
LINEA DE INVESTIGACION

Revista de Investigación Educativa 1983, n.º 1 (p 45 - 63)

EDUCACION EN VALORES Y MADUREZ PERSONAL: UNA APROXIMACION EMPIRICA.

En el primer seminario de modelos de Investigación Educativa (1981), presentábamos una ponencia sobre «el análisis de valores a partir de documentos educativos». Hace escasamente unos días se han defendido en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona dos Tesis Doctorales que intentaban profundizar en la relación existente entre los procesos de maduración personal y la educación en valores del Universitario, así como en la búsqueda de índices globales de maduración personal. Entre estos trabajos media un esfuerzo continuado de estudio, de ensayos, de exploración. Todos ellos se inscriben en un marco científico más amplio: **el estudio empírico de los valores en la educación.**

El Departamento de Pedagogía Experimental, Terapéutica y Orientación presenta ahora esta **línea de investigación**, que viene desarrollando desde 1979 en colaboración, primero con el IEPS (Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas), y de forma independiente desde 1981.

Asistimos —señalábamos en 1981— a un auge de la investigación en este ámbito que es paralela a la preocupación experimentada por educadores y pedagogos sobre el tema. Sólo a nivel internacional recordemos los últimos Congresos celebrados y que han tenido como área fundamental de estudio «los valores en la educación»: Montreal (1981), Buenos Aires (1981), Bangkok (1982), Helsinki (1982). La profecía de Kerlinger (1975) parece cumplirse: «desafortunadamente los valores han sido objeto de poco estudio científico, aunque ellos y las actitudes son una gran parte de la producción verbal del hombre y probablemente determinadores influyentes de la conducta. Pero puede haber poca duda de que los valores sociales y educacionales **llegarán a ser el centro de mucho más trabajo teórico y empírico en la próxima década** porque los científicos sociales están dándose creciente cuenta de que los valores son importantes influencias en la conducta del individuo» (pág. 520).

Pero, ¿cuál es la razón de su actualidad? Y ¿cuál es la razón de que tal tema sea abordado no sólo desde el ángulo especulativo sino también desde el empírico llegando incluso a niveles cuasi-experimentales?

Quizá la razón más profunda estriba en la pérdida de significado de identidad personal o del sentido de la vida que el activismo, el paro, la «cosificación» del hombre, las relaciones de producción establecidas, la inseguridad por el cambio no asimilado, o la sociedad de consumo en la que nos encontramos han ido produciendo. Esta situación denunciada agudamente por Fabry

(1977), Rogers (1978), Botkin (1979) o Frankl (1980) podría resumirse en la advertencia de Fromm (1979): «La necesidad de un profundo cambio humano no sólo es una demanda ética o religiosa, ni sólo una demanda psicológica que impone la naturaleza patógena de nuestro carácter social, sino que también es una condición para que **sobreviva la especie humana**. Por primera vez en la historia, la supervivencia física de la especie humana depende de un cambio radical del corazón humano» (pág. 28).

Existe además un cambio en el mundo de los valores, y de manera especial en los que informan nuestros cursos de acción. No es sólo un conflicto de generaciones lo que separa a padres e hijos o a profesores y alumnos. Es una forma distinta de valorar las cosas, de ver el mundo y organizarse ante él.

Los estudios antropológicos como los de C. Kluckhohn (1974) o Parsons (1976) y los movimientos políticos, han acentuado los valores peculiares de cada pueblo o nacionalidad. Incluso cabría hablar, como lo hace Riessman (1977) de unos valores culturales estrechamente asociados a una determinada clase social y que exigen un reconocimiento y respeto.

Como vemos, el tema de los valores constituye el eje central que subyace a todos estos planteamientos. Es decir, el hombre y las comunidades andan a la búsqueda de su propia identidad, de un significado que se expresa en unos valores, en una forma peculiar de ver la vida y de evaluarla. Es desde ahí como se abren a la educación profundos interrogantes que han de ser abordados en el plano teórico y empírico.

Vías para la investigación empírica

Para poder abordar de una manera científica este tema se hace preciso:

1) Profundizar en el concepto de valor y el proceso de valoración, estableciendo relaciones semánticas con **indicadores** de los valores o con **expresiones conductuales** de las diferentes fases del proceso valorativo.

Hay que tener en cuenta que los valores pueden aparecer a nivel de **creencias** explícita o implícitamente y también informando nuestros **cursos de acción** (valores operativos).

2) Establecer estrategias para el **análisis de la realidad educativa** desde el ángulo de los valores: estudio de las similitudes y discrepancias existentes entre los valores proclamados en documentos del Centro, las creencias de valor de los distintos elementos de la comunidad educativa, y los valores puestos en juego en los cursos de acción educativa (metodologías,

evaluación, así como en los diversos materiales escolares utilizados).

3) Estudiar más profundamente la **maduración personal del sujeto** y su posible relación con el proceso de valoración, lo que implica:

3.1) Un replanteamiento de la personalidad humana de base, que constituye el **núcleo estructural** de la conducta específicamente humana (Araguren, 1976).

3.2) Buscar indicadores operativos de esta personalidad de base, así como indicadores globales de la madurez personal, válidos y fiables.

Ya que consideramos el carácter procesual de dicha maduración es importante comprobar que los instrumentos seleccionados son sensibles al cambio que experimentan los sujetos.

3.3) Estudiar la madurez y los procesos de valoración de **educadores y educandos**, ya que es en la comunicación interpersonal donde se realiza la comunicación de valores.

4) **Elaborar unas estrategias de acción** que favorezcan ambos procesos: valoración y maduración personales. **Estudio experimental de su eficacia**, de acuerdo con la edad y el nivel madurativo de los sujetos, así como de sus peculiaridades socioculturales.

Otras muchas vías quedan abiertas para el estudio de los valores en la educación y pueden encontrarse en: Bartolomé. «Los valores en la investigación educativa» (1981) donde se analizan algunas formas de abordar este tipo de investigación empírica, que va desde el nivel descriptivo al experimental. También en la obra de Handy (1970) se ofrece una síntesis de la medida de los valores y en la de Superka (1976) aparece clasificada una considerable muestra de materiales para la educación en valores utilizados básicamente en el ámbito de EE.UU.

Antes de llegar a una descripción de la línea de investigación empírica que sobre este tema se ha iniciado en el Departamento de Pedagogía Experimental, Terapéutica y Orientación de la Universidad de Barcelona, vamos a indicar brevemente los **elementos conceptuales teóricos** que constituyen la **base** para la construcción de los modelos de investigación empleados.

Aproximación a los conceptos básicos

Se ha partido de una reflexión sobre los valores en los diversos humanismos y su proyección en la experiencia educativa, y es que el enmarque antropológico se hace ineludible (Bartolomé, 1979, 1981).

La investigación de M.^a A. Marín (1983) proporciona unas bases humanístico-existenciales para el estudio de los valores.

Desde este enfoque, el **valor** se concibe como aquel bien que el hombre ama y que descubre en cuanto le ro-

dea, como merecedor de estima. Se da pues siempre en relación con el hombre. Es todo aquello que contribuye —señala Fromm (1979)— al mayor despliegue de las facultades específicamente humanas y fomenta la vida. Son, como señalaba Mounier (1962), orientaciones del movimiento trascendental del ser, la expresión del movimiento de la persona hacia lo que está más allá de ella misma. Intentaríamos definirlos de alguna forma, como **universales** o **estándards que se van expresando históricamente a través de una acumulación de experiencias significativas para los hombres**.

