



# Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,  
PLÁSTICA Y CORPORAL

PROGRAMA DE DOCTORADO: ACTIVIDAD FÍSICA PARA LA EDUCACIÓN  
EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

TÍTULO DE LA TESIS

**“CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS SOBRE LA  
FORMACIÓN EN VALORES Y TÉCNICAS DE  
INTERVENCIÓN DEL ALUMNADO DE  
MAGISTERIO DE GRANADA”**

AUTOR:

**JOSE IGNACIO SOTO GONZÁLEZ**

DIRECTORES:

**DR. D. JUAN TORRES GUERRERO  
DR. D. DIEGO COLLADO FERNÁNDEZ  
DR. D. FRANCISCO JAVIER ROJAS RUIZ**

GRANADA 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: José Ignacio Soto González  
D.L.: GR 3144-2011  
ISBN: 978-84-694-3562-5



**A mi familia**



## AGRADECIMIENTOS

*Aunque estas líneas estén recogidas al principio, llega el final de mi trabajo, llega el momento de dar las gracias, algo que se me va a hacer complicado al pretender plasmar con palabras todos los sentimientos que llevo dentro.*

*Este ha sido un largo y duro camino desde que hace cuatro años, comenzara con los cursos de doctorado. Durante todo este tiempo ha habido buenos momentos y otros no tan buenos, pero alguien señala que el fin justifica los medios y este momento, o más bien el día que me plante delante del tribunal espero que haga que todo este trabajo haya merecido la pena.*

*Me gustaría comenzar dando las gracias a mi familia, a mis padres que me lo han dado, y siguen haciéndolo, todo en la vida, ejemplo para mí y la razón de que sea hoy lo que soy. A mi hermana y a Migue por ser ese trocito tan importante de mí y a la tita Trini.*

*Tras la familia, comienzo con el más grande de los agradecimientos a los arquitectos de este trabajo. Sobran las palabras ya que sobre la mesa está su trabajo. Mucho de esta tesis os pertenece, me gustaría destacar vuestro entusiasmo e ilusión, que habéis sabido transmitirme, vuestra eficacia y eficiencia, vuestra capacidad de organización y de hacer sencillo aquello que es terriblemente complicado. Muchísimas gracias de todo corazón a Juan, Diego y Francisco Javier, directores de este trabajo.*

*A Diego Collado Fernández, como gran compañero y amigo, codirector de este trabajo y que ha sabido apoyarme y animarme en muchos momentos de desánimo.*

*A todos los profesores de la Escuela de Magisterio La Inmaculada, como compañeros de trabajo que hemos compartido tarea e ilusión durante estos años, gracias por vuestra colaboración en este trabajo, y también a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.*

*Al grupo de investigación FUM-727, que ha colaborado activamente en la realización de esta investigación, me han ayudado, se han preocupado y me han dado animo en todo momento. Creo que nos queda un bonito camino que recorrer por delante.*

