puede continuar sin ayuda. Las condiciones para dicha continuidad pasan, según la mediadora del IES, por el compromiso de la dirección del centro con los resultados del consenso intersectorial, así como su inclusión en el PEC, por la continuidad del grupo motor y por la posibilidad de acceso a un apoyo técnico que le ayude en su crecimiento y mejora continua. Considera que el grupo motor del IES Playa de Arinaga se encuentra cohesionado y con un fuerte compromiso por el desarrollo y el bienestar de la comunidad educativa. Tiene un alto grado de reflexión y análisis y está capacitado para impulsar y liderar acciones.

En cambio, la mediadora del CEO La Pared considera que la viabilidad del proyecto no está asegurada, ya que todavía falta tiempo y formación para que el grupo motor asuma su papel de agente dinamizador importante. A pesar de que existe una identidad como grupo, un modelo organizativo y se han asumido valores de trabajo en equipo (participación, colaboración, responsabilidad, iniciativa, autonomía, comunidad y generosidad) todavía faltan algunas condiciones que aseguren su continuidad sin ayuda externa. El fortalecimiento del grupo motor pasaría por un compromiso del equipo directivo con este grupo y que se vincule a algún ámbito (p.e.: el Departamento de Orientación) o a algún órgano del centro que reconozca institucionalmente al grupo motor como grupo significativo en la comunidad educativa.

Los grupos motores de ambos centros se sienten capacitados para continuar con el proyecto y, lo más importante, han elaborado una propuesta sobre cómo debería hacerse desde la experiencia vivida. Coinciden con los equipos directivos y el equipo técnico en que sería muy oportuno continuar con el acompañamiento de una persona mediadora durante, al menos, un curso escolar más.

5 Valoración de la reproducibilidad del proyecto

Los directores de los centros consideran que el proyecto Travesía puede implementarse en otros centros de la Comunidad Autónoma de Canarias, aunque no de una manera mimética sino que debe adaptarse a la cultura y singularidades de cada centro.

Tanto para el director del CEO La Pared como para el del IES Playa de Arinaga las claves serían, en primer lugar, rediseñar el proyecto para tres cursos escolares, que permita la formación de los agentes educativos y desarrollo de metodologías y materiales para educar en valores. En segundo lugar, mantener la presencia de una persona mediadora que genere la sensibilización y la participación, acompañe a los grupos motores y sea una figura de referencia para el profesorado, las familias y, sobre todo, el alumnado. En tercer lugar, crear y fortalecer grupos motores intersectoriales que permita el encuentro y desprenderse de

prejuicios que impiden la construcción compartida de valores en la escuela. En cuarto lugar, dedicar un tiempo importante al profesorado, no solo en relación a su tarea de educar, sino como persona que demanda nuevos espacios en los que relacionarse y comunicarse, en los que se genere un clima afectivo que permita transitar de lo conceptual a lo vivencial, clave en el proceso de construcción de valores que promueve Travesía. Y, sobre todo, no desligarse de las sinergias del centro, sino introducirse en las actividades y acciones que ya están presentes y que son contextos y espacios de construcción de valores.

El equipo técnico, al igual que los directores, considera que este proyecto se puede llevar a cabo en otros centros siempre que se respeten las singularidades de cada comunidad educativa. En el apartado de propuestas, se recogen las reflexiones realizadas en este sentido.

Cuando se les pregunta a las **mediadoras** sobre la posibilidad de implementar un proyecto de este tipo en otros centros, las dos responden de manera afirmativa. A la hora de plantear cuáles serían las claves que permitirían el desarrollo de un proceso de construcción participativa de valores en otros centros, las dos mediadoras apuntan a las mismas claves. En primer lugar, se considera necesaria la implicación y el compromiso del equipo directivo del centro con el proyecto, lo que facilitaría el arraigo del proyecto en la vida del centro, ya que un apoyo institucional legitima este tipo de iniciativas. En segundo lugar, sería importante que el centro tenga o quiera desarrollar una cultura participativa, y si no es así, se deben tener en cuenta las “claves” del centro, su dinámica de funcionamiento para buscar la manera de insertar el proyecto. En este sentido, la mediadora del CEO plantea la necesidad de realizar un diagnóstico participativo como elemento previo para las fases de diseño, negociación y sensibilización, dedicando más tiempo e intentando vincular el proyecto a necesidades detectadas o sentidas por la comunidad educativa. Otra clave que posibilita la reproducibilidad del proyecto es que, al menos en las primeras fases del mismo, exista un apoyo externo como el que han prestado ellas. Según las mediadoras, la persona encargada de realizar este apoyo debe tener formación y experiencia en participación y dinamización, debe estar formada en cómo educar en valores desde una perspectiva constructivista y estar familiarizada con el funcionamiento de los centros escolares.

6 Valoración de la satisfacción con el proyecto

En relación con la satisfacción manifestada por los directores de los centros implicados, para el director del CEO La Pared a nivel general es media, mientras que para el IES Playa de Arinaga es alta. Los aspectos con lo que más satisfecho está el director del CEO la Pared están relacionados con el crecimiento personal que le ha supuesto a las personas implicadas en los grupos motores y con la participación de la comunidad educativa; pero se muestra insatisfecho con la representatividad del consenso y con el escaso tiempo destinado a dar claves sobre como educar los valores consensuados. Por su parte, el director del IES Playa de Arinaga se muestra más satisfecho con haber logrado que los distintos sectores de la comunidad educativa se hayan desprendido de “clichés” y haya habido un acercamiento vivencial entre alumnado, profesorado y familias, así como por haber logrado hacer consciente el significado colectivo de los valores que va permitir reelaborar el Proyecto Educativo de Centro; sin embargo, se muestra menos satisfecho con las dificultades organizativas para lograr la participación del profesorado en espacios de reflexión y consenso.

Concretamente, ambos directores se muestran muy satisfechos con *el diseño, negociación y gestión del proyecto, con el papel de las personas mediadoras y con la constitución y fortalecimiento de los equipo motores*. El director del CEO La Pared se encuentra medianamente satisfecho con *la sensibilización de la comunidad educativa y el consenso de valores*, con los que el director del IES Playa de Arinaga se encuentra muy satisfecho. Ambos coinciden en sentirse medianamente satisfechos con *la realización de acciones y con la evaluación de los efectos de la experiencia*.

Para el equipo técnico el nivel de satisfacción con el proyecto es alto, sobre todo por haber logrado crear equipo entre profesorado, alumnado y padres y madres, con un alto nivel de cohesión a pesar de la heterogeneidad y el haber tomado conciencia de estar inmersos en un proceso de cambio. Además, se manifiesta una alta satisfacción con el apoyo dado por los equipos directivos de ambos centros y con el apoyo institucional que supone el hecho de que el Consejo Escolar de Canarias renovara el proyecto un año más.

Concretamente, la totalidad del equipo técnico se encuentra altamente satisfecho con el papel de las mediadoras, con la constitución y fortalecimiento de los equipos motores y con el consenso de valores. Y medianamente satisfechos con el diseño, negociación y gestión del proyecto, con *la sensibilización de la comunidad educativa*, con *la realización de acciones* y con *la evaluación de los efectos de la experiencia*, pues se considera que el tiempo disponible fue escaso, lo que condiciona el ser coherente con la filosofía constructivista y participativa de Travesía.

Al preguntar a las **mediadoras** por su nivel de satisfacción con el trabajo que han realizado durante estos dos años, ambas lo valoran como alto. De manera más específica, las dos se manifiestan como muy satisfechas con el papel que han desarrollado, con la sensibilización de la comunidad educativa, con el proceso de constitución y fortalecimiento de los grupos motores y con el desarrollo del consenso. En cambio, y en el caso de la mediadora del CEO, la satisfacción es media con respecto al diseño, negociación y gestión del proyecto y al desarrollo de acciones para trabajar los valores prioritarios. La mediadora del IES manifiesta un nivel de satisfacción alto con estos aspectos.

A la hora de plantear cuáles son los aspectos que les han generado mayor insatisfacción, la mediadora del IES afirma que es la falta de tiempo, ya que considera que este tipo de proyectos deben tener una duración mínima de tres años, dedicando el tercero a acompañar en el desarrollo metodológico de los valores consensuados. Por su parte, la mediadora del CEO comenta que los aspectos que más insatisfacción le han generado han sido las dificultades encontradas para incorporar el proyecto al engranaje y al proyecto educativo del centro. También comenta las dificultades que ha tenido para poder implementar el proyecto en el contexto de educación primaria, ya que las claves en este contexto son diferentes que en secundaria.

En general, la satisfacción de los equipos motores es positiva sobre todo por la creación y consolidación de un grupo en el que participan los distintos sectores de la comunidad educativa. También es satisfactoria con la figura de la mediadora que la consideran clave para el éxito de este tipo de proyecto, pues aglutina y promueve las relaciones entre los diferentes sectores y puede lograr el crecimiento personal necesario para el desarrollo de valores en la comunidad educativa.

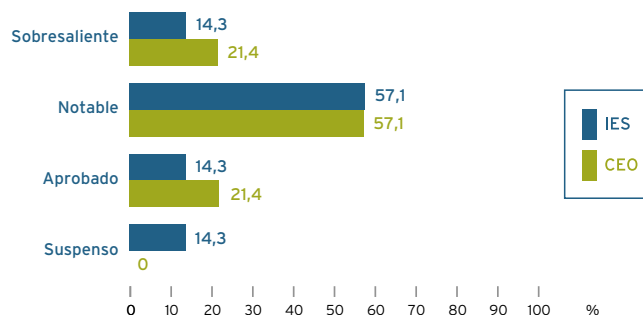
El sector familia de los grupos motores lo que más valora es el poder compartir de “igual a igual” con el profesorado un espacio donde *reflexionar* sobre la educación de sus hijos: “*Nos sentimos escuchadas, reconocidas, importantes*” (frase expresada por una madre del CEO La Pared). El sector alumnado valora, sobre todo, que se sentía a gusto en el grupo motor porque se les tenía en cuenta y porque, de alguna manera, se sentían orgullosos que les identificaran como miembros del proyecto Travesía. El sector profesorado valora que hubiera un espacio para la reflexión sobre los valores.

Concretamente, muestran una alta satisfacción con el proceso vivido como grupo, sostenido en el *crecimiento personal* y en el descubrimiento *del “otro” como persona*, realizando abstracción del rol (profesorado, alumnado, etc.), estableciéndose complicidad y compromiso personal. De esa manera comienza a gestarse un contexto de *seguridad y de confianza* en el grupo. En ese momento, se puede decir que se toma conciencia de que “estamos en el mismo barco” y tenemos los mismos objetivos, confiamos en los miembros de la tripulación y estamos dispuestos a arriesgarnos en la travesía incierta que supone la educación en valores.

Para valorar la satisfacción de la comunidad educativa con el proyecto Travesía se incluyó una pregunta al final del cuestionario donde se les pedía que le pusieran nota al proyecto en su conjunto. Se les daban las siguientes alternativas de respuesta: suspenso, aprobado, notable y sobresaliente.

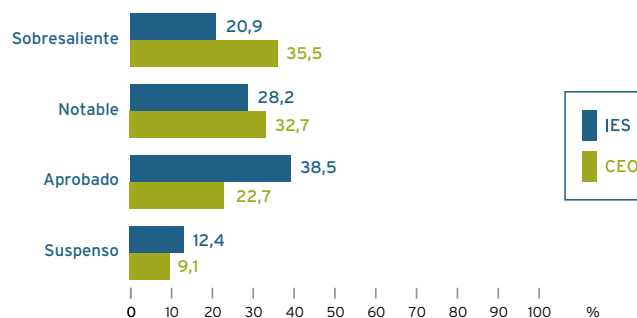
El **profesorado**, en su mayoría, le otorga un notable al proyecto (ver Figura 7), siendo similares los porcentajes que le dan un sobresaliente o un aprobado (21,4% en el CEO y 14,3% en el IES). Sólo un 14,3% del profesorado del IES suspende el proyecto, mientras que en el CEO no lo suspende ninguno de los encuestados.

FIGURA 7 Valoración general del proyecto por parte del profesorado (Satisfacción)



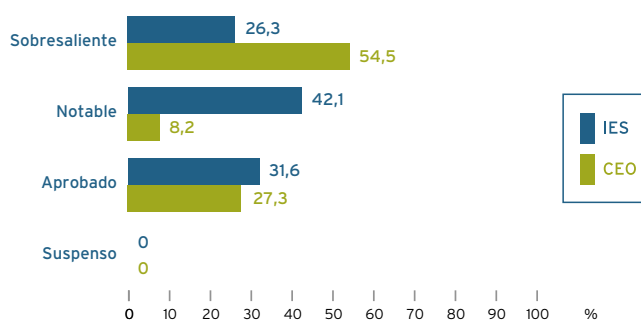
La valoración general del **alumnado** también es alta y bastante similar en los dos centros (ver Figura 8). El porcentaje de alumnos que suspende el proyecto se sitúa entre un 9,1% en el CEO y un 12,4% en el IES. El porcentaje que otorga un notable es prácticamente el mismo en ambos centros (28,2% en el IES y 32,7% en el CEO). La diferencia más significativa se observa en que, mientras en el CEO es mayor el porcentaje de alumnos que le da un sobresaliente al proyecto, 35,5% frente al 20,9% del IES, en este último es mayor el porcentaje que le da una nota de aprobado, un 38,5% frente al 22,7% en el CEO.

FIGURA 8 Valoración general del proyecto por parte del alumnado (Satisfacción)



Para finalizar, la satisfacción de las **familias** con el proyecto también es alta (ver Figura 9). Se puede ver como ninguno de los encuestados suspende el proyecto, observándose como en ambos centros un porcentaje similar le da una nota de aprobado (27,3% en el CEO y 31,6% en el IES). Las diferencias más significativas se encuentran en que, mientras en el CEO es mayor el porcentaje que valora con sobresaliente el proyecto, en el IES es mayor el porcentaje que valora el proyecto con un notable.