En cada situación vital, el hombre debe **descubrir el sentido de su vida**, y es en ese mundo del sentido, donde realiza valoraciones, reconoce algo que merece estimarse, realizarse, algo que llena de significado esa porción de la existencia. El hombre a lo largo de su historia ha dado y da nombre a esas valoraciones en lo que tienen de común, así surgen los valores. Estos pues se dan en y a través de la **experiencia**. Se dan en el **aquí** y en el **ahora**. Y proporcionan **sentido** al **aquí** y al **ahora**. Desde esa perspectiva participan del dinamismo y la historicidad del hombre. Los modos de expresarlos varían en función de las distintas culturas y experiencias humanas. Nuevos modos de vida traen consigo nuevos valores y nuevas formas de expresarlos. Pero no están a merced de la subjetividad personal. No son una moda. Hay cursos de acción que **realizan más** al hombre que otros. No son por lo tanto, nuevas racionalizaciones, como señala con fuerza Frankl (1979): «Por lo que a mí se refiere... yo personalmente no estoy dispuesto a vivir por mis productos de reacción ni a morir por mis racionalizaciones secundarias. Un hombre está dispuesto a vivir por un **sentido** y por un **valor**, es más, está

dispuesto a exponer su vida por ellos» (pág. 123).

Por eso, como se afirma en otro lugar (Bartolomé, 1981) «la historicidad reconocida, las formas plurales de expresarse y valorar en distintas épocas y países, no excluyen una evolución común, un sentido de la vida y del cosmos que se le ofrece al hombre en el juego de su libertad y a través de condicionamientos múltiples» (página 21).

También la experiencia nos dice que los valores no son del mismo orden ni meramente diversos.

Se van estructurando en una **jerarquía** que no por ser real puede afirmarse que se convierte en una estructura rígida. Accedemos a dicha organización a través de múltiples tanteos. Es importante reconocer que nuestros valores se organizan en torno a un valor absoluto que otorga sentido a todos los demás.

Sin embargo no podemos eludir la complejidad que en sí mismos entrañan los valores como orientadores y guías de los cursos de acción, de las conductas y los juicios de las personas. Esta organización de la acción personal se pone de relieve en el **proceso de valoración**.

La maduración en los valores se realiza por medio de este proceso.

Los valores que resultan del mismo son los que configuran nuestro **estilo de vida**, lo que Allport (1966) llama «filosofía unificadora de la vida de la persona».

Señalamos brevemente las **etapas principales** de este proceso de valoración (IEPS, 1979): Captar, preferir, adherirse, realizar, comprometerse, comunicar.

Fijémonos que el proceso de valoración es paralelo al proceso de **maduración personal**. Los psicólogos humanistas han puesto el acento en el dinamismo de este proceso. El hombre ha de estar continuamente haciéndose, y

su madurez consiste en llegar a ser cada vez más **él**, en la etapa en que se encuentra (infancia, juventud, edad adulta, vejez).

La búsqueda de los **indicadores** que expresan mejor la autenticidad del proceso de maduración personal constituye una de las cuestiones más importantes en la que estamos trabajando sin que se haya proporcionado una respuesta definitiva. Es interesante resaltar que el estudio comparado de los rasgos de madurez personal que aparecen en los psicólogos humanistas y existenciales ha permitido a M.^a A. Marín (1983) seleccionar los rasgos de autonomía, autenticidad y responsabilidad como claves para expresar la madurez personal. Asimismo Del Rincón en el estudio comparado sobre los elementos que componen la personalidad humana de base señala la autonomía, responsabilidad y alteridad como las cualidades estructurales de la eticidad humana. ¿Estamos, desde enfoques distintos, alcanzando lo que Maddi (1972) propone como núcleo de la personalidad?

Se ha intentado estudiar la **relación existente entre el proceso de valoración y el proceso de maduración personal**. Si esta relación resulta significativa podría iniciarse una vía fructífera en la investigación educativa. Como nos indica Maslow (1978) si la educación considera «los procesos, los modos en que podemos ayudar a la gente a convertirse en lo que son capaces de llegar a ser» (pág. 243), entonces la educación en valores se nos convierte en el planteamiento nuclear de la misma educación.

En efecto, si la educación es una ayuda en el proceso que cada hombre desarrolla para llegar a ser plenamente él y este proceso no puede hacerse sin ir adquiriendo experiencias significativas que orienten y construyan su proyecto personal, la mejor ayuda que podemos dar es la **facilitación de**

esas experiencias significativas.

La investigación científica realizada en torno a los materiales, estrategias o dinámicas que pueden facilitarlas no es demasiado abundante. Raths, Harmis y Simón (1967) nos ofrecen la síntesis de doce proyectos de investigación, de enfoque experimental, que intentan probar la eficacia del método de clarificación de valores en diversos aspectos conductuales de alumnos de distinta edad y formación académica. Hay que reconocer las múltiples fuentes de invalidez interna y externa de muchos de ellos.

De los cinco enfoques de educación en valores categorizados por Superka (1973) han sido el desarrollo moral y la clarificación de valores los que han recibido más atención y estudio por parte de los investigadores.

Los trabajos de Ferreiros (1979) y M.^a A. Marín (1983) ofrecen una síntesis de estos enfoques desde un ángulo crítico.

En cualquier caso, conviene señalar algunos elementos que hemos considerado esenciales en modelos operativos empleados de educación en valores:

— Esta se da en un marco de **relaciones interpersonales.**

El modelo de comunicación personal explica la imposibilidad de transmitir valores como si fueran simplemente ideas. Lo que se comunica es un yo que **vivencia valores.**

De ahí la importancia de contemplar como variable fundamental, la personalidad básica del educador y su propio sistema de valores vivido.

— Los valores no se entienden en un contexto individual. Se dan y surgen en una **comunidad** humana capaz de vivenciarlos.

Exigen pues, por su propia naturaleza, un ámbito social, una clara

referencia a un grupo humano. El **contexto** en que se realiza la educación se constituye en un elemento esencial para el planteamiento de una investigación educativa.

— No se entiende el sistema de valores culturales en los que se inscribe la educación como un sistema cerrado y rígido. En cada grupo humano existen «variantes de valor», estudiadas por F. Klockhohn (1972) y divergencias producidas por la personalidad individual que es capaz de enfrentarse al sistema de valores establecido.

— Como rasgos peculiares de esta educación en valores recogeríamos los que sintetiza M.^a A. Marín (1983, pág. 34).

- Es un proceso.
- Es un aprendizaje que se realiza a partir de la propia experiencia.
- Necesita un clima de libertad, acogida y aceptación de cada persona.
- Provoca una apertura a la realidad y a sí mismo, que posibilita a la persona entablar un diálogo con esta realidad, de la que ambos pueden salir transformados.
- Entra en acción el ser humano en su totalidad y complejidad.
- Pretende que el hombre encuentre seguridad en su interior.
- Es una tarea que implica a todos los hombres, como portadores de una vivencia axiológica.

Puede adivinarse la **dificultad** de traducir estos conceptos en conductas operativas y observables de cara a la investigación empírica. Es en este punto donde reside el más importante reto que tiene planteado este tipo de investigación.