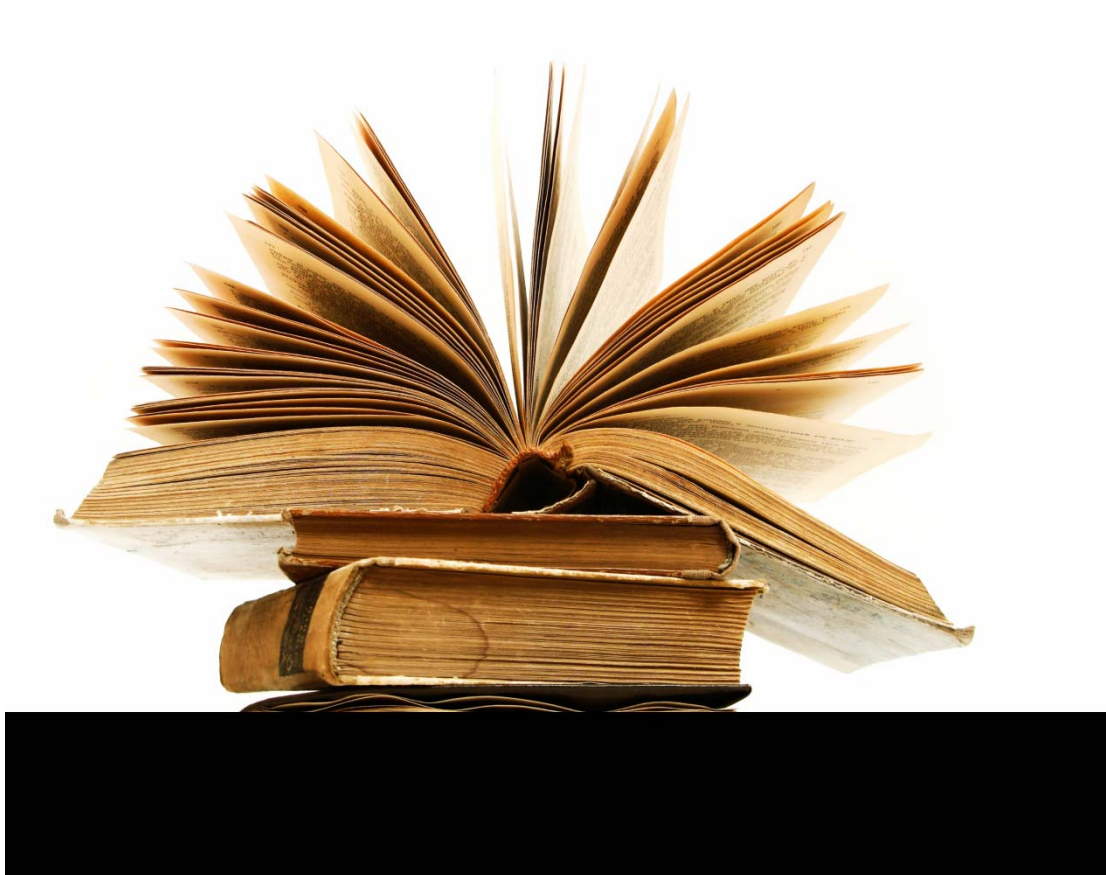
*A los compañeros de Salesianos, que recuerdo día a día con tanto cariño y que echo tanto de menos.*

*A los compañeros, grandes maestros y maestras de La Presentación, con los que he tenido la suerte de compartir un breve pero intenso periodo de tiempo en un momento complicado de mi vida.*

*A mis amigos y amigas, el combustible, la sonrisa y el cariño en mi vida. En este momento me gustaría señalar algunos nombres, ya que tras este duro trabajo quiero que tengan un hueco en estas páginas al igual que lo tienen en mi corazón. Los especifico en orden alfabético ya que, por supuesto, no puedo otorgarles un orden de importancia: Carlos, Cristina, Isas, Jairo, Javi, Javi Luque, Loli, Maria Vilar, Maria, Miriam, Pablo, Pacos, Pepa, Quique, Regina, Rocío, Sergio, Tamara, Tomás, ... Personas que han marcado mi vida de manera especial y que siento presentes en este trabajo. Seguro se me olvidará algún nombre aunque espero que en ningún momento lo tenga en cuenta siendo seguro importante para mí.*

*¡Gracias a todos!*

# ÍNDICE GENERAL



ÍNDICE





## ÍNDICE GENERAL

### INTRODUCCIÓN-JUSTIFICACIÓN

### PRIMERA PARTE. MARCO CONCEPTUAL

## CAPÍTULO I. APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.- CONCEPTUALIZANDO EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES

1.1.- Aproximación a un concepto sobre el conocimiento de los profesores.....	27
1.2.- Tipología del conocimiento de los profesores.....	29
1.3.- La investigación en el conocimiento del contenido.....	37

### 2.- CONCEPTUALIZANDO LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO

2.1.- Aproximación a un concepto de creencias del profesorado....	40
2.2.- Tipología de las creencias del profesorado.....	44
2.3.- La investigación en las creencias del profesorado.....	45