Figura 9 Valoración general del proyecto por parte de las familias (Satisfacción)



7 Valoración del impacto del proyecto

Los directores de los centros implicados consideran que el impacto proyecto en el centro ha sido alto en el IES Playa de Arinaga y medio en el CEO La Pared. En este sentido, el director del CEO La Pared considera que ha logrado el crecimiento personal de diversos miembros de la comunidad educativa, consolidar la línea de apertura que el centro venía priorizando de cursos anteriores y, sobre todo, generar una percepción de que la tarea de educar en valores iba a ser acompañada por parte, fundamentalmente, de la persona mediadora, lo que permitía una sensación de constancia y profundidad que ayudaba al compromiso y a la implicación de alumnado, familias y profesorado. El director del IES considera que se ha logrado el encuentro entre los diferentes sectores de la comunidad educativa, el consenso de valores y, sobre

todo, la construcción colectiva del significado de dichos valores, que se convierte en una oportunidad para la elaboración del Proyecto educativo del centro, en el que deben aparecer las claves sobre como desarrollar los valores concensuados.

Concretamente, ambos directores señalan que el proyecto ha logrado a un nivel alto (mucho) la *participación familiar, la toma de conciencia personal de los valores prioritarios, el consenso de los valores prioritarios de las familias y el fortalecimiento del grupo motor*, aunque en este aspecto el director del IES Playa de Arinaga, valora negativamente la escasa participación del profesorado en el grupo motor y señala la necesidad de buscar estrategias para alentarla. El director del IES Playa de Arinaga también considera que se ha conseguido de forma plena el *consenso de valores en el alumnado, en las familias y en el consenso intersectorial*, así como la *influencia de dicho consenso en el Proyecto Educativo del Centro*; mientras que el director del CEO La Pared cree que se han logrado a un nivel medio. Ambos directores consideran que el proyecto ha influido medianamente (algo) en el *consenso de los valores prioritarios del profesorado, en el clima del centro, en la coherencia educativa y en el desarrollo de metodologías y materiales para educar en valores*.

Por su parte, el equipo técnico divide su opinión con respecto al efecto del proyecto en el centro, cuatro de los participantes en la evaluación considera que ha tenido mucho efecto y tres que algún efecto. Concretamente, la totalidad de los presentes (7 personas) considera que el proyecto ha logrado a un nivel alto (mucho) la *participación familiar, la toma de conciencia personal de los valores prioritarios, el consenso de los valores prioritarios de las familias y el fortalecimiento del grupo motor*. Cuatro de los miembros del equipo técnico también considera que se ha conseguido de forma plena el *consenso de valores en el alumnado, en las familias y en el consenso intersectorial*, así como la *influencia de dicho consenso en el Proyecto Educativo del Centro*; mientras que el resto (3 personas) considera que se ha concedido pero a un nivel medio. La totalidad de los participantes en la evaluación del equipo técnico considera que el proyecto ha influido medianamente (algo) en el *consenso de los valores prioritarios del profesorado, en el clima del centro, en la coherencia educativa y en el desarrollo de metodologías y materiales para educar en valores*.

A su vez, el equipo técnico también considera que se han logrado efectos colaterales que no habían sido previstos en el diseño del proyecto, pero que son de gran importancia para generar las condiciones adecuadas para la educación en valores. Concretamente se señala en relación con el alumnado el que el proyecto haya servido para rescatar para la escuela el alumnado “automarginado”, insatisfecho con lo que le ofrece la escuela a nivel conceptual o instruccional, pero que se siente reconocido desde el momento en que se le ofrece participar en acciones en las que se siente “útil”, competente. Esto ha llevado a su vez a ir generando una identidad del alumnado como colectivo que les ha “empoderado”, con lo que supone no solo de prestigio sino también de autoría y responsabilidad en la tarea de educar y ser educados.

También en las familias ha tenido un efecto importante el proyecto según el equipo técnico, pues ha supuesto una oportunidad de sentirse significativos en el centro y darse cuenta de las fortalezas que tienen como colectivo. Un efecto menor ha tenido en el profesorado, probablemente porque le hemos dedicado menos tiempo al encuentro y a las vivencias, utilizando en menor medida que los otros colectivos los espacios informales.

Las dos **mediadoras** consideran que el proyecto ha tenido un impacto alto en ambos centros. La mediadora del IES considera que, sobre todo, el proyecto ha tenido un efecto dinamizador y motivador en torno al desarrollo de valores. En cambio, la mediadora del CEO considera que el mayor impacto se ha producido en la mejora del clima y la convivencia, aunque no en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, la mejora del clima se ha traducido en la generación de espacios donde los alumnos se sientan reconocidos, se ha abierto una puerta al encuentro, el debate y la reflexión compartida entre los distintos sectores de la comunidad educativa, se ha generado una conciencia crítica en las familias, y se ha producido un acercamiento entre la familia y el profesorado rompiendo estereotipos. La valoración del impacto en aspectos concretos del proyecto se puede ver en la Tabla II, donde podemos comprobar que en el IES, según la mediadora, el impacto ha sido alto en todos los aspectos, mientras que en el CEO, y según la valoración de la mediadora, el proyecto no ha tenido demasiado impacto en aquellos aspectos referidos al centro como institución (identidad, PEC) y ha sido sólo moderado en el consenso del profesorado y en la coherencia educativa.

TABLA II Valoración del impacto del proyecto por parte de las mediadoras externas

VALORACIÓN DEL IMPACTO			
	BAJO	MEDIO	ALTO
Toma de conciencia personal de los valores prioritarios			AB
Consenso de los valores prioritarios del profesorado		A	B
Consenso de los valores prioritarios del alumnado			AB
Consenso de los valores prioritarios en las familias			AB
Consenso intersectorial			AB
Clima del centro			AB
Participación familiar			AB
Identidad del centro	A		B
Fortalecimiento del grupo motor			AB
Coherencia educativa		A	B
Proyecto Educativo del Centro	A		B
Elaboración de metodologías y materiales para educar en valores			AB
A: Mediadora del CEO / B : Mediadora del IES			

Los logros más destacados por parte del **grupo motor** están relacionados con el hecho de que la participación en el mismo les ha servido, tanto a nivel personal como educativo. En las valoraciones realizadas en la sesión de sistematización y evaluación se pueden observar comentarios referidos al esfuerzo y a la implicación de los componentes del grupo: *“ha habido mucha implicación por parte de todos”* *“que todos aportamos y colaboramos”* y también comentarios referidos al crecimiento personal: *“el proceso ha sido enriquecedor a nivel personal”* *“he descubierto cosas que no sabía”*. En este sentido, los miembros de los equipos motores afirman haber mejorado su autocompetencia, su confianza y seguridad, su implicación vivencial en la tarea de educar valores y su capacidad de iniciativa.

Así mismo, se relatan beneficios en relación con la consolidación de los grupos, que están unidos y existe complicidad y entendimiento. También se valora como un logro importante la realización de las actividades que se diseñaron en los dos centros, logrado el consenso intersectorial y el compromiso de la comunidad educativa para el desarrollo de los valores consensuados.

No quisiéramos terminar la exposición de los resultados, sin incluir algunas frases pronunciadas por miembros del grupo motor durante las sesiones de sistematización. Creemos que servirán para darle algo de calor humano y sentido al relato, reflexivo y lleno de racionalidad, de los resultados que acabamos de exponer.

Frases significativas de los participantes en el proyecto

IES PLAYA DE ARINAGA:

Profesora: *“Entonces empezaron a quitarse los recelos y el desconocimiento, por un sentimiento de empatía y entonces ya empiezas a formar parte de un grupo que empiezas a conocer y los ves más simpáticos que de entrada, otros dicen mira que chico más listo... y otros lo piensan, para mí ahí, fue cuando empezamos a ser un grupo, pero yo creo que todavía ahí, íbamos muy de pasajeros en ese barco, yo por lo menos estaba muy de pasajera, de haber que hay, qué proponen, a dónde vamos y sí que coincido que no éramos grupo todavía.”*

Alumno: *“Yo lo considero todo muy importante, vamos desde mi punto de vista, yo he aprendido cosas nuevas, en todas las sesiones siempre aprendo algo, siempre, entonces yo lo considero todo muy importante.”*

Profesora: *“Lo que si es verdad que en ese proceso nos fuimos quitando las pieles que teníamos y fuimos viendo a la persona, las vimos de frente, entonces ya se creó otro tipo de vínculo que hizo que no lo dejásemos, pero llego a tener un poquito de más tal y yo me hubiese descolgado.”*

Profesor: *“...Pero creo que también en este proceso previo a la plena euforia que vivimos participando todos en Mayo, de alguna forma la inconstancia en el grupo en cuanto a las personas que venían, es decir, una semana veníamos unos cuantos, otra semana otros, es*

decir, hubo un período, este periodo de Enero-Febrero-Marzo fue muy inestable en cuanto al número y a la frecuencia prácticamente de... tuvimos reuniones de pocas personas, y otras veces eran otras y el hilo conductor al final lo tenían pocas personas, la participación; y yo creo que eso también fue un factor que retrasó la consolidación y el pleno encaje del grupo"

Profesora: *"Yo me repito en lo que habíamos dicho esta mañana, en la consolidación del grupo en sí, yo tengo que manifestar desde una actitud quizás egoísta por mi parte que en un principio a mí me afectó mucho este proyecto en el cómo me podía sentir dentro del grupo, la percepción de los integrantes del grupo a lo largo de este proceso me ha cambiado, de hecho, las personas son totalmente diferentes a como las veía en un principio, incluso me ha hecho sentir a mí como mucho más segura y confiada dentro del grupo, entonces esa consolidación del grupo para mí es fundamental para poder iniciar un trabajo, pero tengo que manifestar que en un primer momento que la percepción que tenía de algunos componentes del grupo me frenaba a continuar en el grupo, porque no me iba a sentir a gusto y sin embargo con el proceso la percepción ha ido cambiando que no era un objetivo mío inicial, que no fue prioritario en ningún momento pero que ha sido tal, el cambio de esa percepción que me ha hecho sentir cada vez más a gusto y que lo que planteaba en una de las reuniones que no sé por qué estoy aquí porque muchas veces ese rumbo no lo tenía claro, ni el objetivo, ni la meta, pero había algo que de alguna manera estaba consolidándose y que de alguna manera me estaba haciendo sentir bien en el grupo y que no sabía donde iba pero iba."*

CEO LA PARED:

Madres: *"nos hemos sentido más importantes y sobretodo nos apoyó el estar todos juntos: profesores, madres y alumnos. Que era la comunidad desde el principio.. sentíamos el apoyo, no estábamos solos, no éramos los padres solo los que teníamos que trabajar, teníamos el apoyo del profesor que era el que estaba al lado de mi hijo y al lado mío y eso para nosotros era algo importante porque claro, ellos son profesores y nosotros... al director que era alguien que era con lo mismo con lo que nosotros teníamos que iniciar...Y no solo el profesorado y los padres, sino también los niños, los chicos, con nosotros, que era algo muy fuerte."*

Madre: *"Nosotras también nos sentimos importantes, escuchadas..."*

Madre: *"Nos fuimos haciendo más conscientes, la importancia de la participación, responsabilidad, constancia y en cierta forma decían sabes por qué venía a la sesión: porque me gustaban y me sentía a gusto en ellas."*

Alumnos/as: *"Yo no estoy entendiendo nada, no estaban entendiendo pero realmente no entendía pero quería quedarme... por curiosidad y porque me sentía importante y porque quería, me sentía acompañada"*

Alumnos/as: *"...se sentían orgullosos de decir yo estoy en ese proyecto"*

Madre: *"Después cuando ya empezamos como con más responsabilidad y me acuerdo que se pusieron los chiquillos malos y me sentía mal, eso era algo que tenía los miércoles y... me sentí más responsable, o sea más metida, en principio era que iba los miércoles pero en ese momento vemos como: "voy a hacer algo, vamos a hacer algo y no puedo faltar porque a lo mejor no engancha, o yo qué sé."*

Madre: *"Date cuenta que no venía nadie a llevarnos sino que teníamos que llevarlo nosotros."*

Madre: *"Lo estaba pensando yo también, que realmente sí queremos llegar a nuestros hijos, a lo mejor debemos relajarnos más en el diario y darle más importancia a lo que hacemos, si ahora estoy en casa y estoy haciendo la comida, hacerla con felicidad, para que ellos vean que, me vean feliz, que tampoco es necesario tanto sino con lo sencillo, estar más presente, con los momentos, que no estás buscando nada sino ahí y disfrutar del momento."*

Madre: *"Es que en casa siempre estamos diciendo que no hace caso, o sea el concejal en mi casa esa es la imagen que tiene, que no hace caso, que pasa de todo, promete mucho y no hace nada. Por lo menos mi hija la imagen que tiene de un concejal es alguien que no hace caso, que no la está escuchando a ella y luego al verlo ese día, dirá a pues no es verdad."*

Madre: *"Yo sé de gente que me encontró y me dijo: ¿y nosotros seremos capaces?"*

Madre: *"Nosotros, el grupo nuestro funcionamos como un auténtico equipo, eh! cada uno tenía su función y vengamos..."*

Madre: *"Y fui también con los de la tercera edad, y se ve ahí la diferencia de los grupos, mujeres... y ahí fue cuando yo entendí lo que íbamos a hacer, lo que queríamos. Intentábamos que ellos participaran también con nosotros en lo nuestro, entonces ya, viendo como no lo habíamos hecho"*

Profesor: *"También es importante que yo sentí la realización..."*

Madre: *"A mi me dio honor, por lo menos en mi taller, el que yo realicé, fue el que niños de 6 y 7 años dijieran el porqué habían elegido el valor pero como una persona mayor..."*

Madre: *"Tenemos que seguir navegando aunque nos vayamos de vacaciones"*

Madre: *"...quiero valorar la manera de cómo se nos han dicho las cosas, no han venido a decirnos y darnos nada, sino a sacarte a ti lo que tienes dentro"*

RESPECTO Y ESFUERZO.