Desarrollo de la línea de investigación

Como señalamos al comienzo, la in-

vestigación sobre educación y valores surgió inicialmente como fruto de la colaboración mantenida con el IEPS. Este Instituto de Investigación se propuso en 1978 como tema básico de estudio interdisciplinar el que ahora nos ocupa. Paralelamente al esfuerzo de reflexión se llevan a cabo trabajos exploratorios para descubrir la viabilidad que ofrecía la introducción de dinámicas de educación en valores en ámbitos diversos escolares: la clase de matemáticas, de Ciencias de la Naturaleza, de Inglés, de Ciencias Sociales... Desde la tutoría o el gabinete de Orientación. El curso de Doctorado realizado en la Universidad de Barcelona en 1982-83, permitió la réplica de algunos de estos estudios exploratorios.

Pronto el análisis y la reflexión se decantan en tres frentes que mantienen, no hay duda, estrechas interconexiones. De una parte, comienza en el Departamento de Pedagogía Experimental, Terapéutica y Orientación de la Universidad de Barcelona un esfuerzo por buscar la metodología adecuada para el **análisis de la realidad escolar** desde el enfoque de los valores. Ello da lugar a aplicaciones diversas del **análisis de contenido** y la **metodología Q**. Se ofrece un proceso de análisis que es aplicado en diversos contextos escolares.

De otra parte y continuando en la línea de reflexión y estudio sobre el proceso de valoración en este Departamento, **se buscan las posibles interconexiones entre este proceso y el de manipulación personal**, dentro de la Psicología humanístico-existencial. Hay una profundización en los elementos constitutivos de la educación en valores, al tiempo que comienza a elaborarse un archivo de pruebas y materiales diversos para el estudio de los valores y para las dinámicas de educación en valores. Fruto de este trabajo de investigación son las dos

tesis recientemente presentadas sobre «El sentido del humor y las actitudes hacia sí mismo, índices de maduración personal en educadores» y «Educación en valores y maduración personal del universitario».

La investigación continúa replicando el esquema del último trabajo en adolescentes y en educadores.

A partir de 1980 el IEPS mantiene el proceso de estudio y reflexión centrándose en la educación del sentido ético. Se profundiza en la estructura dinámica del proceso ético (teniendo en cuenta la influencia básica del cambio cultural) y en los rasgos que constituyen dicha estructura y que van madurando progresivamente en el sujeto.

A nivel empírico, en colaboración con el Departamento, se traducen y aplican los instrumentos empleados por Havighurst y Taba en su estudio sobre el carácter ético en adolescentes. En Barcelona llevamos a cabo un análisis de los mismos de tipo correlacional que ha permitido la utilización de los procesos de validación multirrasgo, así como un análisis predictivo del nivel de incoherencia ética de los sujetos a partir de los perfiles valorativos obtenidos. Una réplica de esta investigación en población diferente ofrece interesantes sugerencias por la concordancia de los perfiles básicos en el cuestionario de creencias.

Siguiendo en esta línea estamos trabajando desde hace dos años en la búsqueda de las **cualidades estructurales de la eticidad humana** que pertenecen al núcleo o base de la personalidad. Se trataría de encontrar indicadores conductuales de las mismas que permitieran apreciar su grado de maduración en los sujetos.

Dichas cualidades han sido entendidas como valores hacia los que tiende actitudinalmente el sujeto. De ahí que el proceso de maduración de la personalidad básica esté también ligado,

en esta hipótesis de trabajo, con el proceso de valoración y, por lo mismo, que la educación ética haya de tener en cuenta los presupuestos que ya hemos indicado para la educación en valores.

Si las hipótesis se confirman, la línea de investigación se centraría en un futuro en confirmar experimentalmente las estrategias más idóneas que favorecieran el desarrollo del proceso de valoración en los sujetos (tanto educadores como educandos) y, como consecuencia, que favorecieran el proceso de maduración en su núcleo personal.

Veamos, en un esquema, el desarrollo de esta línea de investigación. (Pág. siguiente)

INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN Y VALORES

Trabajos del Departamento de Pedagogía Experimental, Terapéutica y Orientación de la Universidad de Barcelona

1. Estudio de los indicadores de valor en la realidad educativa

Se trata de estudios **descriptivos** que intentan, básicamente, responder a estos interrogantes:

- ¿Qué valores proclama y expresa una comunidad educativa a través de un ideario, o cualquier otro documento elaborado por dicha comunidad?
- ¿Qué **creencias** de valor aparecen con más frecuencia en sus **cursos de acción**?

Hemos utilizado las técnicas de **análisis de contenido** y **metodología Q** para intentar contestar a algunos de estos interrogantes.

La investigación que ha servido de base a otros estudios exploratorios si-

milares realizados en y fuera de la Universidad han sido:

1.1. Análisis de valores a partir de documentos educativos (Margarita Bartolomé, 1982)

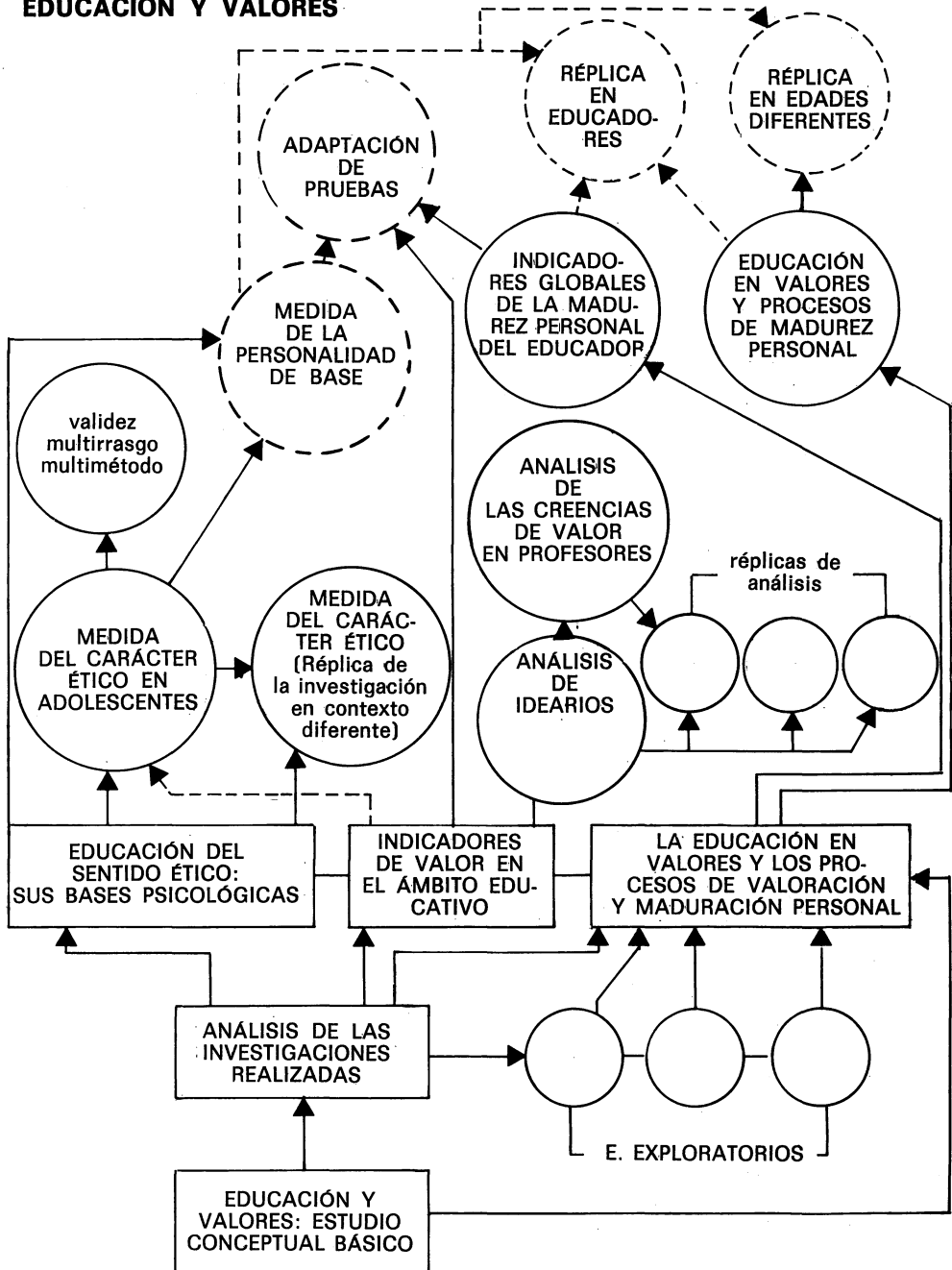
La investigación pretendía:

1. Llevar a cabo un análisis del ideario de un centro educativo así como las creencias de valor de los profesores en relación con el universo de categorías de valor expresadas en aquél.
2. Realizar dicho análisis **implicando** a las personas que trabajan en el Centro escolar a fin de desarrollar una actividad reflexivo-crítica sobre el proceso educativo.
3. Ser relativamente fácil de llevar a cabo y de interpretar.

Los **objetivos específicos** del trabajo podríamos sintetizarlos en:

1. Descripción de las «**cargas valorativas**» que aparecen en el ideario, a partir de un equipo de 10 jueces (profesores del centro).
2. Búsqueda de un **sistema de categorización** adecuado para el análisis de los valores.
3. Análisis de las «**resonancias**» **valorativas** de los términos valorados (categorización diversa por parte de los jueces de un mismo valor). Conocimiento de la lectura en «diversas claves» del ideario de los profesores.
4. Análisis de la **orientación básica** del ideario a partir del estudio de los verbos.
5. Búsqueda y presentación de **índices**.
6. Estudio, utilizando la metodología Q, de las **creencias de valor de los profesores**, referentes al ámbito de los valores extraídos

**INVESTIGACION
SOBRE
EDUCACIÓN Y VALORES**



Trazo continuo: investigaciones concluidas
 Trazo discontinuo: investigaciones en curso
 □ Estudio especulativo
 ○ Investigaciones empíricas

- del ideario. Análisis del grado interno de cohesión del profesorado respecto a estas creencias.
7. Comparación de las **calificaciones medias asignadas a cada valor** por el grupo de profesores que ha trabajado el ideario (A) y el que no lo ha trabajado (B). Probar la hipótesis de que dicha diferenciación grupal está asociada a una calificación diferente de valores.
 8. Estudio de perfiles de profesores que correlacionan mucho o muy poco con el resto del grupo.
 9. Analizar la **relación** entre las palabras valoradas que se insertan en el sistema de categorización elegido. Descubrir las concordancias y diferencias de las matrices correlacionales correspondientes a los grupos de profesores A y B.
 10. Comparar los valores que han obtenido mayores frecuencias en el ideario con los que han obtenido mayores calificaciones por parte de los jueces.
 11. Estudiar algunas de las posibles fuentes de invalidez del análisis de contenido.
 12. Recoger las críticas de los profesores a la metodología Q.

El análisis de contenido de idearios puede hacerse bajo múltiples ópticas. La que a nosotros nos interesa en esta investigación se centra en el estudio de los **valores** que este tipo de documentos suele expresar. Recordemos que ya Rokeach (1970), en un estudio bastante original, utilizó análisis de contenido para descubrir la paternidad que había sido objeto de disputa de 12 trabajos federalistas, tomando como **unidades** de análisis los **términos designadores de valores**. Algunos aspectos de esta investigación me han servido como guía para este trabajo. También los estudios sobre análisis de contenido (Bartolomé,

M, 1981, c.).

Para llevar a cabo estos objetivos se trabajó el ideario de un centro escolar de Barcelona, utilizando como jueces para la elaboración del análisis de contenido, 10 profesores del mismo.

El sistema de categorización fue elaborado después de haber llevado a cabo un estudio comparativo de las diversas categorizaciones resultantes de un primer análisis de contenido por parte de los jueces y sus niveles de concordancia. La categorización presentada en el trabajo tiene como base conceptual previa las categorizaciones clásicas presentadas por R. Marín (1976) así como los trabajos de Rokeach (1973), Scott (1965), Maslow (1979) y Morris (1976).

A partir de aquí se realizó una nueva lectura del ideario en esta clave.

La 2.^a parte de la investigación permitió, con los términos indicadores de valor extraídos del ideario, utilizar la Metodología Q con todos los educadores del Centro para llevar a cabo un análisis de sus creencias de valor y su grado de cohesión respecto a dichas creencias.

Los resultados de esta investigación nos indican:

- Un elevado nivel de cohesión en las creencias de valor del profesorado.
- No existe en general —salvo en 5 valores— una discrepancia significativa entre los profesores que sirvieron de jueces en la 1.^a parte de la investigación y el resto del profesorado del centro. Sin embargo las diferencias encontradas dan pie a interesantes hipótesis acerca de la dinámica a seguir en el Centro que debería ser objeto de un posterior estudio.
- El análisis de los perfiles de las creencias de valor de profesores nos ofrece sugerencias para futu-

ras investigaciones. Dichos perfiles señalan las zonas susceptibles de una divergencia más profunda.

- Se constatan algunas divergencias —previstas, por otra parte— entre el nivel de creencias de valor del profesorado y la fuerza con que se expresa dicha valoración en el ideario del centro.
- La validación del sistema de categorización que hemos ofrecido, realizada mediante un estudio correlacional de cada término indicador de valor con los clasificados en su misma categoría, presenta serios interrogantes, que deben ser resueltos en posteriores investigaciones. Es un problema no resuelto por ahora, pues exigiría la replicación del proceso con poblaciones diferentes y la utilización de frases y no de palabras como términos indicadores de valor para evitar la ambigüedad semántica.

Sin embargo y a pesar de sus limitaciones la **metodología** empleada en esta investigación se ha revelado interesante para el análisis de valores.

El análisis de contenido resulta extraordinariamente útil para los objetivos de reflexión crítica en la escuela y de implicación del profesorado en dicha reflexión. Sin embargo hay que evitar caer desde un principio en tres fuentes de error importantes:

- a) Extraer la palabra de su contexto.
- b) Arbitrariedad subjetiva en la categorización.
- c) Otorgar primacía a lo cuantitativo sobre lo cualitativo en la interpretación de resultados.

La primera fuente de error ha sido muy criticada a partir de los análisis lexicográficos. La referencia valorativa ha de hacerse de la palabra valorada en su contexto, no al margen de él. La asignación a un valor no es una

tarea mecánica sino interpretativa. De ahí la posibilidad de caer en el segundo error: el riesgo de ser arbitrariamente **subjetivos** en dicho proceso. Es cada vez más importante la elaboración de categorías descriptivas que faciliten el proceso y ayuden a realizar adecuadamente la extracción de las unidades de análisis y su categorización.

Finalmente, el análisis de contenido, no debe perder de vista el documento en su conjunto al intentar llevar a cabo la tarea interpretativa.

En cuanto a la metodología q, nos ofrece interesantes sugerencias para formular hipótesis sobre el grado de cohesión de un grupo y los factores diferenciales que pueden intervenir.