### 3.- CONCEPTUALIZANDO LOS VALORES

3.1.- La Axiología, el estudio de valores.....	50
3.1.1.- El subjetivismo axiológico.....	51
3.1.2.- El objetivismo axiológico.....	52
3.2.- Conceptualizando el término valor.....	54
3.3.- Caracterizando los valores.....	57
3.4.- Jerarquía de los valores.....	59
3.5.- Clasificación de los valores.....	63
3.6.- Génesis de los valores.....	65

#### **4.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA DIDÁCTICA**

4.1.- Conceptualizando la Didáctica.....	71
4.2.- Conceptualizando las Teorías.....	74
4.3.- Conceptualizando los Modelos.....	76
4.4.- Conceptualizando los Métodos.....	77
4.5.- Conceptualizando la Estrategia.....	80
4.6.- Conceptualizando la Técnica.....	83
4.7.- Conceptualizando los Recursos.....	85

#### **5.- LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LA UNIVERSIDAD**

5.1.- El Espacio Europeo de Educación Superior y los valores.....	89
5.2.- Importancia de la Educación en Valores en la universidad...	95
5.3.- Formación en valores en la universidad.....	97

### **CAPÍTULO II. CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ESTADO DE LA CUESTIÓN: INVESTIGACIONES RELEVANTES**

#### **1.- INVESTIGACIONES RELEVANTES DE LA ÚLTIMA DÉCADA SOBRE LOS CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

1.1.- Investigación sobre los valores de los jóvenes universitarios españoles. Un estudio comparado.....	108
1.2.- Estudio de la conceptualización de valor y las estrategias de transmisión y/o construcción de valores utilizadas por los maestros en centros públicos y privados del primer ciclo del nivel básico.....	109
1.3.- Expectativas del alumnado sobre el profesorado tutor en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.....	112
1.4.- Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos.....	115
1.5.- El conocimiento Pedagógico General y el Conocimiento Didáctico del contenido en las clases de Educación Física.....	117
1.6.- Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario.....	120

1.7.- Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico.....	122
1.8.- Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá D. C.....	126
1.9.- La relevancia de las creencias sobre diversidad cultural en la formación del docente.....	130
1.10.- Capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular: Análisis según área de conocimiento, experiencia docente y género.....	132

## **SEGUNDA PARTE: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

1.1.- Planteamiento del Problema.....	143
1.2.- Objetivos de la Investigación.....	145

#### **2.- DISEÑO METODOLÓGICO**

2.1.- Tipología y Fases de la Investigación.....	147
2.2.- Contexto.....	150
2.3.- La Muestra.....	151
2.4.- Técnicas e instrumentos de producción de información.....	154
2.4.1.- Técnica 1: El Cuestionario pasado al alumnado.....	155
2.4.1.1.- Revisión bibliográfica.....	157
2.4.1.2.- Técnica Delphi: conceptualización y características.....	157
2.4.1.3.- Ventajas y limitaciones del método.....	160
2.4.1.4.- Fases de la elaboración del cuestionario.....	164
2.4.1.5.- El análisis de los datos cuantitativos con el programa SPSS 15.0.....	166
2.4.1.6.- Validez y fiabilidad del Cuestionario empleado en nuestra investigación.....	168

2.4.1.6.1.- Validez del Cuestionario.....	168
2.4.1.6.2.- Fiabilidad del Cuestionario.....	169
2.4.2.- Técnica 2: El Grupo de Discusión	
2.4.2.1.- Características del Grupo de Discusión.....	173
2.4.2.2.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa Nudist Vivo versión 8.....	177
2.4.3.- Técnica 3: La Encuesta a maestros y maestras.....	179
2.4.3.1.- Conceptualizando la Encuesta.....	179
2.4.3.2.- La Encuesta autoadministrada.....	183
2.4.3.3.- Aplicación de la encuesta autoadministrada	184
2.4.3.4.- Tipología y Diseño seguido en nuestras Encuestas.....	185
2.4.3.5.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa Nudist Vivo versión 8.....	187

### 3.- PROCEDIMIENTO

3.1.- Procedimiento seguido para la cumplimentación del cuestionario por parte del alumnado.....	189
3.2.- Procedimiento seguido para la realización del Grupo de Discusión con profesorado universitario.....	190
3.3.- Procedimiento seguido en la realización de las Encuestas a maestros y maestras en activo.....	190