¿Qué necesito para cultivar este valor?
¿Por qué?

- Ser tolerante.
- Ser paciente.
- Comprensión.
- Que mi maestro no sea tan exigente.
- HAY QUE RESPETAR A LOS DEMÁS.
- Que los padres ayuden más al centro. c.e.o. la pared.
- Que los alumnos respeten más a los maestros.
- Que aprendamos a escucharnos.
- Que los alumnos se interesen por los clases.

RESPECT

VII CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A CONCLUSIONES

En este apartado de conclusiones, haremos, en primer lugar, una síntesis de las principales de los resultados expuestos anteriormente, en función de los criterios utilizados para la evaluación del proyecto. Posteriormente, expondremos las conclusiones generales de la evaluación, tanto de proceso como de producto, del proyecto.

En cuanto a la **eficacia** del proyecto, los resultados muestran que los objetivos se han logrado satisfactoriamente, sobre todo en lo referente a la toma de conciencia de los valores vividos, reflexionar sobre los valores que se desean para el centro y generar un consenso entre los distintos sectores educativos que promueva una alianza en relación a la tarea de educar en valores.

Los participantes también valoran que el proceso de Travesía va a influir satisfactoriamente en la mejora y el desarrollo del Proyecto Educativo del Centro. También señalan que el proyecto ha logrado promover la participación efectiva del alumnado y de las familias en el centro. Así mismo, también se ha logrado el consenso de valores a educar, tanto en el profesorado como en las familias y el alumnado. Lo más importante: se ha logrado un consenso comunitario.

También se ha logrado crear y fortalecer grupos de reflexión intersectoriales que garantizan la continuidad del proyecto en el centro, al asumir la responsabilidad en el desarrollo de los valores consensuados. En este sentido, los propios grupos motores valoran lo que de crecimiento personal y social les ha supuesto formar parte del grupo.

Con respecto a la **eficiencia**, todos los agentes opinan que ha sido alta, ya que valoran como adecuados los recursos destinados. Mención especial merecen los recursos personales, sobre todo el poder contar con una mediadora externa. También directores y mediadoras valoran positivamente el haber contado con el apoyo del equipo técnico durante todo el proceso. Éste, a su vez, valora la disposición del profesorado, alumnado y familias que han formado parte del grupo motor.

No obstante, se han echado en falta algunos recursos, sobre todo de tipo económico y material, como el contar con un espacio físico para el proyecto en el CEO La Pared. Los directores también comentan que hubiera sido oportuno, de cara a facilitar la implicación del profesorado, tener algún tipo de reconocimiento o contraprestación (p.ej.: horas liberadas para dedicación al proyecto).

Todos los agentes también coinciden en la importancia del tiempo como un recurso a cuidar. Existe unanimidad al afirmar que este tipo de proyectos debe contar con tres años para su ejecución, para poder dedicar uno a la negociación y diseño ajustados a la cultura del centro, así como a la formación del equipo motor, un segundo año dedicado a fortalecer a este equipo y a lograr el consenso comunitario, para finalizar en un tercero dedicado a implementar las propuestas para trabajar los valores consensuados.

Con respecto a la **viabilidad** del proyecto, es decir, las posibilidades de continuar una vez retirado el apoyo externo, los resultados muestran que es posible, aunque se deben dar unas condiciones mínimas para que esto suceda. En primer lugar, parece necesario que los valores consensuados por la comunidad educativa se recojan en el Proyecto Educativo del Centro. El grupo motor se considera suficientemente maduro para seguir funcionando sin ayuda externa, aunque se considera que sería positivo seguir contando con un apoyo externo que lo aliente y acompañe a la hora de desarrollar las propuestas para trabajar los valores consensuados. También se considera que ayudaría al grupo motor tener un espacio y reconocimiento “institucional” en el centro (integrarse en algún Departamento, tener voz en el centro, etc.), para facilitar así su arraigo en la vida del centro y no percibirlo como un grupo ajeno al mismo.

En lo que se refiere a la **reproducibilidad** del proyecto, es decir, las posibilidades de implementarlo en otros centros de la Comunidad Autónoma de Canarias, también existe consenso al afirmar que un proyecto de construcción participativa de valores en la escuela es perfectamente viable en otros centros. Al igual que sucedía con la viabilidad, esta afirmación está supeditada a una serie de condiciones.

En primer lugar, el desarrollo no debe ser mimético a la experiencia piloto desarrollada por Travesía. Se considera necesaria y fundamental, una primera fase de diseño, sensibilización y negociación con la comunidad educativa mediante la cual el proyecto se adapte a la realidad singular y a la cultura de cada centro. Esto es destacado, sobre todo, por los directores, quienes ven como fundamental que los proyectos de este tipo se integren en las sinergias y actividades que ya se desarrollan en el centro, lo que ayudaría a evitar el riesgo de que estos proyectos se conviertan en “islas”.

La implicación y apoyo de los equipos directivos también se convierte en una pieza clave para la implementación de estos proyectos. Por otro lado, también se observa la conveniencia de poder dedicar tiempo al profesorado, sobre todo como persona, para acompañarle en un clima afectivo que le permita pasar de lo conceptual a lo vivencial, tal y como propone Travesía que debe ser la construcción participativa de valores. Posiblemente, encontrar la manera de incluir al profesorado como agentes activos en este tipo de proyectos sea uno de los mayores retos que se nos plantean tras los dos años de experiencia. Como hemos visto en los resultados, el profesorado valora muy positivamente el proyecto y los logros alcanzados, aunque lo valoran desde fuera, como si no les perteneciera. El dato de que sólo un porcentaje bajísimo muestre disposición a formar parte el próximo curso del grupo motor, muestra hasta que punto el profesorado ha vivido el proyecto como algo ajeno, siendo un sector clave en la construcción participativa de valores en la escuela.

Al valorar la **satisfacción** con el proyecto, tanto directores, como mediadoras y equipo técnico, manifiestan un nivel de satisfacción medio-alto. El papel jugado por las mediadoras y el haber logrado que un grupo tan heterogéneo como es el grupo motor se haya configurado, cohesionado, crecido y fortalecido como agente importante para impulsar la educación de

valores, son los aspectos que más satisfacción han reportado. De resto, los aspectos que más destaca cada agente evaluador son diferentes. Así, mientras los dos directores afirman sentirse muy satisfechos con la fase inicial de diseño, negociación y gestión del proyecto, el equipo técnico y una mediadora manifiestan cierta insatisfacción con este aspecto. Evidentemente, las percepciones y las expectativas iniciales son diferentes, lo que explica esta discrepancia. Parece existir cierto acuerdo al afirmar que el desarrollo de acciones para trabajar los valores, y la evaluación del trabajo han generado los mayores niveles de insatisfacción. Esto parece estar producido por la previsión inicial de desarrollar el proyecto en un solo año, lo que hizo que estos objetivos, que luego se ha comprobado que requieren más tiempo, no se alcanzaran inicialmente.

Por su parte, los grupos motores se manifiestan muy satisfechos, sobre todo con su crecimiento personal, su sensación de protagonismo (especialmente en los sectores de alumnado y familia) e identidad como colectivo, mientras que el sector del profesorado está muy satisfecho con el logro de un espacio para hablar de valores.

Por otro lado, la satisfacción que manifiesta la comunidad educativa con el proyecto es alta, tanto en el sector del profesorado, como del alumnado y las familias, en los que un porcentaje muy alto valora positivamente el proyecto. Ello significa que los logros alcanzados por Travesía han calado en la comunidad educativa, y no sólo en los agentes implicados.

Por último, y en lo que se refiere al **impacto** del proyecto, se observa unanimidad en afirmar que los mayores efectos que ha tenido la implementación del proyecto han sido la toma de conciencia de los valores prioritarios, el logro del consenso y la participación familiar. Esto último se ha producido por el sentimiento de autoría y protagonismo que les ha proporcionado el proyecto. En esta misma línea, se observa como también se ha producido un cambio importante en cierto sector del alumnado "automarginado", y que se debe a lo mismo: el proyecto les ha dado una oportunidad de participación y autoría, que les ha permitido salirse del rol asumido de alumno problemático, y con el que se movían en los contextos formales del centro.

Los miembros de los grupos motores aluden al impacto que el proyecto les ha supuesto como personas y como grupo, por lo que de crecimiento individual y fortalecimiento grupal les ha supuesto el proceso desarrollado estos dos años. Además, valoran el impacto que supuso alcanzar el consenso comunitario, y que la comunidad educativa tenga en cuenta los valores consensuados.

A continuación, se exponen las principales conclusiones que se extraen del análisis de los resultados del proceso y del producto, en función de los objetivos del proyecto.

Travesía tenía como **objetivos** fundamentales:

- 1 Implementar un modelo participativo y cooperativo de educación en valores desde la familia y la escuela.
- 2 Promover espacios donde la comunidad educativa reflexione acerca de los valores importantes.
- 3 Promover la constitución de grupos de reflexión intersectoriales en cada centro en relación con los valores y su educación.
- 4 Potenciar la búsqueda de un Preocupación temática compartida (Kemmis, 1988) en relación con los valores que la comunidad educativa desea para cada centro.
- 5 Alentar a la comunidad educativa a tomar decisiones y realizar acciones concretas en relación con la educación en valores.
- 6 Desarrollar metodologías innovadoras que ayuden en la tarea de educar en valores.
- 7 Evaluar los efectos del Proyecto Travesía en la organización, satisfacción y clima del centro.

En cuanto a los efectos del Proyecto Travesía:

- Se validan los principios constructivistas y de investigación en la acción en el desarrollo de proyectos encaminados a la educación en valores.

- Se considera que el proyecto supone una experiencia novedosa que ayuda a liberarse de los prejuicios que existen hacia los otros sectores, dándose cuenta de que es posible trabajar de otra forma en la escuela, creando espacios y tiempos para compartir, reflexionar, negociar e ilusionarse por objetivos comunes.
- Se confirma la *reflexión y el diálogo* como una “herramienta” válida y eficaz para la construcción de los valores prioritarios.
- Se ha logrado una “alianza” entre padres, madres, profesorado y alumnado en relación con los valores prioritarios, que favorece la coherencia de las acciones educativas.
- El proceso reflexivo y de consenso realizado por la comunidad educativa es una oportunidad para el diseño de un proyecto educativo consensuado e innovador. Consensuado porque surgen propuestas desde todos los sectores implicados en el centro, y que parten de las inquietudes reales del profesorado, alumnado y padres y madres, llevando su autoría más allá de los equipos directivos y docentes. Innovador, porque parte desde “abajo”, desde las propias vivencias e inquietudes de todas las personas implicadas en el centro, aportando un marco real, y no sólo teórico, desde el que construir un proyecto educativo vivo.
- La colaboración estrecha entre los distintos sectores de la comunidad educativa comienza a dar sus frutos con respecto a la construcción de un clima de confianza en el centro.
- La participación de las familias y el alumnado en las actividades relacionadas con la educación en valores, ha permitido llevar a cabo acciones comunitarias con una mayor respuesta y efectividad.
- Se ha logrado satisfactoriamente la toma de conciencia de los valores vividos, reflexionar sobre los valores que se desean para el centro y generar un consenso entre los distintos sectores educativos que promueva una alianza en relación a la tarea de educar en valores.

- Los participantes también valoran que el proceso de Travesía va a influir satisfactoriamente en la mejora y el desarrollo del Proyecto Educativo del Centro.
- Se ha logrado promover la participación efectiva del alumnado y de las familias en el centro.
- Se ha logrado el consenso de valores a educar, tanto en el profesorado como en las familias y el alumnado.
- Se ha logrado crear y fortalecer grupos de reflexión intersectoriales que garantizan la continuidad del proyecto en el centro, al asumir la responsabilidad en el desarrollo de los valores consensuados.
- Existe voluntad por parte de la comunidad educativa de ambos centros de seguir profundizando en los valores consensuados.

En cuanto a la promoción de la participación educativa:

- Se han promovido espacios donde la comunidad educativa ha *reflexionado* acerca de los valores importantes, y de las dificultades para asumirlos y concretarlos en la vida cotidiana.
- Lograr la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa supuso un reto para el equipo técnico y para las mediadoras. Se destinó mucho tiempo a generar un clima de confianza que permitiera negociar los tiempos, las distintas visiones de los objetivos del proyecto, las expectativas encontradas, etc. Es por tanto un proceso lento que puede generar desajustes con los ritmos más acelerados de la escuela y con la búsqueda de resultados a corto plazo.
- La participación del alumnado ha estado mediatizada por los contextos en los que se desarrollaban las acciones. En este sentido, el alumnado no relacionaba el aula como un escenario natural para educar y vivir los valores, constatándose que, en

ocasiones, una misma actividad producía resultados diferentes según se desarrollara en el contexto del aula o fuera de ella. Esto nos hace reflexionar acerca de cómo cambiar el estereotipo que el alumnado tiene de la escuela, en el sentido que la vida y las cosas importantes (los valores) se adquieren al margen de la cultura escolar. Si no logramos superar esto, las dificultades de *legitimidad* que observó el estudio de valores realizado por el Consejo Escolar de Canarias, seguirán sin superarse.