De cara a ulteriores investigaciones empleando esta metodología sugerimos:

- Ofrecer los valores, para la utilización de la metodología q, insertos en frases que aporten una riqueza de contextos, así como en diversas formas de expresión. Ejemplo: libre, liberar, libertad...
- Recoger previamente, a través de un cuestionario abierto o de redacciones libres, un elenco suficientemente rico de valoraciones de la población en la que se desea hacer la exploración de valores. Los trabajos realizados a partir de universos concretos de valoración, tales como idearios o evaluaciones son válidos como método de contraste, pero exigirían un estudio comparativo con valoraciones no restrictivas.
- Es muy conveniente la formación de **hipótesis de trabajo**, a partir de la matriz de correlaciones entre las escalas de valoración de los miembros del grupo que llevan a cabo la metodología q. Éstas pueden ser resueltas mediante el análisis de varianzas o el análisis factorial.

- Nos parece muy interesante, cuando sea posible, utilizar el programa de ordenador de Guertín para aplicar el método de **análisis de perfiles** al estudio de los valores. De esta forma podríamos llegar a la elaboración de patrones **modales** que pueden relacionarse con características determinadas de la muestra.
- Debe ampliarse el trabajo para la exploración de los valores en la comunidad escolar al ámbito de los padres y alumnos.

1.2. Otros trabajos

Siguen básicamente esta metodología de investigación. Algunos han sido realizados por el grupo de investigación del IEPS (1981) y se han hecho a partir no sólo de idearios sino de sociogramas realizados por alumnos o recogiendo las conversaciones de los profesores en una sesión de evaluación. En nuestro Departamento la metodología de análisis ha sido aplicada también al estudio de las respuestas escritas, dadas por alumnos de 3.º de BUP, a una serie de reactivos sobre las creencias de valor de dichos estudiantes.

2. Búsqueda de indicadores de madurez personal

Incluimos en este apartado las investigaciones que intentan elaborar o adaptar instrumentos de medición sobre algunas dimensiones o aspectos —parciales o globales— de la madurez personal.

En primer lugar presentamos la adaptación de los instrumentos elaborados por Havighurst y Taba para estudiar el carácter ético en adolescentes. A partir de aquí y profundizando en lo que constituiría la estructura

ética de la persona se está trabajando en la elaboración de un instrumento que intente aproximarse a esta personalidad humana de base a fin de evaluar su nivel procesual madurativo en adolescentes.

Desde un ángulo diverso, la investigación sobre el sentido del humor y las actitudes hacia sí mismo en educadores pretende comprobar si la evaluación de cada una de estas variables constituye un índice global de madurez personal y puede ser utilizado con este carácter en investigaciones posteriores.

Presentamos brevemente una síntesis de estos trabajos.

2.1. El carácter ético

(Delio del Rincón, 1981)

La investigación realiza previamente un estudio teórico sobre la dimensión ética del carácter fijándose de modo específico en el trabajo de Havighurst y Taba (1972). Para estos autores el carácter ético es siempre el resultado de lo que el sujeto ya es como persona, combinado con el juego de las fuerzas sociales que actúan sobre él. De modo **operativo** se define el carácter como una composición de rasgos, habiendo elegido mediante un sondeo empírico, los cinco que se consideran más representativos: honestidad, responsabilidad, lealtad, valor moral y afabilidad. De los instrumentos ofrecidos en la investigación americana se han seleccionado dos:

- **Student Beliefs** (Creencias de los estudiantes): un cuestionario de actitudes en relación con las creencias éticas de los sujetos. Nos ofrece su grado de conformidad o disconformidad con los patrones de conducta implicados en el carácter ético deseable.
- **Life Problems** (Problemas de vi-

da): es un test de situaciones vitales para conseguir datos acerca de la capacidad de aplicación de los principios éticos a la conducta. Indica el grado de incoherencia entre la decisión escogida y las razones que se aducen para adoptarla. Ofrece asimismo la posibilidad de descubrir los valores puestos en juego en cada una de las razones, lo que permite comparar los resultados de este instrumento con el anterior.

Los **objetivos** de la investigación han sido:

- Analizar la **fiabilidad** y **validez** de los instrumentos y realizar una posible adaptación a un sector de la población española.
- **Describir** y **comparar** los perfiles e índices de rasgos valorativos expresados a través del cuestionario de creencias éticas así como los hallados en el test de «situaciones de vida», en función de centros y edades.
- **Describir** el nivel de coherencia en función de centros y edades.
- Buscar la mejor línea de **predicción** de la coherencia ética.

La **muestra** se ha obtenido de siete poblaciones españolas, con alumnas pertenecientes a centros privados con un estilo similar de educación, diversa procedencia socio-económica y edades comprendidas entre 12 y 17 años. El número total de sujetos ha sido de 770.

Probada la normalidad de las distribuciones y la homogeneidad de varianzas, se llevaron a cabo una serie de ANOVAs, con las consiguientes pruebas Sheffé, para comprobar la **variabilidad entre centros y edades** en cada uno de los rasgos de los diferentes instrumentos. Asimismo, y a partir de la conversión en porcenta-

jes medios del nivel de cada rasgo valorativo, se compararon los **perfiles globales** en función de centros y edades y la evolución de cada rasgo en base a la edad.

En la **segunda fase** de la investigación, se realizó un análisis del índice de conformidad de cada ítem del cuestionario de creencias así como el índice de discriminación de los mismos. También se estudiaron las «inversiones», es decir, cuando se producían respuestas globales contrarias a las normas deseables así como las deficiencias internas de los instrumentos.

El estudio de la **fiabilidad** y **validez** de los mismos se completó por un trabajo posterior llevado a cabo por Bartolomé (1983) sobre la validez multi-método-multirasgo.

La última parte del estudio se centró en una investigación **correlacional** entre ambos instrumentos y en la elaboración de ecuaciones **predictivas** del nivel de coherencia, bien a partir de los rasgos valorativos obtenidos en cada instrumento, bien en la conjunción de ambos.

Los **resultados específicos** obtenidos en esta investigación son demasiado complejos para transcribirlos en este trabajo. Baste indicar: la necesidad, a partir de la validez global y de cada ítem, de una adaptación mayor del contenido de los instrumentos a nuestro medio cultural; la idoneidad de las pruebas para alumnos de BUP; la similitud de perfiles en los rasgos valorativos de creencias éticas cuando se agrupa a los sujetos en función de la edad; la existencia dentro de una cierta similitud de perfiles, de patrones diferenciales en función de centros, lo que expresa la influencia del medio socio-cultural en que éste se enclava; la existencia de «inversiones» asociada a centros determinados; las diferencias de nivel, dentro de cada rasgo, del test de situaciones de vida, aparecen en fun-

ción de los centros y la edad; en el nivel de incoherencia sólo se aprecia una diferencia significativa en cuanto a la edad; predicción de este nivel a partir de los rasgos valorativos es moderada y sugiere la necesidad de introducir nuevos predictores.

2.2. Análisis comparativo del carácter moral entre niños de ambiente rural y ambiente urbano

(M. Encarnació Bastons y M.^a Dolors Capell, 1982).

Se trata de aplicar los instrumentos empleados en la investigación anterior en una muestra notoriamente diversa por su composición a fin de comprobar la consistencia de los resultados que se habían obtenido. El estudio se ha ampliado al introducir la medición de la **inteligencia** a través del T.E.A. 2 y el **nivel de adaptación familiar**, social y emocional (medido por el BELL) y estudiar la posible **relación** entre dichas variables y los rasgos del carácter ético.