## CAPÍTULO IV. EVIDENCIAS CUANTITATIVAS: ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO PASADO AL ALUMNADO

Campo I.- Datos Identificativos del alumnado.....	197
Campo II.- Conocimientos y creencias del alumnado de magisterio sobre valores y actitudes.....	201
Campo III.- Transmisión de valores por parte del profesorado universitario.....	233
Campo IV.- Conocimiento sobre herramientas, estrategias y recursos eficaces en la transmisión de valores.....	261
Campo V.- Análisis de Correspondencias	

## CAPÍTULO V. ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO UNIVERSITARIO

### INTRODUCCIÓN

5.1.- NUDO 1. VALORES QUE SE TRANSMITEN EN LAS CLASES DE MAGISTERIO	
5.1.1.- Valores relacionados con la Educación Física.....	330
5.1.2.- Valores individuales y sociales.....	332
5.2.- NUDO 2. IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PARA EDUCAR EN VALORES EN LA UNIVERSIDAD	
5.2.1.- La necesidad de formar al profesorado universitario para transmitir valores.....	336
5.2.2.- Importancia que se le concede a la formación en Educación en Valores en la Universidad.....	338
5.3.- NUDO 3. ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA TRABAJAR VALORES.	
5.3.1.- Dificultades.....	341
5.3.2.- Dinámicas de grupo, aspectos afectivos.....	343
5.3.3.- Modelado y refuerzo.....	344
5.3.4.- La Clarificación de Valores.....	346
5.4.- NUDO 4. CLIMA DE AULA	
5.5.- NUDO 5. DÉFICITS EN EL ALUMNADO ACTUAL	
5.5.1.- Falta de Madurez.....	352
5.5.2.- Poco esfuerzo.....	353
5.5.3.- El lejano mercado de trabajo.....	354
5.5.4.- Déficit de afecto.....	354
5.5.5.- Colaboradores en la Educación.....	355
5.6.- NUDO 6. PREPARACIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO PARA TRANSMITIR VALORES.	
5.6.1.- Una labor inexcusable.....	358
5.6.2.- Sistematización del trabajo.....	359

**CAPÍTULO VI. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENCUESTAS  
AUTOCUMPLIMENTADAS POR MAESTROS Y MAESTRAS**

<b>1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS.</b>	
<b>1.1.- FORMACIÓN EN VALORES DURANTE LA CARRERA</b>	
1.1.1.- Ausencia.....	374
1.1.2.- Depende del profesor.....	374
1.1.3.- Depende de la asignatura.....	375
<b>1.2.- ESTRATÉGIAS PARA TRABAJAR VALORES</b>	
1.2.1.- Ausencia.....	376
1.2.2.- Conceptual y teórica.....	377
<b>1.3.- PREPARACIÓN AL FINAL DE LA CARRERA UNIVERSITARIA</b>	
1.3.1.- No preparados.....	378
1.3.2.- Falta de práctica.....	379
<b>1.4.- FORMACIÓN PERMANENTE</b>	
1.4.1.- Cursos de formación.....	381
1.4.2.- Experiencia propia, práctica y reflexión.....	381
1.4.3.- Experiencia de los compañeros.....	382
<b>2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: TRABAJO EN VALORES</b>	
<b>2.1.- IMPORTANCIA DEL TRABAJO EN VALORES</b>	
<b>2.2.- VALORES MÁS TRABAJADOS</b>	
2.2.1.- Valores relacionados con la EF.....	388
2.2.2.- Valores individuales y sociales.....	388
<b>2.3.- TRABAJO ACTITUDINAL EN LAS CLASES</b>	
2.3.1.- Aparece reflejado como aspecto fundamental.....	389
2.3.2.- Aparece reflejado.....	389
2.3.3.- No lo tienen en cuenta.....	390
<b>2.4.- EVALUACIÓN DE VALORES Y ACTITUDES</b>	
2.4.1.- Instrumentos de evaluación utilizados.....	391
2.4.2.- No se evalúan.....	391
<b>2.5.- ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS</b>	
2.5.1.- Reflexión, lecturas.....	392
2.5.2.- Trabajo cooperativo.....	393
2.5.3.- Sucesos.....	393
2.5.4.- Modelado.....	394