- La participación de las familias ha estado mediatizada por el horario laboral de las mismas. Las claves utilizadas por *Travesía* para promover su participación han sido, además de facilitar su presencia realizando las acciones en los tiempos más favorables para que pudieran asistir los padres y madres, promover el protagonismo, apoyando las ideas y propuestas que surgían de un grupo de padres y madres muy motivados por la educación en valores, estimulando su creatividad y compromiso, reconociendo su dedicación y esfuerzo al proyecto *Travesía*.
- La participación del profesorado ha estado mediatizada por la organización de los tiempos de la jornada escolar. El profesorado cuenta con escasos espacios para la reflexión pausada, el diálogo y el encuentro, debido a la acción continuada que requiere su tarea, la multitud de funciones que tiene que asumir y las demandas cotidianas. En este sentido, es un reto para la escuela buscar nuevas formas de organización que permitan al profesorado asumir su papel de profesional reflexivo y diseñar espacios en los que, además de lo académico, se cuide lo personal y lo interpersonal, favoreciendo que el centro se convierta en un contexto de bienestar y felicidad “*también*” para el profesorado.
- Una herramienta fundamental para lograr la participación de la comunidad educativa fue la *mediadora* que, como figura externa al centro y ajena a atribuciones de intencionalidad, establece una *relación personalizada* con parte del alumnado, familias, profesorado y personal administrativo y de servicios.

En cuanto a la constitución de grupos de reflexión intersectorial:

- Es de destacar el papel del *grupo motor* como garantía de continuidad del proyecto, al asumir los propios participantes la responsabilidad en la toma de decisiones, generándose así un grupo consciente de su papel en la escuela.
- La *heterogeneidad* de los grupos motores es, en sí misma, una *dificultad* porque exige avanzar a un mismo ritmo a padres, madres, alumnado y profesorado. Pero esta dificultad se vence cuando, por un lado, los contenidos sobre los que se reflexiona o se toman decisiones no son académicos sino experienciales y cuando, por otro lado, cada persona es consciente de lo que puede aportar al grupo.
- La heterogeneidad de los grupos motores es, sobre todo, una gran *oportunidad* para la negociación de significados y para romper los estereotipos entre los distintos sectores educativos.
- La clave para el fortalecimiento de los grupos motores ha sido generar un contexto de seguridad donde los distintos sectores de la comunidad educativa se encuentran para compartir, sin escudarse en los roles, las preocupaciones, esperanzas, ideas y propuestas. En definitiva, el grupo motor comienza a tener fuerza cuando trasciende lo meramente académico y aparece la preocupación por la persona.
- Asumir la importancia del *crecimiento personal del grupo motor* y la necesidad de destinar tiempo a su consolidación, puede generar de entrada un rechazo en el propio grupo, sobre todo en el sector del profesorado, al vivirse como “una pérdida de tiempo” debido a la lentitud asociada a este tipo de procesos. Sin embargo, cuando al cabo del tiempo se produce la cohesión y el fortalecimiento personal del grupo, los participantes reconocen, sobre todo el profesorado, que es la clave para que el proyecto no quede diluido en el tiempo, sino que se mantenga vivo curso tras curso. Por tanto, “mimar” que el grupo motor siga fortaleciéndose como grupo de crecimiento personal se revela como una de las claves para la construcción participativa de valores en la escuela.

- El grupo motor para su nacimiento, desarrollo y consolidación, necesita una figura *mediadora* que cohesione y mime la participación de cada miembro, sobre todo del alumnado que ve con aprensión compartir, reflexionar y ponerse de acuerdo con los adultos para llevar a cabo acciones educativas.
- Los participantes en el grupo motor son conscientes de que su participación en el mismo ha redundado en el *desarrollo de habilidades de participación y comunicación*. Se sienten capacitados como “líderes” cotidianos que alientan el compromiso de la comunidad educativa con la educación en valores.
- La autocompetencia del grupo motor surge cuando se comprometen en el diseño de acciones destinadas a la comunidad educativa. (“... *De estar invitados pasamos a dirigir el barco...*”). Los participantes comparten experiencias y aprenden a probar soluciones en un entorno “tutorizado” que proporciona confianza y seguridad para innovar, garantizando el éxito en cada paso y el acompañamiento en las dudas y las dificultades que vayan surgiendo en el proceso.
- El proceso de fortalecimiento del grupo motor tuvo como resultado que los participantes no se autodefinen como beneficiarios de ayudas externas, sino como *actores y protagonistas* de sus avances.
- La consolidación de los grupos motores en los centros, ha hecho posible que las acciones nazcan desde “dentro” de la comunidad educativa, lo que las hace creíbles y viables, pues no son soluciones impuestas o ajenas a la cultura del centro, sino insertadas en las posibilidades reales del contexto escolar.
- En definitiva, el grupo motor se está constituyendo como “*grupo innovador*”, donde se socializan y se retroalimentan “saberes” cotidianos y expertos, convirtiéndolo en un “semillero” de ideas, reflexiones y aportaciones.

En cuanto a la preocupación temática compartida en relación con los valores y la felicidad:

- La comunidad educativa ha tomado conciencia de cómo los valores son mediadores de la satisfacción y realización de las personas, en definitiva de la felicidad.
- Reflexionar sobre los valores como mediadores de la felicidad ha permitido tomar decisiones desde lo que somos y no desde el deber ser, ayudando a que surjan los valores vividos y asumidos.
- El proceso para reflexionar es tan importante como el resultado. En este sentido, los contextos informales y los climas afectivos y personalizados que se generaron, fueron claves para la implicación en la toma de conciencia y en el consenso de la comunidad educativa.
- El alumnado ha tomado conciencia de los valores que promueven el aprendizaje, la convivencia y el bienestar personal, y han decidido aquellos que consideran que son prioritarios para el centro. Concretamente, el alumnado del IES Playa de Arinaga: *igualdad* (solidaridad, entendimiento, comprensión, escucha, valoración, empatía, apoyo), *respeto* (amistad, valoración, educación, “buen rollo”, no discriminación, justicia), *diversión* (participación, alegría, actividades, fiestas, relajación, no estrés, humor sano, motivación, ánimo) y *libertad* (autonomía, tomar decisiones, hacer propuestas, creatividad, consideración de opiniones, libertad de expresión); el alumnado del CEO La Pared ha optado por la *creatividad* (jugar, creatividad, paz), el *respeto* (alegría, comunicación, paz), el *amor* (amistad, compañerismo, amor, paz), el *esfuerzo* (aprender a trabajar, paz, coraje, esfuerzo) y la *salud* (bienestar, salud, paz).
- El profesorado valora contar con espacios para reflexionar sobre los valores prioritarios y sobre el significado de estos. Concretamente, el profesorado del IES Playa de Arinaga ha consensuado valores relacionados con la *corresponsabilidad*, la *cooperación*, la *afectividad* y la *identidad*; y el profesorado del CEO La Pared ha optado por valores relacionados con el *disfrute*, el *respeto*, la *cooperación familia-escuela* y la *autonomía*.

- Las familias han podido reflexionar y ponerse de acuerdo en los valores que desean que se eduquen en el centro, valorando de una manera muy positiva que se les haya tenido en cuenta. Concretamente, las familias del IES Playa de Arinaga han consensuado valores relacionados con la *integración* (justicia, equidad, seguridad, autoestima, solidaridad, respeto, amor, tolerancia) y con la *motivación* (constancia, autonomía, responsabilidad); y el CEO La Pared ha consensuado valores relacionados con *responsabilidad, tolerancia y respeto*.
- Se ha logrado un consenso de valores en la comunidad educativa, en el que los diferentes sectores se han sentido reconocidos y tenidos en cuenta, convirtiéndose en una oportunidad para promover la *legibilidad* y la *legitimidad* en la educación en valores.
- Los valores consensuados por la comunidad educativa del IES Playa de Arinaga han sido *identidad, integración, cooperación, autonomía y disfrute*; los consensuados por el CEO La Pared han sido *amor, autonomía, tolerancia, respeto y salud*.

En cuanto al proceso de construcción de valores

- Los resultados del proyecto nos avisan de que, para que la educación en valores se convierta en una experiencia significativa para los participantes, es decir para lograr que los valores no se queden en el deber ser y sean asumidos y vividos, los educadores debemos darle más importancia al *proceso de cambio* que a los contenidos o a los materiales utilizados.
- Para lograr que los distintos sectores de la comunidad educativa se pongan de acuerdo en los valores a educar, se hizo necesario generar previamente un *contexto de seguridad*, que aliente la confianza en el "otro" y favorezca el diálogo; lo que requirió "perder tiempo" en lograr la cohesión de los grupos y establecer una relación personalizada con los participantes.
- Para lograr la *toma de conciencia* de los valores vividos se reflexionó acerca de qué valores están detrás de nuestras conductas cotidianas (valores asumidos), a qué

necesidades básicas están respondiendo, y si nos están conduciendo hacia la felicidad (valores deseados).

- Para lograr que la comunidad educativa se pusiera de acuerdo en los valores a educar, la clave fue el que no se partiera de rótulos o definiciones que los “expertos” han realizado sobre valores, sino que se buscara la construcción compartida del significado del valor. En este sentido, nos focalizamos en lo que compartimos en relación con el valor, haciendo un esfuerzo por entender al “otro” y su punto de vista, con la finalidad de integrar las distintas visiones de los participantes y con el objetivo común de que la escuela se convierta en un contexto que promueva la felicidad a través del aprendizaje y la convivencia.
- Las *metodologías lúdicas* se han mostrado muy eficaces, tanto con el alumnado como con los adultos, para predisponer motivacionalmente a los participantes hacia la tarea de pensar y educar en valores.
- La clave del consenso de valores logrado estuvo en la *negociación de significados* entre los distintos participantes acerca de los valores prioritarios y de los compromisos a asumir para su educación y desarrollo.
- Para lograr la *implicación vivencial*, *Travesía* ha optado por hacer partícipe a las personas de su propio cambio, generándoles sentimientos de *autoría, responsabilidad y significación*. En este sentido, cuando los participantes reflexionaron, diseñaron y llevaron a cabo acciones en la comunidad educativa, se logró fortalecer su autocompetencia.
- Las metodologías y materiales para educar en valores que han resultado más eficaces han sido las que han favorecido la implicación vivencial, es decir las que buscaron que las personas no sólo comprendan y reflexionen acerca de los valores prioritarios, sino que los aceptaran vitalmente; así como las que ofrecen la posibilidad de que los participantes se sientan capaces de aplicar lo reflexionado en la realidad cercana y logran activar el sentimiento de responsabilidad personal.

B PROPUESTAS

En este apartado se presentan las propuestas derivadas de la valoración, análisis y reflexión por parte del Equipo Técnico, que pretenden establecer, tanto cauces para la continuidad del proyecto a medio y largo plazo en los centros implicados, como claves para una implementación de dicho proyecto en otros centros.

Este conjunto de propuestas mantiene una estrecha relación entre sí, ya que abarcan desde la consideración de aspectos genéricos y fundamentales a propuestas de acciones concretas y de carácter operativo. Así las propuestas incluidas en el primer punto, plantean la explicitación en el PEC de los principios psicoeducativos y valores consensuados en Travesía, al considerar este documento el marco referencial de la filosofía y objetivo de los centros. Con el mismo carácter genérico y fundamental las propuestas incluidas en el segundo punto ofrecen un marco referencial para entender los valores consensuados desde una perspectiva sistémica, visión que permite reconocer y establecer las conexiones entre los valores consensuados. Las propuestas recogidas en el tercer y cuarto punto, presentan concreciones para la construcción y educación de valores desde un plano operativo. Así, en el tercer punto se propone a modo de guía, la operacionalización de los valores consensuados desentrañando las actitudes y habilidades que de éstos se derivan, tarea con claras implicaciones educativas. En el cuarto punto se analiza y presenta, desde una perspectiva contextual y relacional, una guía de posibles actuaciones a desarrollar en los diferentes subcontextos escolares y, por los diferentes agentes socializadores que conviven en la escuela, de modo que permita hacer de estos escenarios interpersonales lugares en los que se vivencien y reconstruyan los valores consensuados. Por último, en el punto cinco se recogen recomendaciones que tras la evaluación consideramos imprescindibles para la implementación de este tipo de proyecto en otros centros.

1 La inclusión en el PEC de los principios psicoeducativos de la construcción de valores y la explicitación de los valores consensuados por la comunidad escolar.

El proyecto educativo de centro, como documento en el que se recogen los objetivos educativos de la comunidad escolar, debe incluir, igualmente, por una parte, los principios psicoeducativos para la construcción de valores y, por otra, la explicitación de los valores consensuados por la comunidad escolar. Esto implica que el PEC concrete en su formulación los compromisos de su acción educativa en relación con la construcción participativa de los valores. Estos compromisos deben tener en cuenta lo siguiente:

- *Los valores consensuados son objetivos educativos de la comunidad escolar.* Aunque se prioricen uno u otro no debemos olvidar que los valores tienen carácter sistémico y que deben definirse claramente para ponernos de acuerdo en su significado. Significado que entendemos cuando, partiendo de los diferentes contextos, los concretamos en necesidades, actitudes y habilidades que forman parte de los mismos.
- *Promover una alianza* compartida por los distintos sectores y agentes de la comunidad educativa: espacio compartido por profesorado, alumnado, personal no docente y familia, en relación con la consecución de los valores consensuados.
- *Crear un contexto de seguridad* en el que ningún miembro de la comunidad educativa se sienta amenazado e inseguro, promoviendo una relación afectiva en la escuela en la que todos y todas tengan la posibilidad de sentirse vinculados de forma significativa, confiriéndole seguridad y legitimidad.
- *Establecer espacios de reflexión y formación* sobre las experiencias que se van realizando en torno a la construcción de valores, de forma que nos convirtamos en una comunidad crítica y creativa, para propiciar cambios, no sólo conceptuales sino implicativos y vivenciales.
- *Potenciar la participación* creando espacios abiertos a la incorporación de las personas que forman parte de la comunidad, aunque no la representen formalmente (modelo

de participación en red, frente a modelo de participación representativa): “los que estamos contamos”.