Se han obtenido igualmente las **ecuaciones predictivas** de la coherencia tomando como predictores tanto los diversos rasgos que componen el carácter ético, como las variables inteligencia y adaptación.

La muestra ha estado constituida por 600 alumnos que cursaban 8.º de E.G.B. en la provincia de Gerona, pertenecientes a centros estatales urbanos y rurales y procurando que existiera un cierto equilibrio entre ambos sexos.

Los procedimientos de análisis para la parte descriptiva son similares a la investigación anterior, con la salvedad de que en este trabajo las variables investigadoras son el sexo y el hecho de asistir a una escuela rural o urbana. El estudio correlacional ha in-

troducido como hipótesis la existencia de una relación entre el carácter ético y la inteligencia así como entre el carácter ético y el nivel de adaptación.

Los resultados arrojan una diferencia significativa entre las poblaciones rural y urbana, con un nivel superior a favor del grupo urbano en el cuestionario de creencias éticas. En el test de situaciones de vida, las diferencias de nivel en cada rasgo se inclinan, unas veces a favor del grupo rural (responsabilidad y honestidad) y otra a favor del grupo urbano (afabilidad) quedando similares en los otros valores. También existen diferencias significativas en función del sexo, alcanzando las chicas un nivel superior en el test de situaciones de vida.

Los estudios correlacionales y predictivos sólo han podido probar en parte las hipótesis de las que partían. No se ha confirmado la relación entre inteligencia o adaptación y carácter ético, cuando éste se mide a través del cuestionario de creencias. La relación se ha probado parcialmente (sólo en algunos rasgos) en el test «situaciones de vida». La ecuación predictiva de la coherencia a partir de todas las variables estudiadas se ha mostrado insignificante. Finalmente cabe advertir una similitud notable entre los perfiles medios obtenidos en esta investigación, en cada una de las submuestras, y los perfiles medios de la investigación anterior, a pesar de ser muestras de procedencia tan diversa.

2.3. Análisis de los componentes de la personalidad humana de base.

(Delio del Rincón, trabajo en curso.)

Este trabajo pretende profundizar conceptualmente en lo que Maddi (1972) denomina el **núcleo** de la per-

sonalidad. Se ha fundamentado la eticidad del hombre a partir de una estructura radical del comportamiento humano: el ajustamiento del acto a la situación; y a partir de la apertura del hombre a los demás hombres. Varias **calidades estructurales**, imprescindibles para que se pueda dar el proceso de valoración estructural, han quedado definidas: **la autonomía, la responsabilidad y la alteridad.** (Bartolomé, M. 1981, a.)

La madurez de la personalidad humana de base radica, según la hipótesis de trabajo planteada, en la capacidad que tiene el sujeto, no sólo de sentirse atraído por estas cualidades estructurales que son percibidas como valores, sino también de realizarlas incorporándolas a su conducta.

La investigación pretende estudiar el **proceso madurativo** de la personalidad humana de base en el período de la **adolescencia**, buscando **indicadores operativos** para la medición del desarrollo de las actitudes del sujeto hacia estas cualidades estructurales.

La **elaboración de un instrumento** adecuado para la medición de dichas actitudes, su **estudio experimental** y la aplicación del **análisis de perfiles** para la descripción de patrones modales de la personalidad humana de base, que favorezcan una educación ética diferencial, son los pasos previstos de este trabajo que tiene una importancia clave en el desarrollo de la línea de investigación que presentamos.

2.4. El sentido del humor y las actitudes hacia sí mismo, índices de maduración personal en educadores.

(Jesús Garanto, 1983.)

La investigación pretende describir y averiguar algunos de los factores o rasgos personales que puedan ser in-

dicadores de maduración personal en los educadores, como el **sentido del humor** y las **actitudes positivas hacia sí mismo.**

Se ha realizado en el trabajo un estudio de estos constructos. Se define el **sentido del humor** como «un estado de ánimo persistente (rasgo) que posibilita y anima la relativización de todo aquello que afecta al ser humano y que consiguientemente genera el equilibrio personal, la estabilidad emocional y por lo mismo la madurez de la persona» (pág. 230).

Operativamente, el sentido del humor se ha intentado determinar a través de un cuestionario elaborado por Garanto.

Las **actitudes hacia sí mismo** han sido objeto de múltiples investigaciones cuyas aportaciones fundamentales han procurado recogerse en este trabajo. Sin embargo, conceptualmente, se ha seguido el modelo estructural-multidimensional de L'Écuyer (1978), mientras que a nivel operativo la investigación se decanta por Fitts (1972) que ofrece como instrumento el «Tennessee Self Concept Scale». Ambos modelos son similares y permiten analizar los tres ámbitos que interesan en la investigación: el autoconcepto, la auto-estima y el auto-comportamiento. Las actitudes hacia sí mismo han sido entendidas pues, «como conjunto de percepciones, sentimientos y comportamientos que el sujeto tiene de y consigo mismo» (página 231).

El **objetivo general** de la investigación es probar que el sentido del humor y las actitudes hacia sí mismo constituyen índices globales de madurez personal.

Las **hipótesis de trabajo** que se han verificado en relación con este objetivo son:

1. El sentido del humor y las actitudes hacia sí mismo correlaciona-

- rán significativamente con la madurez personal.
2. El sentido del humor y las actitudes hacia sí mismo constituyen más bien un índice global de la personalidad madura que rasgos diferenciales de la misma.
 3. Si la hipótesis anterior es cierta, los perfiles del grupo con menor sentido del humor y actitudes negativas hacia sí mismo no se diferenciarán con los de mayor sentido del humor y actitudes positivas hacia sí mismo en la forma sino en el nivel.

Objetivos **secundarios** y **previos** han sido:

- La elección y adaptación al castellano del «Tennessee Self Concept Scale» de Fitts.
- La creación de un cuestionario del humor y su posterior estudio experimental.
- La aplicación y estudio del 16 PF de Cattell como instrumento apropiado para medir la madurez personal y criterio de validación de los dos instrumentos anteriores.

La investigación consta de **dos fases**. En la 1.^a se han cumplimentado los objetivos secundarios en una muestra de 102 profesores de EGB de Barcelona.

En la 2.^a, se ha intentado probar las hipótesis planteadas, en una muestra de 200 profesores de EGB pertenecientes a distintas tipologías de Centros y distinto sexo y edad.

El análisis de los datos utilizados en la prueba de las hipótesis ha sido para la 1.^a un estudio **correlacional** entre las distintas variables que intervienen en la investigación; para la 2.^a, un **análisis factorial** que permitía identificar la estructura subyacente a las variables estudiadas.

Podía comprobarse entonces si el

sentido del humor y las actitudes hacia sí mismo saturaban un factor independiente de los que componen el espectro factorial del 16 PF o por el contrario sus cargas factoriales se hallan distribuidas en cada uno de los factores que intentan explicar la madurez personal; la 3.^a hipótesis se ha probado a partir del **análisis de perfiles** de Guertin (1966), que permite agrupar los perfiles por su **forma** y **nivel** estableciendo familias y patrones modales.

Podemos brevemente sintetizar los **resultados** indicando que se ha comprobado la significación de los índices de correlación hallados entre las variables objeto de estudio; se ha confirmado igualmente la hipótesis de trabajo sobre el reconocimiento del sentido del humor como índice global de la personalidad madura más que un rasgo independiente (lo que no ha sucedido con las actitudes hacia sí mismo que han generado un nuevo factor); finalmente, el análisis de perfiles ha confirmado la existencia de un perfil significativamente distinto en **nivel** de madurez personal para los sujetos con alto y bajo sentido del humor y actitudes hacia sí mismo positivas y negativas respectivamente.