- Llevar a cabo un *seguimiento de los procesos*, focalizando nuestra mirada en las fortalezas: alentar y enfatizar los éxitos, ya que como seres humanos es cierto que “aprendemos” de los errores, pero nos construimos afianzando los logros.
- *Disfrutar el proceso*, entendiendo la educación y el aprendizaje como la vida misma, es decir un camino y una meta. No esperar a conseguir las metas. Celebrar y disfrutar de lo que hacemos, vivimos y somos.
- *Generar autoría*, puesto que el cambio de valores sólo puede realizarse si las personas nos sentimos autoras y protagonistas del mismo. Creer firmemente en las posibilidades y en las capacidades de las personas: las actividades propuestas y desarrolladas, no tienen que salir “perfectas”, sólo tienen que propiciar la experiencia y garantizar un mínimo de éxito.
- *Desarrollar metodologías, actividades y procedimientos* que proyecten los anteriores principios. Es decir, vivenciales, que partan de la experiencia, reflexivas, que propicien la toma de conciencia (individual y colectiva), cooperativas, de experto a experto, en un clima relacional afectivo, en las que todos y todas se sientan de alguna manera autores y protagonistas.
- El *Reglamento de Régimen Interno* del centro, como sistema normativo de la convivencia, debe traducir en normas, las actitudes de los valores consensuados por la comunidad escolar.

2 Trabajar de forma sistémica los valores consensuados.

En toda la “travesía” de la construcción participativa de los valores nos hemos guiado por los principios psicoeducativos básicos con los que hemos realizado nuestra intervención y con los que hemos fundamentado nuestro proyecto. Hemos consensuado unos valores que

deseamos construir y que junto con estos principios están presentes en el PEC de nuestra Comunidad Educativa.

Uno de estos principios es que *estos valores* tienen un *carácter sistémico*, como ocurre en todos los valores, aunque los hayamos consensuado y hayamos establecido unas prioridades sobre los mismos. Es decir, cuando estos valores se hacen realidad en la vida cotidiana a través de nuestras actitudes y comportamientos, funcionan a la manera de un *sistema* en el que cada elemento de este sistema se relaciona e influye en otros elementos del sistema. Por ejemplo: el valor de la tolerancia implica que tengamos que adoptar actitudes de respeto, escucha, aceptación de lo diferente..., pero estas mismas actitudes forman parte de otros valores, por ejemplo de la solidaridad y cooperación. De igual manera, cuando estamos construyendo el valor de la identidad a través de actitudes de aceptación, reconocimiento, integración, etc., estamos también construyendo el valor de la cooperación, la tolerancia, la autonomía... Todo forma un sistema organizado en el que las diferentes actitudes de los distintos valores, aunque prioricemos unos u otros, se insertan en la dinámica de todo el sistema, de toda la personalidad, complementándose e influyéndose, retroalimentándose. Esto es lo que queremos significar cuando hablamos del carácter sistémico de los valores.

A continuación queremos presentar un esquema gráfico y explicativo del carácter sistémico de los valores consensuados en los dos centros en los que hemos intervenido. Creemos que ambos Centros pueden “reconocerse” en este esquema, pero además puede servirle de “mapa” para guiarse en el trabajo cotidiano del aula, del centro y de cada familia. Más adelante veremos cómo se concretan estos valores, entendidos sistemáticamente, en los diferentes contextos de socialización del centro.

Los valores consensuados en el **CEO La Pared** son los siguientes:

AMOR - AUTONOMÍA - TOLERANCIA - RESPETO - SALUD

En el **IES Playa de Arinaga**, los siguientes:

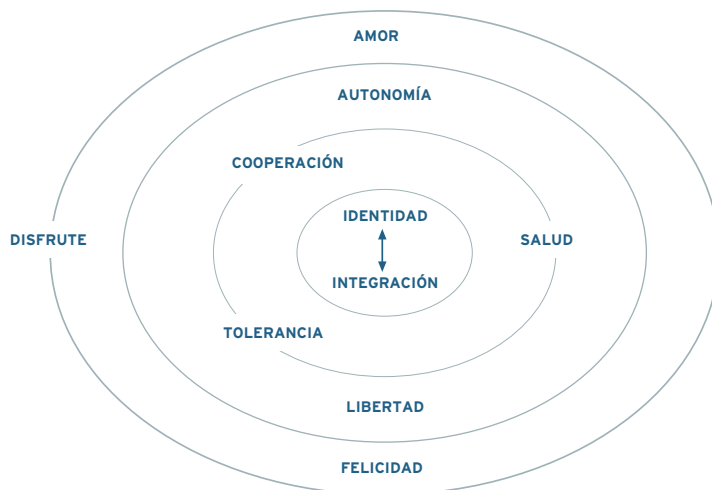
IDENTIDAD - INTEGRACIÓN - COOPERACIÓN - AUTONOMÍA - DISFRUTE

Una vez que tenemos los valores consensuados en la Comunidad Educativa, es muy importante para entender incluso su carácter sistémico, ponernos de acuerdo en su definición. Es decir, cuando, por ejemplo se dice AMOR o IDENTIDAD, hemos de ponernos de acuerdo y consensuar qué es lo que entendemos por AMOR, qué es lo que entendemos por IDENTIDAD. Es fundamental que el profesorado y las familias, que el alumnado y el personal del centro tengan claro de qué están hablando cuando se refieren a estos u otros valores.

Cualquiera de los dos centros puede ubicarse en el siguiente gráfico de los valores consensuados en su Comunidad Educativa (véase gráfico adjunto). Está configurado en diferentes círculos concéntricos *no cerrados, sino abiertos al siguiente círculo*. El núcleo o primer círculo desde el centro del sistema está formado por los valores de IDENTIDAD e INTEGRACIÓN. Cada uno de nosotros, cada niño, cada niña, desde el nacimiento, iniciamos un proceso que nos lleva, más tarde o más temprano, con dificultades o con aciertos, no sólo a conocernos a nosotros mismos, sino a reconocer lo que somos, a través de las diferentes etapas del desarrollo. Este proceso que nos conduce al desarrollo de nuestra identidad es indisoluble del otro proceso básico: la INTEGRACIÓN. Integramos e interiorizamos, hacemos nuestra esta identidad: en primer lugar en nosotros, pero sin olvidar que se realiza en un espacio, en un lugar que es al mismo tiempo que físico y geográfico, espacio social, cultural desde el que se construye y se contrasta la identidad de cada cual. Es este espacio el lugar (físico, social, relacional, cultural...) donde nos enraizamos, nos arraigamos y que al mismo tiempo nos retroalimenta.

Cuando se trata de concretar el contenido de la identidad se habla de fomentar no sólo la identidad personal ("soy..."), de género y grupal (pertenezco a la familia..., soy del pueblo...), sino también, en el caso de nuestra Comunidad, de fomentar la "canariedad".

De igual forma la integración no se puede entender sin aceptarnos y acogernos a nosotros mismos *desde lo que somos y desde donde vivimos y estamos*. Somos seres humanos que compartimos la igualdad fundamental de ser tales, desarrollando nuestra identidad en interacción con los iguales. Este primer círculo abierto nos conduce al segundo donde aparecen los valores de SALUD, COOPERACIÓN Y TOLERANCIA.



Como se puede ver, iniciamos la construcción de nuestra identidad cuando comenzamos a aceptar nuestra corporalidad. Somos y estamos en un cuerpo, que a su vez funciona como un sistema escrupulosamente organizado. Nuestra mente, emociones, comportamientos y actitudes funcionan porque en este cuerpo, es decir en nuestra estructura psicobiológica, existe y se establece un equilibrio y una estrecha interrelación entre todas sus células, órganos, aparatos y sistemas. Es por esto que en este segundo círculo aparece el valor de la SALUD. La salud no es otra cosa que un estado de equilibrio. Es decir, estamos sanos y saludables cuando están satisfechas y equilibradas las necesidades básicas de los distintos elementos del sistema: **biológicos** (el cuerpo físico que tenemos), **psicológicos** (mente, emociones, comportamientos y actitudes), **sociales** (nuestras relaciones con el entorno y con los otros), encontrando en todos ellos y entre todos ellos *sentido, significado y bienestar*.

Sin embargo, en este segundo círculo aparecen también los valores de COOPERACIÓN y TOLERANCIA, porque nuestra identidad e integración, tal como las hemos descrito, e incluso nuestra salud, no se pueden construir sólo situados desde un plano meramente individual. Nuestra identidad se construye no solamente por la integración y equilibrio personal e

individual sino que somos lo que somos gracias a nuestra integración y cooperación con lo otro y con los otros. Es por esto que en este segundo círculo aparecen los valores de COOPERACIÓN y TOLERANCIA. La cooperación, que implica actitudes de participación, de sentirnos responsables con las otras personas (corresponsabilidad), de constancia y esfuerzo, de comunicación y de diálogo. La tolerancia, que implica actitudes de respeto, ponernos en el lugar del otro, aceptación de las diferencias, asumir y aceptar la diversidad. Con estas actitudes no solamente estamos construyendo los valores de la cooperación y de la tolerancia sino que estamos potenciando nuestra identidad, la integración y la salud.

En el tercer círculo aparecen los valores AUTONOMÍA y LIBERTAD. Son las dos caras de una misma moneda. La autonomía si nos situamos desde una perspectiva individual; la libertad si nos situamos desde una perspectiva social. Ser libre implica ser autónomo, de igual forma que la autonomía sienta las bases para construir la libertad. Por otra parte, todos los valores situados en los anteriores círculos (identidad, integración, cooperación, salud y tolerancia) no serían tales, y por tanto vividos en la cotidianidad sin construir al mismo tiempo la autonomía y la libertad, desde la identidad e integración personal y social.

Con estas bases y con estos cimientos llegamos al cuarto círculo: AMOR, FELICIDAD, DISFRUTE. Es decir, trabajando y construyendo los anteriores valores estamos consiguiendo la meta última de todo ser humano: la felicidad.

Podríamos decir que los humanos nos desplegamos y nos convertimos en nosotros mismos, construyendo nuestra SALUD (psico, bio, socio, noética), desarrollando nuestra IDENTIDAD, al INTEGRARNOS en el entorno natural y social, COOPERANDO con los otros, relacionándonos y abriéndonos a la diversidad y a la TOLERANCIA, desde nuestra AUTONOMÍA y LIBERTAD. De esta manera se da en nosotros un estado de bienestar personal (biológico, mental y emocional) y social que nos hace DISFRUTAR de cada momento, AMAR y SER FELICES.

Este enfoque sistémico de los valores nos sirve de guía y ayuda a la hora de trabajar en el centro, en las aulas, en las familias. Nos ofrece la ventaja de que sea cual sea el valor que elijamos para trabajar podemos avanzar o retroceder en la configuración de los distintos elementos del sistema. Si lo enfocamos de fuera hacia dentro, por ejemplo, nos encontraremos con tres

valores (Amor, Felicidad, Disfrute) que son en sí mismos metas que suponen la construcción de actitudes (trabajadas o a trabajar) de los otros valores ubicados en los círculos anteriores.

3 La concreción de los valores consensuados en necesidades, actitudes y habilidades que los configuran.

No debemos olvidar que las necesidades que impulsan nuestras conductas y actitudes, en la medida en que las prioricemos y les atribuyamos un determinado “valor”, tienen también un carácter sistémico. Es decir, tratando de satisfacer una necesidad concreta, podemos poner en juego una serie de actitudes, a través de habilidades específicas, que nos disponen en la consecución de varios valores al mismo tiempo. Cuando hayamos aprendido estas habilidades vamos equipándonos de hábitos que enriquecen, potencian y ayudan en la construcción de los valores de todo el sistema. Fijándonos, por ejemplo, en las necesidades que están detrás de los diferentes valores consensuados, podemos llegar a descubrir no sólo los valores sino el conjunto de actitudes y habilidades que nos conducen a la construcción de esos valores. Veamos algunos ejemplos, partiendo de los valores consensuados:

- El ser humano necesita conocerse a sí mismo; encontrarse consigo mismo; conocer, reconocer y aceptar su propio cuerpo; conocer, reconocer, aceptar y expresar sus emociones, sentimientos y afectos; conocerse, reconocerse y aceptarse como “ser sexuado”; conocer, reconocer y aceptar el lugar en que vive y en el que está enraizado; conocer, reconocer y aceptar un grupo humano de referencia y de pertenencia (familiar, escolar, laboral, de iguales); encontrar respuestas a interrogantes básicos (¿quién soy? ¿hacia dónde voy? ¿qué significado y sentido tiene mi vida?)

Buscamos referencias para satisfacer estas necesidades. No olvidemos que los valores son referentes que guían nuestra conducta en esa dirección. Los valores consensuados del primer círculo, **IDENTIDAD** e **INTEGRACIÓN** tratan de servirnos como guías en la satisfacción de esas necesidades.

- El ser humano necesita encontrarse con otros y con otras, trabajar juntos con otros y con otras, relacionarse y comunicarse. El contexto social en el que realiza su vida es siempre diverso, variado y plural... Pero al mismo tiempo es un contexto social entre iguales, en cuanto que cada uno comparte con el otro o con la otra la igualdad fundamental como seres humanos. Al mismo tiempo que necesita cuidar su cuerpo físico, mental y emocional necesita cooperar con otros y otras en el conjunto de los asuntos comunes, donde pueden darse actitudes distintas u opuestas, ideologías y culturas diferentes.

Para satisfacer estas necesidades básicas, en el segundo círculo, nos guían los valores de la **COOPERACIÓN, TOLERANCIA y SALUD**.

- El Ser humano necesita, precisamente para preservar su identidad, ser él mismo en el contexto de sus grupos de referencia. El ser humano necesita tomar decisiones, optar y priorizar, por sí mismo en los diferentes contextos de socialización. Necesita ir pasando progresivamente desde la “anomía” a la “heteronomía” para llegar a la “autonomía.”

Para satisfacer estas necesidades, en el tercer círculo, nos guían los valores-metas de la **AUTONOMÍA y LIBERTAD**.

- Por último, los seres humanos necesitamos amar y sentirnos amados. Recibir el cariño de los demás, saberlo aceptar y ofrecerlo. El amor es el ingrediente fundamental en el crecimiento y desarrollo de una personalidad sana. Necesitamos y buscamos en cada momento “sentirnos bien”, necesitamos evitar el conflicto, el dolor, el sufrimiento. El ser humano necesita desplegar, disfrutar, y gozar de la vida, en cada momento. Necesitamos satisfacer nuestras carencias.

Por este motivo, al mismo tiempo que valores, el **AMOR, FELICIDAD y DISFRUTE** son referencias últimas y metas que todo ser humano se propone alcanzar.

De las necesidades y valores podemos descubrir un conjunto de actitudes y de habilidades que pueden ayudarnos a construir unos u otros valores. Es decir, no necesariamente a cada valor corresponden unas actitudes específicas y unas concretas habilidades para llevarlas a cabo. Estas actitudes y habilidades pueden ayudarnos a caminar en la dirección de valores distintos. Esta es la ventaja del carácter sistémico de los valores. Veamos algunos ejemplos.

Son actitudes escucharse internamente (a sí mismo y a sí misma), escuchar a los otros y a las otras, la comunicación, apertura, flexibilidad, aceptar mi cuerpo como es, aceptar mi sexo, autoconocerme, conocer mi contexto social, indagación sobre mi cultura, etc.

Estas actitudes son necesarias para conseguir el valor de la identidad y de la integración. Ahora bien: ¿no deben estar presentes igualmente en la construcción del valor de la tolerancia, de la cooperación, de la salud? Evidentemente que sí.

Lo mismo ocurre con las habilidades (repertorio de destrezas psicomotoras, cognitivas y emocionales que se aprenden y entrenan) necesarias para la ejecución de estas actitudes. Por ejemplo, es importante aprender habilidades para la comunicación, habilidades para la escucha activa, habilidades para el autoconocimiento, habilidades para ser asertivos, habilidades para la cooperación y el trabajo en grupo, etc. Con estas habilidades no sólo construimos el valor de la identidad y la integración sino también la cooperación, la autonomía, la libertad...

En definitiva: hemos de ir educando y construyendo un repertorio amplio de actitudes, derivadas de necesidades vividas y de los valores que las sustentan, al mismo tiempo que un “banco” de habilidades. Ahora bien, debemos advertir de un peligro: tratar de desarrollar diferentes programas de habilidades sin que éstas estén conectadas a necesidades vitales y experiencias, y, sobre todo, sin construir los valores y las actitudes que los sustentan.

Creemos que desde nuestro modelo sistémico, los hijos e hijas, padres y madres, el alumnado y el profesorado van adquiriendo un repertorio de actitudes y de habilidades que los van equipando de los hábitos de conducta necesarios para su realización personal y social. Sería muy importante que el profesorado y las familias traten de aplicar en sus respectivos contextos este modelo y concretar qué valores, actitudes y habilidades se corresponden con una determinada necesidad o experiencia.

4 La concreción de los valores consensuados en acciones para los diferentes contextos de socialización del centro.

Los valores son guías de nuestra actuación cotidiana, modulan nuestras decisiones, nuestras elecciones, afectan a nuestras planificaciones, prioridades, etc. En definitiva a nuestro modo de ser, de estar y vivir. Esto implica que entran en juego en los numerosos contextos por los que transitamos en el devenir cotidiano: casa, barrio, supermercado, en el ocio, colegio, etc. Y, entran en juego de forma sistémica, como ya hemos planteado, es decir, no aparecen de forma aislada, sino combinándose. Así, por ejemplo, en el contexto del supermercado, haciendo la compra, podemos considerar nuestra salud, disfrute o la identidad canaria a la hora de comprar determinados productos.

Si bien es cierto que los diferentes contextos cotidianos son escenarios en lo que se vivencian y se interpelan nuestros valores, no es menos cierto que los contextos, como construcciones humanas, son generadores y portadores de valores sociales y culturales que como colectivo o comunidad hemos establecido o construido como valiosos y reconstruimos en el tiempo. El contexto de supermercado, al que antes aludíamos, es hoy en día un contexto diferente al que hace veinte años tenía nuestra sociedad. Este contexto refleja las necesidades, prioridades y valores que hemos ido definiendo como valores importantes en nuestro tiempo (variedad, diversidad, economía, competencia, libertad...). Y es que los contextos se constituyen en base a interacciones interpersonales, grupales y colectivas que en procesos comunicativos y de negociación de significado se constituyen en escenarios de socialización de los miembros de la sociedad, ya que en ellos se transmiten, consolidan y/o se reconstruyen o modifican los valores sociales y culturales. Estas reflexiones quieren remarcar la relevancia que tienen los contextos si hablamos de valores, entendiendo los contextos como escenarios de socialización del individuo y de la sociedad. Relevancia que, en el caso que nos ocupa, la escuela, cobra especial importancia.

A El Contexto Escolar.

La escuela como contexto de socialización, refleja en su escenario físico y relacional (social), una larga lista de valores culturales sobre la enseñanza en nuestro país (pensar en la construcción de nuestras escuelas, la distribución de espacios, los roles establecidos es revelador de lo que estamos diciendo). Sin que sea nuestro objetivo proponer un análisis del contexto escolar desde una perspectiva cultural, la apuesta del proyecto travesía implicará, evidentemente, transformaciones y reconstrucciones del contexto escolar (social y físico). Lo que sí podemos hacer, en este camino de transformación que está suponiendo la construcción participativa de valores, es prestar atención a los diferentes subcontextos y escenarios de socialización que se encuentran dentro del contexto escolar en los centros.

¿Cuáles son los subcontextos escolares? ¿Y quiénes lo conforman?

La escuela alberga tres grandes subcontextos de socialización definidos por quienes son los agentes principales de socialización. Esto hace que, por un lado, tengamos como agente de socialización al profesorado, al alumnado y a los padres. Y por otro, tengamos diferentes escenarios o subcontextos específicos de actuación de dichos agentes (clases, tutorías, patio, pasillos, sala de profesorado, APA, etc.). La consideración de estos dos elementos (agentes y escenarios o subcontextos) constituyen el eje sobre el que debemos articular la tarea de analizar y transformar los contextos para que trasmitan, se vivencien y concreten los valores que en el proyecto Travesía se han consensuado en los centros. Para ello, debemos contar con un tercer elemento, estrechamente vinculado a los dos anteriores, nos referimos a la función y legitimidad que estos agentes tienen en la socialización. Una parte fundamental relacionada con esta función o legitimidad para la socialización de ciertos aspectos del desarrollo social y personal se deriva del tipo de relaciones o intercambios que estos agentes promueven. Así podemos hablar de relaciones asimétricas vs. simétricas. Las relaciones asimétricas son aquellas que se establecen entre un adulto y un menor. En ellas se establece el apego básico que permite al menor confiar en el mundo, explorar lo que sucede, establecer autoexpectativas de éxito. Mediante la interacción con los adultos se desarrollan aspectos fundamentales como la identidad, la autoestima, confianza, amor, se aprenden y desarrollan

los patrones comportamentales de nuestra cultura, se adquieren valores, se desarrollan los principales procesos de adquisición lenguaje y el desarrollo cognitivo y emocional. A estos aspectos contribuyen los agentes de socialización de la familia y el profesorado. Si bien ambos agentes inciden en el contexto escolar y tienen una función socializadora y legitimizadora diferente, no cabe duda que en el contexto escolar es el profesorado el que tiene un papel central como agente socializador. En el Claustro de Profesores, protagonista fundamental en la función docente y educadora del Centro, se debe conocer y debatir el trabajo llevado a cabo por el proyecto Travesía y los valores consensuados. De esta forma lograremos: a) que los valores consensuados sean objetivos educativos en la labor docente; b) que se plasmen en las programaciones y en el trabajo transversal de los Departamentos; y c) que se tome conciencia de que los derechos y las normas que se recojan en el Reglamento de Régimen Interno sólo tienen sentido y significado si se derivan de la construcción participativa de los valores, como objetivos educativos. Concretamente el profesorado, en función de los niveles de enseñanza en los que ejerza su labor (infantil, primaria, secundaria, bachiller, universidad), concreta su función socializadora promoviendo el desarrollo intelectual, personal y social que conlleva el proceso de enseñanza y aprendizaje. De modo que en la interacción con el alumnado estimula el desarrollo del lenguaje, el desarrollo de los procesos superiores (memoria, razonamiento, inteligencia, lenguaje), la enseñanza de conceptos y principios del mundo físico y social y el desarrollo de actitudes relacionadas con el trabajo, la convivencia y el ajuste y satisfacción personal. Los subcontextos o escenarios característicos en donde acontecen estos procesos de socialización son el aula, la tutoría, etc. La familia, padres y madres, comparten parte de su función socializadora con la escuela. La presencia y apoyo de las familias en diferentes subcontextos escolares como el APA, el Consejo Escolar de Centro y las tutorías proporcionan la conexión necesaria entre estos dos agentes fundamentales de socialización de los menores.

En contraposición a las relaciones asimétricas, las relaciones simétricas se caracterizan por una igualdad de estatus, de experiencia, de cercanía cognitiva, emocional y social que facilitan la vivencia y el desarrollo de aspectos difíciles de experimentar en las relaciones con los adultos (asimétricas). Esto hace posible que en estas relaciones (simétricas) se desarrollan

aspectos como la autonomía, la reciprocidad, la cooperación, el desarrollo de habilidades sociales sofisticadas y procesos de identidad personal y grupal, etc. A estos aspectos contribuyen especialmente como agentes de socialización los propios alumnos y alumnas. Los subcontextos o escenarios en los que estos procesos se desarrollan son diversos: el aula, el patio, la salida, el baño, los pasillos, etc.

Por último, no queremos dejar de mencionar, dentro de las relaciones simétricas, la referida a la relaciones entre el propio profesorado y madres y padres. En este sentido, las relaciones entre el profesorado y entre padres y madres, tienen un poder socializante en sus propios colectivos. Es decir, el profesorado se constituye como agente socializador en sus relaciones con sus iguales, es decir con sus compañeros de centro. Igualmente ocurre en las relaciones entre las familias. Los subcontextos específicos o escenarios en los que actúa este papel socializante son por, ejemplo, la sala de profesores, claustro, seminarios, cafetería, equipo directivo, APA y escuelas de padres y madres.

Teniendo en cuenta lo expuesto, pasaremos a plantear en el siguiente punto una guía, a modo de propuesta, en la que se recomiendan, atendiendo a las características del tipo de interacciones (simétricas y asimétricas) y a los diferentes escenarios o subcontextos, (clase, tutoría, patio, seminario, sala de profesores, APA, etc.) diferentes acciones o estrategias, señalando qué valores de los consensuados se estarían estimulando a través de ellas.

B Propuestas de acciones para los distintos subcontextos que estimulen el desarrollo de los valores consensuados.

Las propuestas que planteamos pretende ser una guía que ayude y oriente en este proceso, pero que requiere de la personalización y autoría de cada uno de los colectivos de la comunidad escolar y abierta a la creatividad de los mismos. Por tanto, implica que antes de tomar decisiones sobre qué propuestas llevar a cabo, debemos analizar o remirar nuestro contexto escolar. Queremos proponerles, como hacemos en nuestros hogares, contemplar nuestra casa, y establecer que pequeñas novedades o pequeños detalles podemos introducir

en las diferentes habitaciones de modo que reflejen y permitan que suceda aquello que para nosotros es relevante, sin olvidar las limitaciones físicas (tamaño de la casa y de las habitaciones), económicas (recursos con los que contamos) y las características y necesidades de los habitantes. En este ejercicio será útil considerar los siguientes pasos:

- Primero: Hacer el mapa actual de los contextos principales y/o relevantes del contexto de nuestra escuela señalando los principales agentes sociales de ellos.
- Segundo: Observar el uso, las vivencias, que en ellos se da.
- Tercero: Planificar y priorizar qué subcontextos o escenarios vamos a abordar.
- Cuarto: Generar alternativas o ideas para enriquecer, ampliar y/ reestructurar esos subcontextos.

Teniendo en cuenta estos pasos, en las siguientes Tablas se esbozan propuestas o acciones destinadas a ayudar al paso cuarto (generar alternativas). Dichas propuestas atienden o responden a las características del tipo de interacciones (simétricas y asimétricas) y a los diferentes escenarios o subcontextos, (clase, tutoría, patio, seminario, sala de profesores, APAS, etc.) indicándose qué valores de los consensuados por los centros se estarían estimulando a través de ellas.