La investigación abre interesantes cuestiones que deberían ser objeto de estudio en un futuro. ¿Son los rasgos apuntados susceptibles de una formación y desarrollo? ¿Cómo, pues, debería abordarse la formación de educadores? ¿Qué influencia tiene la madurez personal de los maestros en los procesos de maduración personal de los alumnos? ¿Qué límites impone a este tipo de investigación las características métricas de los instrumentos utilizados? Y muchos otros interrogantes que el lector mismo se habrá ido formulando al hilo de este trabajo.

3. La educación en valores y los procesos de maduración personal.

Las anteriores áreas de trabajo que acabamos de exponer tienen como finalidad facilitar instrumentos de análisis de las variables implicadas en la línea de investigación que nos ocupa. El **objetivo final** de esta línea es, sin embargo, incidir plenamente en la educación, estableciendo una estrategia adecuada que favorezca el desarrollo de los procesos de valoración y maduración personales.

Para acercarnos a este objetivo final aún hacen falta largos años, de investigación y estudio experimentales. Nos encontramos en una fase exploratoria. Necesitamos crear, no solamente **los materiales** o estrategias que puedan ayudarnos en esta educación en valores sino también una **metodología** adecuada de investigación que armonice los enfoques cuantitativos y cualitativos, permitiendo al tiempo un seguimiento de los procesos personales y una comparación de los cambios que puedan darse a nivel grupal.

3.1. Estudios exploratorios.

En el Departamento y siguiendo la línea de investigación activa iniciada en el IEPS (1981) se han realizado algunos estudios exploratorios que tenían como objeto la réplica de dinámicas de educación en valores en contextos institucionales diversos. Así Misericordia Ardat (1983) adaptó las dinámicas utilizadas por P. Rodríguez en la clase de matemáticas, al área de plástica, llevando a cabo su experiencia en varios grupos de alumnos de un Instituto de Reus. El trabajo pretendía además, comprobar el efecto que dichas dinámicas producían en el rendimiento de los alumnos, así como en la actitud positiva hacia esta materia.

En la actualidad, este estudio exploratorio, realizado a lo largo de un curso, ha dado origen a una tesis doctoral que se inicia sobre los anteriores planteamientos.

Isabel Dalmau y Alfonso Padilla (1983) llevaron a cabo un estudio sobre la influencia que unas dinámicas de educación en valores pueden tener sobre algunos de los rasgos del carácter ético medidos a través del «cuestionario de creencias» y el «test de situaciones de vida». Se escogieron aquellos rasgos en donde aparecía una discrepancia más notoria entre las «creencias» y los valores puestos en acción a partir de las «situaciones de vida». La experiencia se realizó en una clase alumnos de 8.º de EGB de un centro estatal, situado en un barrio de Barcelona, con altos índices de delincuencia, prostitución y drogadicción. El análisis de los resultados de este estudio exploratorio nos sugiere la necesidad de una actuación más sistemática y profunda para que los cambios de los alumnos (si es que se dan) puedan detectarse. Sobre todo, cuando las características de los sujetos o del medio —coom es nuestro caso— son particularmente adversas.

3.2. Educación en valores y maduración personal del universitario.

(M.^a Angeles Marín, 1983).

Este trabajo ha supuesto, en primer lugar, un esfuerzo de síntesis reflexiva para aportar la documentación actualizada sobre el estudio de los procesos de valoración y maduración personales desde el ángulo de la psicología humanista y existencial, situando en ese contexto teórico el concepto mismo de la educación en valores.

La finalidad de la investigación es comprobar si puede establecerse una relación entre la educación en valores (centrada en el proceso de valoración por medio de unas dinámicas) y los procesos de maduración personal. Para verificar este objetivo ha sido necesario establecer previamente una relación entre la educación en valores y el proceso de valoración y entre este proceso y los factores que intervienen en la maduración personal.

El trabajo se ha realizado con universitarios que estudian la carrera de Pedagogía en la Universidad de Barcelona.

Una vez llevada a cabo la revisión teórica sobre el problema, se inició la investigación empírica, desarrollada en tres fases.

Primera fase: consistente en la selección de instrumentos y elaboración de las dinámicas.

Segunda fase: (estudio exploratorio): pretendía comprobar:

- Si los instrumentos empleados para medir la madurez personal eran válidos y fiables.
- Si la formulación de las dinámicas era adecuada o no a los objetivos propuestos para cada una de ellas, así como su temporalización.
- Si era posible establecer una relación entre dichas dinámicas y la maduración personal de los universitarios de Ciencias de la Educación; y analizar la relación entre el campo valorativo y la maduración personal, a través del seguimiento del proceso de valoración.

Tercera fase: (estudio quasi-experimental).

Su objetivo fundamental era comprobar si las dinámicas de educación en valores favorece la maduración de la persona fundamentalmente su autonomía, autenticidad y responsabilidad.

Otros objetivos secundarios y relacionados con el primero han sido:

- Llevar a cabo una valoración de las dinámicas empleadas.
- Probar si existe una relación entre la actividad desarrollada a través de dichas dinámicas y el proceso de valoración.
- Establecer si hay diferencias entre el proceso de valoración seguido por los sujetos y la percepción que ellos tienen del mismo.

Las hipótesis de trabajo se corresponden con los objetivos, propuestos.

La operativización de las variables ha sido uno de los procesos más difíciles de la presente investigación.

Se han utilizado algunas escalas del Inventario de Orientación Personal (P.O.I.) de Shostrom para la medición de la autonomía y autenticidad, en tanto que el cuestionario de metas de vida (PIL) ha permitido la medición de la responsabilidad.

Este tipo de medición se ha completado con la utilización de otros materiales, de carácter eminentemente cualitativo, obtenidos a lo largo de las sesiones de los propios sujetos.

El desarrollo del proceso de valoración ha sido extraído, mediante un análisis de contenido, de las respuestas orales y escritas de las personas que participan en las dinámicas.

Éstas se han elaborado a partir del establecimiento de unos objetivos que pretenden activar el proceso de valoración en los sujetos.

La operativización de estos objetivos ha permitido un tratamiento empírico posterior para observar el nivel de logro alcanzado por los sujetos en cada uno de ellos y en su dinámica correspondiente.

Se ha utilizado un **diseño** quasi-experimental de grupo control no equivalente.

La **muestra** estaba constituida por

3 grupos experimentales y dos de control de alumnos de 2.º y 3.º curso de Pedagogía.

La prueba de las hipótesis de trabajo se ha efectuado de la siguiente manera:

1. Para conocer si **las dinámicas de educación en valores favorecen el desarrollo de la maduración personal en autonomía, autenticidad y responsabilidad**, se compararon las puntuaciones de madurez de los sujetos de los grupos experimentales y de control antes y después de las experiencias, mediante un ANOVA.
2. Para conocer si **las dinámicas de educación en valores favorecen el desarrollo del proceso de valoración en los sujetos** se ha comparado el nivel de logro de los objetivos propuestos en las dinámicas por los sujetos participantes, utilizando la prueba no paramétrica de Friedman para comparar el nivel de los objetivos en cada dinámica y la prueba no paramétrica de análisis de varianza de Kruskal-Wallis para comparar el nivel de logro de los grupos.
3. El estudio de la **similitud entre la percepción personal del proceso de valoración llevado a cabo por los sujetos y el proceso de valoración seguido en realidad** se ha realizado a partir de la comparación del nivel de logro de los objetivos por parte de los sujetos de cada grupo con la puntuación otorgada por estos mismos sujetos a los objetivos que figuran en el cuestionario de valoración final. La prueba estadística utilizada ha sido la de McNemar sobre la significación de los cambios.
4. Finalmente, la prueba de que **el desarrollo del proceso de valoración potencia la maduración personal** se ha efectuado a través de

un análisis de contenido de las respuestas de los sujetos a las hojas de valoración para analizar cada sesión y al cuestionario de valoración final.