Característica principal de la interacción	Contextos	Propuestas	Valores consensuados
Interacción entre alumnado	Patio	Diseñar actividades y/o juegos lúdicos y cooperativos en las horas de recreo.	Cooperación, Integración, Tolerancia, Autonomía, Disfrute, Salud.
		Rediseñar los espacios del patio de recreo de forma que favorezcan el encuentro y la interacción (zonas).	Cooperación, Integración, Tolerancia, Autonomía, Disfrute.
	Clase	Emplear como forma de aprendizaje la metodología de aprendizaje cooperativo.	Cooperación, Integración, Tolerancia, Autonomía, Identidad, Disfrute.
		Realizar asambleas quincenales de valoración y reflexión de la marcha de las clases y del centro.	Autonomía, Cooperación, Tolerancia.
	Tutoría	Establecer sistemas de tutorías entre iguales que faciliten la orientación y ayuda (figuras como el hermano mayor, etc.).	Cooperación, Integración, Autonomía, Felicidad-Bienestar.
Establecer sistemas de medición entre iguales.		Identidad, Cooperación.	
Pasillos	Realizar propuestas de personalización y uso de los pasillos.	Disfrute, Cooperación.	
Interacción entre profesorado-alumnado	Clases	Selección de temas o cuestiones claves en la historia de la ciencia, de las artes, del país, de canarias, etc. que permitan al alumnado conectar los valores consensuados con la realidad académica o curricular que estudian.	Pueden ser todos los valores: Cooperación, Integración, Tolerancia, Autonomía, Identidad, Disfrute.
		Desarrollar algún proyecto de investigación sobre los valores consensuados. Elaborar biografías personales.	Puede elegirse alguno de los valores.
		Implantar sistemas de autogestión en las normas de clases que impliquen la formulación, revisión y aplicación de consecuencias por el grupo.	Cooperación, Autonomía.

Característica principal de la interacción	Contextos	Propuestas	Valores consensuados
		Fomentar y estimular el funcionamiento de la clase como grupo realizando dinámicas para generar un buen clima.	Identidad, Cooperación, Disfrute, Felicidad, Amor.
	Tutorías	Llevar a cabo durante un cuatrimestre la elaboración por parte de los miembros de clase un vídeo, obra, cuento, documental o página web sobre uno de los valores. Desarrollar procedimientos de “Democracia participativa y discusión en grupo”.	Identidad, Salud, Amor. Cooperación, Integración.
	Servicio de Orient.	Establecer o desarrollar redes de apoyos entre iguales para la orientación y atención del alumnado de modo que amplíe la disponibilidad del servicio a mayor alumnado (escuela de dinamizadores).	Identidad, Integración, Cooperación, Amor.
		Seguimiento personalizado al alumnado.	Autonomía, Identidad.
		Proponer elaborar biografías personales de la comunidad educativa ¿Quién soy yo? ¿Quiénes somos?	Identidad.
	Comedor y/o Cafetería	Diseñar e implementar semanas de acogida inicial del curso, en las que participen alumnado, profesorado y familia.	Identidad, Disfrute, Cooperación.
Organizar sesiones o puntos informativos breves: antes, durante o después sobre las comidas.		Salud, Disfrute.	
Secretaría	Planificar estos servicios desde la perspectiva de los principios del PEC.	Cooperación, Tolerancia.	
Interacción entre el profesorado	Sala de profesores y/o seminarios	Crear grupos de apoyos entre docente que asesoren, acompañen y orienten en la tarea educativa.	Autonomía, Cooperación.
		Crear y poner en marcha grupos terapéuticos y de apoyo al profesorado.	Felicidad, Bienestar.

Característica principal de la interacción	Contextos	Propuestas	Valores consensuados
Interacción entre el profesorado		Establecer actividades de disfrute y relajación entre los docentes.	Disfrute, Felicidad.
		Establecer espacios para la reflexión y formación de los valores consensuados (grupos de discusión).	Pueden ser todos.
	Claustro	Aprender a emplear técnicas y/o recursos de trabajo en grupos que alienten a la eficacia, la participación y autonomía.	Autonomía, Identidad Cooperación, Tolerancia.
	Equipo directivo	Incorporar algunos de los principios de liderazgo transformacional.	Cooperación, Identidad.
	Servicio de Orientación	Establecer, poco a poco, los sistemas de asesoramiento colaborativo en los que se trabaje escucha y resolución de problemas.	Cooperación, Autonomía, Bienestar.
Interacción entre familia y profesorado	Tutoría con familia	Establecer el modelo de corresponsabilidad (experto a experto).	Identidad, Integración, Cooperación,
	APA	Desarrollo de acciones y actividades de lo padres en el centro. Semana de la familia. Retratos familiares.	Todos.
	Tutoría de padres y madres	Potenciar un sistema de acción tutorial entre padres y madres desde el grupo motor.	Autonomía, cooperación.
Interacción entre todos (Intersectorial)	Grupo motor	Mantener y fortalecer y cuidar la existencia del grupo motor aumentando su autocompetencia en la realización de materiales y actividades educativas en los valores consensuados.	Identidad, Cooperación, Integración.
Interacción de la comunidad escolar	Centro	Plasmar en el Proyecto Educativo del Centro los principios y valores consensuados por la comunidad educativa en el proyecto travesía	Todos los valores.

5 Considerar los factores imprescindibles del proyecto Travesía para la implementación de la experiencia en otros centros.

Por último queremos extraer y remarcar, de los resultados y de las conclusiones del presente informe, una serie de propuestas concretas que aluden a los factores considerados como imprescindibles para la implementación, con ciertas garantías de éxito, de esta experiencia en centros educativos.

- Diseñar el proyecto Travesía como un proyecto de tres años con tres fases concretas y diferenciadas. El primer año destinado a la creación y consolidación del grupo motor. El segundo año destinado al establecimiento de consensos sobre los valores relevante para esa comunidad escolar y, el tercer año centrado en el desarrollo de metodologías y materiales para la educación en valores.
- Concebir el proyecto desde las claves y los principios psicoeducativos que guían la construcción participativa de valores. Sin ellos los valores consensuados nos sitúan en una perspectiva academicista y del deber ser que no contribuye a una verdadera educación en valores.
- Utilizar las claves de los principios psicoeducativos de la construcción participativa de valores como “macroclaves” que permitan al proyecto Travesía ser el eje que integre y “bañe” los diferentes proyectos que ya tiene el centro. De este modo se permite entender este proyecto, no como una tarea más del centro sino como una oportunidad de integrar y dar coherencia a las diferentes acciones que se desarrollan en el centro. En este sentido, las reflexiones y ejemplificaciones presentadas en la propuesta sobre cómo trabajar los valores de forma sistémica ofrecen al respecto un marco teórico de indudable valor para este fin.
- Iniciar el proyecto si se cuenta con la implicación y el compromiso del equipo directivo del centro, ya que el apoyo institucional legitima y facilita las iniciativas que desde éste emerjan en la vida del centro.

- Contar con la figura de mediadores externos al centro, como eje en el que sustentar las primeras fases del proyecto travesía. El papel de los mediadores, como se ha puesto de relieve a lo largo de este informe es fundamental para la sensibilización y participación de la comunidad educativa (Profesorado, padres y madres y alumnado) y para el acompañamiento inicial de los grupos motores en el proceso de su empoderamiento (autocompetencia) como grupo para la construcción participativa de valores.
- La creación, fortalecimiento y respaldo continuo a los grupos motores intersectoriales de modo que estos permitan el encuentro entre diferentes sectores de la comunidad escolar y despojarse de los prejuicios que impiden la construcción compartida de valores. La heterogeneidad de los grupos motores es, sobre todo, una gran oportunidad para la negociación de significados y para romper los estereotipos entre los distintos sectores educativos.
- Destinar un espacio y tiempo especial al profesorado de modo que facilite la implicación activa de éste en el proyecto. En este sentido, son diversas las propuestas que hemos realizado en torno a la creación y utilización de espacios para el profesorado (véase las propuestas relativas a la interacción entre profesorado y alumnado, como las de referidas a la interacción entre profesorado) que establecen cauces prácticos y posibles para una implicación activa del profesorado en este proyecto. No obstante queremos remarcar la necesidad de buscar recursos que permitan reestructurar la organización interna de los centros de modo que se logre flexibilizar el horario del profesorado, sin sobrecargarlo, que permitan el encuentro y los tiempos para la reflexión y el compromiso activo con la construcción de valores.



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA



XX Premios de Investigación Pedagógica
y Experiencias Didácticas

Josefina Cambra Giné
PRESIDENTA DEL COMITÉ GENERAL DE LOS ILUSTRES COLEGIOS
DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN
CIENCIAS

Alejandro Tiana Ferrer
SECRETARIO GENERAL DE EDUCACIÓN

José Luis Pérez Iriarte
DIRECTOR GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA



VIII

CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES DEL CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS

El Consejo Escolar de Canarias, una vez estudiado y valorado el informe del equipo técnico y las propuestas de las comunidades educativas, aprueba dicho informe con las siguientes consideraciones y propuestas:

1 Incluir en el PEC los principios psicoeducativos de la construcción de valores, haciendo explícitos y visibles los valores consensuados por la comunidad escolar.

El proyecto educativo de centro debe incluir, entre otros, los principios psicoeducativos para la construcción de valores y hacerlos visibles a la comunidad escolar. Esto supone que el PEC concrete en su formulación los compromisos de su acción educativa en relación con la construcción participativa de los valores. Para garantizar el éxito de estos compromisos es preciso tener en cuenta:

- *Los valores consensuados deben convertirse en objetivos educativos de la comunidad escolar.*
- *Promover una alianza* compartida por los distintos sectores y agentes de la comunidad educativa en la construcción de los valores consensuados.
- *Crear un contexto de seguridad* en el que ningún miembro de la comunidad educativa se sienta amenazado e inseguro, promoviendo una relación afectiva en la escuela en la

que todos y todas tengan la posibilidad de sentirse vinculados de forma significativa, confiriéndole seguridad y legitimidad.

- *Establecer espacios de reflexión y formación* sobre las experiencias en la construcción de valores, para propiciar cambios, además de conceptuales, vivenciales, estimulando la creación de comunidades críticas y creativas.
- Garantizar un *seguimiento de los procesos*, focalizando nuestra mirada en las fortalezas: alentar y enfatizar los éxitos, ya que como seres humanos es cierto que “aprendemos” de los errores, pero nos construimos afianzando los logros.
- *Potenciar la participación* creando espacios abiertos a la incorporación de las personas que forman parte de la comunidad, aunque no la representen formalmente (modelo de participación en red, frente a modelo de participación representativa): “*los que estamos contamos*”.
- *Disfrutar el proceso*, entendiendo la educación y el aprendizaje como la vida misma, es decir un camino y una meta. No esperar a conseguir las metas. Celebrar y disfrutar de lo que hacemos, vivimos y somos.
- *Generar autoría*, puesto que el cambio de valores sólo puede realizarse si las personas nos sentimos autoras y protagonistas del mismo. Creer firmemente en las posibilidades y en las capacidades de las personas: las actividades propuestas y desarrolladas, no tienen que salir “perfectas”, sólo tienen que propiciar la experiencia y garantizar un mínimo de éxito.
- *Desarrollar metodologías, actividades y procedimientos* que proyecten los anteriores principios. Es decir, vivenciales, que partan de la experiencia, reflexivas, propicien la toma de conciencia (individual y colectiva), cooperativas, de experto a experto, en un clima relacional afectivo, en las que todos y todas se sientan de alguna manera autores y protagonistas.
- *Integrar, como normas, en el Reglamento de Régimen Interno*, las actitudes de los valores consensuados por la comunidad escolar.

- 2 Trabajar de forma sistémica los valores consensuados.**
- 3 Operacionalizar los valores consensuados en necesidades, actitudes y habilidades.**
- 4 Concretar los valores consensuados en acciones para los diferentes contextos de socialización del centro.**
- 5 Algunas propuestas para una adecuada implementación del proyecto Travesía en los centros:**

- Diseñar el proyecto Travesía como un proyecto para desarrollar en tres fases concretas y diferenciadas. La primera fase, destinada a la creación y consolidación del grupo motor. La segunda, reservada al establecimiento de consensos sobre los valores relevantes para la comunidad escolar. La tercera, centrada en el desarrollo de metodologías y materiales para la educación en valores.
- Concebir el proyecto desde las claves y los principios psicoeducativos que guían la construcción participativa de valores. Sin ellos los valores consensuados nos sitúan en una perspectiva academicista y del deber ser que no contribuye a una verdadera educación en valores.
- Utilizar las claves de los principios psicoeducativos de la construcción participativa de valores como referente y facilitador para el resto de los proyectos que se desarrollan en la comunidad educativa.
- Iniciar el proyecto si se cuenta con la implicación y el compromiso del equipo directivo del centro, ya que el apoyo institucional legitima y facilita las iniciativas que desde éste emerjan en la vida del centro.
- Contar con la figura del mediador o dinamizador interno o externo al centro como eje en el que sustentan las primeras fases del proyecto Travesía. El papel de los mediadores, como se ha puesto de relieve a lo largo de este informe, es fundamental

para la sensibilización y participación de la comunidad educativa (profesorado, padres y madres y alumnado) y para el acompañamiento inicial de los grupos motores en el proceso de su empoderamiento (autocompetencia) como grupo para la construcción participativa de valores.

- Fortalecer y respaldar continuamente a los grupos motores de modo que estos permitan el encuentro entre diferentes sectores de la comunidad escolar y despojarse de los prejuicios que impiden la construcción compartida de valores. La heterogeneidad de los grupos motores es, sobre todo, una gran oportunidad para la negociación de significados y para romper los estereotipos entre los distintos sectores educativos.
- Garantizar los espacios y tiempos necesarios (créditos horarios) al profesorado de modo que se facilite su implicación activa en el proyecto. En este sentido, son diversas las propuestas que hemos realizado en torno a la creación y utilización de espacios para el profesorado (véase las propuestas relativas a la interacción entre profesorado y alumnado, como las referidas a la interacción entre profesorado) que establecen cauces prácticos y posibles para una implicación activa del profesorado en este proyecto. Queremos remarcar la necesidad de buscar recursos que permitan optimizar la organización interna de los centros de modo que se logre flexibilizar el horario del profesorado, sin sobrecargarlo, equilibrando la carga docente, facilitando así los encuentros y los tiempos para la reflexión y el compromiso activo con la construcción de valores.



Yan
Carpenter

AMOR

AMOR

COOPERACION

¿Por qué?
¿necesitas para cultivar?

¿puedes poder...

IX REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDER-EGG, E. (1977). *El trabajo social como acción liberadora* (8va. ed. corr. y aum.). Madrid: Editorial Universitaria Europea.
- BEAVERS, W. R. y HAMPSON, R.B. (1993). Measuring family competence : The Beavers systems model, en F. Walsh, ed. *Normal family processes* (2ª edición). Nueva York: Guilford Press.
- BELLAH, R., MADSEN, R., SULLIVAN, W., SWILDLER, A. y TIPTON, S. (1985). *Habits of the Heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley: University California Press.
- BERNARD, J. (1991). *Fostering Resiliency in Kids*. Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities. Portland
- BILBENY, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- CAMPS, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya
- CLAXTON, G. (1995). *Vivir y aprender*. Madrid.: Alianza.
- CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (2003). *La construcción de valores desde la familia y la escuela: Un estudio de valores en Canarias*. Consejo Escolar de Canarias: Islas Canarias.
- CORTINA, A (1996). *El quehacer ético: guía para la educación moral*. Madrid: Santillana.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- CYRULNIK, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos: La resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- CYRULNIK, B. et al (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana

- DIENER, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- FONAGY, P.; STEELE, M.; STEELE, H.; HIGGITT, A. y TARGET M. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992. The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35, n. 2, pp. 231-258.
- FREEMAN, J., EPSTON, D. y LOBOVITS, D. (2001). *Terapia narrativa para niños: Aproximación a través del juego*. Barcelona: Paidós.
- FREINET, C. (1972). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- FULLAN, M. (1996). *Las fuerzas del cambio: explorando las posibilidades de la reforma*. Madrid: Akal.
- FULLAN, M. (1999). *Las fuerzas del cambio: La continuación*. Madrid: Akal.
- GARCÍA, M.D., RAMIREZ, G. y LIMA, A. (2003). La construcción de valores en la familia. En *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- GERGEN, K.J. (1989). La psicología posmoderna y la retórica de la realidad. En T. Ibáñez Gracia (Coord.), *El Conocimiento de la Realidad Social*. Barcelona: Sendai Ediciones.
- GREENBERG, L.S, RICE, L.M. y ELLIOT, T.T. (1996). *Facilitando el Cambio emocional: El proceso terapéutico punto por punto*. Barcelona: Paidós.
- GROTBER, E.H. (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano*. Chile: Fundación Bernard Van Leer.
- GRUSEC, J.E. y GOODNOW, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalisation of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- GUIDANO, V. y QUIÑONES, A. (2001). *El modelo cognitivo postracionalista: hacia una reconceptualización teórica y crítica*. Bilbao: Descleé.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*, vols. I y II. Madrid: Taurus.
- HENDERSON, N. y MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, P. (1997). Evaluación de valores y moldes cognitivos-afectivos en la educación socioafectiva. En: CORDERO, A.: *La evaluación psicológica en el año 2000*. Madrid: TEA Ediciones.
- HERNÁNDEZ, P. (2002). *Los moldes de la mente*. Tenerife: Tafor.
- HERNÁNDEZ, P. y ACIEGO DE MENDOZA, R. (1990). *Aprendiendo a autorrealizarse: Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y la Autorrealización Personal (PIECAP)*. Madrid: TEA Ediciones.

- HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, M.D. (1992). *Aprendiendo a vivir. Programa Instruccional para la Educación y Liberación Emotiva (PIELE)*. Madrid: TEA Ediciones.
- HIGGINS, G.O. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco: Jossey-Bass.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de Delors*. Madrid: Santillana.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- MANCIAUX, M. (2003). *La resiliencia: resistir o rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- MATURANA, H. (1994). *Amor y juego: fundamentos olvidados del ser humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MATURANA, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MacDONALD, B. (1999). Introducción crítica: de la innovación a la reforma. Un cambio de referencia para analizar el cambio. En RUDDUCK, J.: *Innovación y cambio: El desarrollo de la participación y de la comprensión*. Sevilla: M.C.E.P.
- McNAMEE, S y GERGEN, K. (1996). *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.
- MAX-NEEF, A. (1994). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Nordan Comunidad/Icaria.
- MELILLO, A. (2004). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de la resiliencia. En Melillo, Suárez Ojeda y Rodríguez, *Resiliencia y Subjetividad: Los ciclos de la vida*. Barcelona: Paidós.
- MELILLO, A. y SUÁREZ, E. (2001). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Barcelona: Paidós.
- NEIMEYER, G. (1996). *Evaluación constructivista*. Barcelona: Paidós.
- NEIMEYER, G. y MAHONEY, M. (1998). *Constructivismo en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J. (1998). *La educación moral en la escuela: teoría y práctica*. Barcelona: Edebé.
- PUIG, J.; MARTÍN, X.; ESCÁRDIBUL, S, y NOVELLA, A. (1999). *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuestas de actividades*. Barcelona: Graó.
- QUINTANA, J. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- ROKEACH, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Pres
- RUTTER, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, pp. 316-331.

SAZ-CARRANZA, A., VISSCHER, J. T., SANZ, B. Y PÉREZ-FOGUET, A. (2004). *Proyectos de desarrollo y procesos participativos. Intervenciones desde la ingeniería para el desarrollo humano*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

SCHWARTZ, S.H. y BILSKY, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, pp. 550 – 562.

SCHWARTZ, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En *Advances in experimental social psychology*, Vol. 25, pp. 1 – 65. London: Academic Press.

SEGURA, M. y ARCAS, M. (1999). *Programa de Competencia Social*. Consejería de Educación, Islas Canarias: Gobierno de Canarias.

SELIGMAN, M. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positivity Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5 – 14.

SOLER, J. y CONANGLA, M. (2003). *La ecología emocional*. Barcelona: Amat.

SPLITER, L.J. y SHARP, A.M. (1995). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.

TOMKIEWICZ, S. (2004). El surgimiento del concepto. En *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.

VANISTENDAEL, S. y LECOMTE, J. (2002). *La felicidad es posible*. Barcelona: Gedisa.

VILA, E.S. (2005). *Ética, Interculturalidad y Educación Democrática. Hacia una pedagogía de la alteridad*. Huelva: Hergué.

WERNER, E. (1993). Protective factors and individual resilience. En: *Handbook of early childhood intervention* (1993) Meisels, Samuel J. Y Shonkoff, Jack P. (Eds.). Nueva York: Cambridge University Press.

WOLIN, S. y WOLIN, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.

RELACIÓN DE MIEMBROS DEL CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS

EQUIPO DIRECTIVO

Presidente

D. Orlando Suárez Curbelo

Vicepresidenta 2.ª

D.ª M.ª Carmen Ganuza Artiles

Vicepresidente 1.º

D. Cándido Padrón Padrón

Secretaria

D.ª M.ª Dolores Berriel Martínez

VOCALES DEL PLENO (a 31 de julio de 2007)

Titular	Sector	Organización	Suplente
D. José M.ª Ortega Arranz	Profesorado	STEC	D.ª Rosario Guimerá Ravina
D. Gabriel Crespo Hernández	Profesorado	ANPE	D. Juan Alberto López Galván
D. Isidro Melián González	Profesorado	INSUCAN	D. Ángel Amador Sierra
D. Rafael J. Rodríguez Marrero	Profesorado	EA	D.ª Carmen M.ª Roger Padilla
D. Antonio Pérez Marrero	Profesorado	CCOO	D. Alexis Orihuela Suárez
D. José Adolfo Santana Hernández	Profesorado	CCOO	D. Antonio Gil Buscalioni
D.ª Adelma Méndez Henríquez	Padres/Madres	ESCUELA CANARIA	D. Francisco J. del Valle Luis
D.ª Pura Toste Díaz	Padres/Madres	ESCUELA CANARIA	D.ª M.ª Lilia Díaz Rodríguez
D.ª Sebastiana González Melián	Padres/Madres	ESCUELA CANARIA	D.ª Ángela Padilla Rodríguez
D.ª Olga Mendoza Mayor	Padres/Madres	CONREAPAS	D. Antonio Martín Román
D.ª Emma Cabrera Toribio	Padres/Madres	CONREAPAS	D.ª M.ª Dolores Hernández Arrocha

Titular	Sector	Organización	Suplente
D.ª Juana Teresa Gil Falcón	Padres/Madres	FEPEL	D. Antonio Hernández Lobo
D. Ángel Dorta Mesa	Alumnado	UDECA	D.ª Genoveva Rodríguez García
D. Efraín Gómez Bermúdez	Alumnado	UDECA	D.ª Tasiri López Díaz
D.ª Sheila Martín Barroso	Alumnado	UDECA	D. Daniel Jesús Becerra Jiménez
D. Alberto Álvarez Soto	Alumnado	UDECA	D. Saúl Romero Acosta
D. Eduardo M. Cabrera Macías	Alumnado	UDECA	D.ª Andrea E. Málaga Elías
D. Fernando Afonso Martín	Personal de Adm. y S.	CCOO	D.ª Lidia Rosa Hernández Sotero
D. Juan Carlos Santana Murciano	Personal de Adm. y S.	Intersindical Canaria	D.ª Ángela Vega Santana
D. Antonio Ramírez Hidalgo	C.Privados/Concert.	Educación/Gestión	D. Juan Manuel Ruiz Santana
D.ª Ana María Palazón González	C.Privados/Concert.	Educación/Gestión	D.ª María Puy Torrent Ochoa
D. Miguel Pérez Arbelo	C.Privados/Concert.	ACENE	D. Crispín Morales Casañas
D. Manuel Jorge Pérez	Admin. Educativa	Admin. Educativa	D.ª Carmen Rosa Rguez. Díaz
D.ª M.ª Isabel Bretón Pérez	Admin. Educativa	Admin. Educativa	D. Manuel Palmero Hernández
D.ª M.ª del Pino Rodríguez Cruz	Univ. Canarias	ULPGC	D.ª Josefa Rodríguez Pulido
D.ª M.ª del Carmen Ganuza Artilles	Univ. Canarias	ULL	D. Víctor Manuel Acosta Rguez.
D. Ignacio Armas Delgado	Reprent. Municipales	FECAM	D.ª Esther M.ª González Hernández
D.ª Pino Esther Rivero Navarro	Reprent. Municipales	FECAM	D.ª Sonsoles Martín Jiménez
D. Daniel Díaz Díaz	Reprent. Municipales	FECAM	D. Hermógenes Pérez Acosta
D. Juan Manuel González Luis	Reprent. Municipales	FECAM	D. Juan Heradio Rodríguez Lorenzo
D. Ángel Víctor Torres Pérez	Reprent. Municipales	FECAM	D. Nicolás Pérez Moreno
D. Jesús Manuel Rolo Rodríguez	Reprent. Municipales	FECAM	D. Juan José Dorta Álvarez
D. Ramón Glez. de Mesa Ponte	Reprent. Municipales	FECAM	D.ª M.ª Elena Álamo Vega
D.ª Susana Lérida Ortega	Mov. Renov. Pedag.	MRP	D. José A. Méndez Monteverde
D. Clemente Moreno Vega	Mov. Renov. Pedag.	MRP	D. Antonio Ramón Martín Adrián
D. Antonio Hernández Hernández	Centrales Sindicales	UGT	D. Aurelio Mosegue Hernández
D. José Emilio Martín Acosta	Centrales Sindicales	CCOO	D. Celestino Hernández Sánchez
D. Juan José Sosa Alsó	Org. Patronales	CEOE Las Palmas	D. Antonio Coello Cruz
D. Jesús Villafruela Olmos	Org. Patronales	CEOE S/C Tfe.	D. Antonio López Bonilla

Titular	Sector	Organización	Suplente
D. Cándido M. Padrón Padrón	Rep. Cabildos Insulares	C. El Hierro	D.ª Pilar I. Mora González
D.ª Josefa García Moreno	Rep. Cabildos Insulares	C. Tenerife	D. Miguel Delgado Díaz
D. Primitivo Jerónimo Pérez	Rep. Cabildos Insulares	C. La Palma	D.ª Rosa M.ª Díaz Ramos
D.ª M.ª del Carmen Rosario Godoy	Rep. Cabildos Insulares	C. Gran Canaria	D. Rafael Guzmán Khrabcha Lemes
D. Miguel González Rodríguez	Rep. Cabildos Insulares	C. Lanzarote	D. Luis Celestino Arráez Guadalupe
D. Lucas Hernández Gil	Rep. Cabildos Insulares	C. Fuerteventura	D.ª Inmaculada Lavandera López
D. Juan Alonso Herrera Castilla	Rep. Cabildos Insulares	C. La Gomera	D. Manuel Juan Armas Herrera
D. José Luis Arregui Sáez	Rep. Consej. Emp/A.S.	Empleo/A.Sociales	D.ª Araceli Sánchez Gutiérrez
D. Juan Ignacio Pérez-Nievas Hdez.	R.C. Comercio/Ind.Nav.	C. Comercio S/C TF.	D. Javier Concepción Soria
D. Roque Cáceres López	R.C. Comercio/Ind.Nav.	C. Com. Las Palmas	D. Héctor Campillo Fernández
D. Angelina Rodríguez Ramírez	Reconocido Prestigio	Reconocido Prestigio	D.ª Emigdia Repetto Jiménez
D.ª M.ª del Carmen Palmés Pérez	Reconocido Prestigio	Reconocido Prestigio	D. Antonio Rodríguez Hernández
D.ª Natalia Álvarez Martín	Reconocido Prestigio	Reconocido Prestigio	D. Miguel Ángel Padrón Almenara

PERSONAL DEL CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS

Asesores Técnicos Educativos

D. Juan Camejo Rodríguez

D. José Eladio Ramos Cáceres

D. Francisco Gabriel Viña Ramos

Personal de Administración y Servicios

D. Roberto Hernández Vera

D.ª Begoña Rodríguez Díaz

D.ª M.ª Candelaria Rodríguez Martín