Las **conclusiones** apuntan a la existencia de una relación entre las dinámicas de educación en valores y el proceso de valoración. También se da una concordancia entre la percepción que los sujetos tienen de este proceso y cómo se lleva a cabo éste en la realidad. Aparece una relación entre el proceso de valoración y el de maduración. No se ha podido comprobar la hipótesis principal de que las dinámicas favorezcan los procesos de autonomía, identidad y responsabilidad. Es decir, los métodos cuantitativos no han sido sensibles al cambio (si es que existe) de los sujetos en estas variables.

Esta investigación abre por ello múltiples interrogantes al futuro de la investigación sobre el tema, que están intentando ser abordados en otros trabajos de investigación en curso.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ALLPORT, G. W.: **La personalidad, su configuración y desarrollo**. Herder, Barcelona. 1966.
- ARDAVAT, M.: **La educación de los valores en el área de plástica**. Texto inédito. Universidad de Barcelona. Barcelona. 1983.
- ARANGUREN, L.: **Ética**. Revista de Occidente. Madrid. 1976.
- BARTOLOMÉ, M.: «Los valores en los distintos humanismos y su proyección en la experiencia educativa». IEPS. **Educación y valores**. Narcea. Madrid. 1979.
- «Introducción al proceso ético» y «Dimensiones del hombre ético» en IEPS. **Educación del sentido moral**. Documentos IEPS. Avila. 1981 (a).
- «Estudios sobre la educación en valores: una exploración dinámica». **Comunicación** presentada al Congreso Iberoamericano de

- Educación. Buenos Aires. 1-5 Sep.: 1981 (b).
- **Estudio crítico del método de análisis de contenido aplicado a la investigación educativa.** Texto polic. Universidad de Barcelona. Barcelona. 1981 (c).
- «Análisis de valores a partir de documentos educativos» en VARIOS. **Modelos de investigación educativa.** Serie Seminario. N.º 9. ICE. Universidad Central de Barcelona E. U. Barcelona. 1982.
- **Validez de los instrumentos empleados en los procesos de medida, evaluación y «assessment». Su adecuación e importancia en las diferentes situaciones de prueba.** Texto policopiado. Universidad de Barcelona. Barcelona. 1983.
- BASTONS, M. E. y CAPEL, M. D.: **Análisis comparativo del carácter moral entre niños de ambiente rural y ambiente urbano.** Tesis de Licenciatura. Dra. M. Bartolomé. Universidad de Barcelona. 1982.
- BOTKIN, J., EMIADJRA, M., MALIZA, M.: **Aprender: horizonte sin límites.** Santillana. Aula XXI. Madrid. 1979.
- CEMBRANOS, C. y BARTOLOMÉ, M.: **Estudios y experiencias sobre educación en valores.** IEPS. Narcea. Madrid, 1981.
- DALMAU, J. y PADILLA, A.: **Estudios experimental sobre educación en valores.** Texto inédito. Universidad de Barcelona. 1983.
- DEL RINCÓN, D.: **El carácter ético.** Tesis de Licenciatura. Dra. M. Bartolomé. Universidad de Barcelona. 1981.
- FABRY, J. B.: **La búsqueda de significado.** F.C.E. Méjico. 1977.
- FERREIROS, P.: «Los valores en la educación». En IEPS. **Educación y valores.** Narcea. Madrid. 1979.
- FITTS, W. H.; ADAMS, J. E. y otros: **The self concept and self-actualization.** Dede Wallace Center Monograph. Nashville. Tennessee. 1971.
- FRANK, V. E.: **La idea psicológica del hombre.** Rialp. Madrid. 3.ª ed. 1979.
- **Ante el vacío existencial.** Herder. Barcelona. 2.ª ed. 1980.
- FROMM, E.: **¿Tener o ser?** F.C.E. Méjico. 1979.
- GARANTO, J.: **El sentido del humor y las actitudes hacia sí mismo, índices de maduración personal en educadores.** Tesis doctoral. Dra. M. Bartolomé. Universidad de Barcelona. Barcelona. 1983.
- GUERTIN, W. H.: «The search for recurring patterns among individual profiles». **Educational and Psychological Measurement.** 1966. 26:1. 151-65.
- HANDY, R.: **The measurement of values.** Green St. Louis. M. 1970.
- HAVIGHURST, R. T. y TABA, H.: **Carácter y personalidad del adolescente.** Marova. Madrid. Trad. de la 3.ª ed. inglesa, 1967.
- KERLINGER, F.: **Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología.** Interamericana. México. 1976.
- KLUKHORN, F.: «Orientaciones dominantes y variantes de valor» en C. KLUKHORN. **La sociedad en la naturaleza, la sociedad y la cultura.** Grijalbo. Barcelona. 1972.
- KLUCKHOHN, C.: **Antropología.** F.C.E. Méjico. 2.ª ed. 1974.
- L'ECUYER, R.: **Le concept de soi.** P.U.F. París. 1978.
- MADDI, S. R.: **Teorías de la personalidad: análisis comparativo.** El Ateneo. Buenos Aires. 1972.
- MARIN, R.: **Valores, objetivos y actitudes en educación.** Miñón. Valladolid. 1976.
- MARIN, M. A.: **Educación en valores y maduración personal, del universitario.** Tesis doctoral. Dra. M. Bartolomé. Universidad de Barcelona. Barcelona. 1983.
- MASLOW, A. M.: **El hombre autorrealizado.** Kairos. Barcelona. 2.ª ed. 1979.
- **La amplitud potencial de la naturaleza humana.** Trillas. México. 1982.
- MORRIS, C. H.: **Varieties of human values.** Univ. Chicago Press. Chicago, 1976.
- PARSONS, T. and SHILLS, E.: **Toward a General Theory of Action.** Harvard University Press. Cambridge. 1976.
- RATHS, L. E. y otros: **El sentido de los valores y la enseñanza.** Utea. México. 1967.
- ROGERS, C.: **Terapia, personalidad y relaciones interpersonales.** Nueva Visión. Buenos Aires. 1978.
- RIESSMANN, F.: **Trabajo psicológico y pedagógico con niños de clases populares.** Tiempo contemporáneo. Buenos Aires. 1977.
- ROKEACH, N.; HOMANT, R. and PENNER, L.: «A Value Analysis of the disputed Federalist Papers», en **Journal of personality and Social Psychology.** XVI. 1970. 245-250.
- SUPERKA, D. y otros: **Values Education Sourcebook. Conceptual Approaches, Material analysis and an Annotated Bibliography.** Boulder ERIC clearinghouse for social Studies. Social Science Education. Colorado. 1976.

Margarita BARTOLOMÉ
Departamento de Pedagogía Experimental,
Terapéutica y Orientación.
Facultad Filosofía y C. Educación
Universidad de Barcelona
Avda. Chile, s-n. Bloque D, piso 3.º
BARCELONA-28