### 3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: SITUACIÓN ACTUAL

#### 3.1.- RESPONSABILIDAD MAESTRO-FAMILIA

#### 3.2.- CLIMA DE AULA

3.2.1.- Máxima importancia..... 400

3.2.2.- Crear un buen ambiente..... 401

3.3.- DÉFICITS..... 402

## CAPÍTULO VII. INTEGRACIÓN METODOLÓGICA: EVIDENCIAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

### 1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO

1: Analizar la percepción del alumnado de magisterio de la provincia de Granada, acerca del tratamiento que recibe la formación en valores y actitudes éticas, por parte de su profesorado durante el proceso de formación..... 411

### 2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO

2: Conocer la percepción del profesorado universitario de magisterio y de los maestros en activo, acerca de su nivel de preparación y competencia (adquirida en la formación inicial o permanente) para transmitir valores y actitudes al alumnado que está bajo su tutela..... 423

### 3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO

3: Comprobar el grado de conocimiento que el alumnado de magisterio de la provincia de Granada tiene sobre valores y actitudes éticas..... 437

### 4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO

4: Verificar el conocimiento que el alumnado de magisterio, el profesorado universitario y los maestros en activo, tienen de procedimientos y estrategias para educar en valores, para ser transmitidos en sus clases..... 451

### 5.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO

5: Identificar la importancia que el alumnado de magisterio, profesorado universitario y maestros en activo le conceden a la adquisición y transmisión de valores en sus clases y en la vida cotidiana..... 457



6.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO	
6: Diagnosticar y evidenciar las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario y los maestros/as en activo a la hora de transmitir valores al alumnado.....	469

## **TERCERA PARTE: CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES**

1.- CONCLUSIONES	499
2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO	507
2.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	509

### **BIBLIOGRAFÍA**

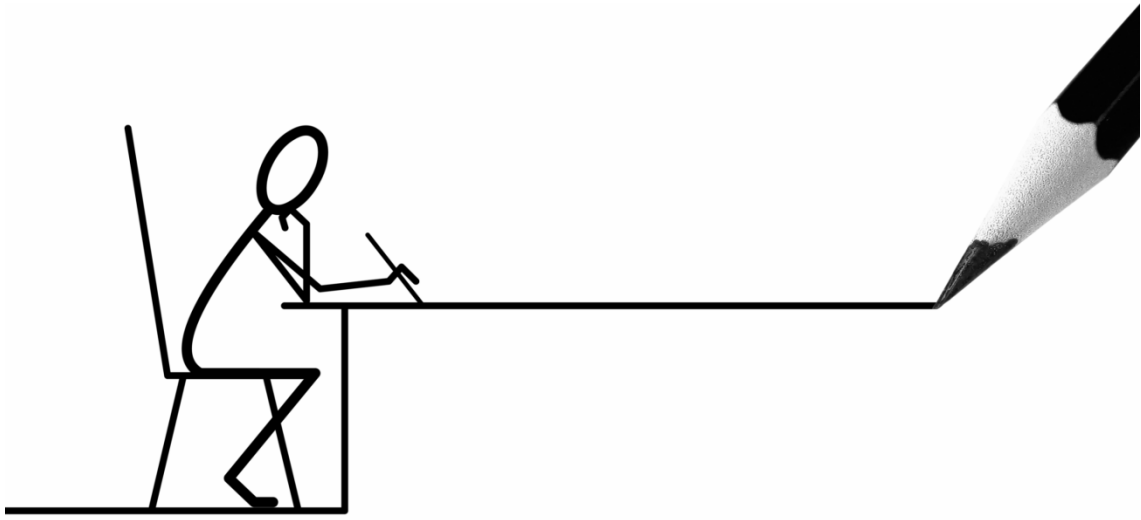
BIBLIOGRAFIA GENERAL.....	513
---------------------------	-----

### **ANEXOS**

ANEXO I: CUESTIONARIO.....	547
ANEXO II: TRASCIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DE PROFESORADO UNIVERSITARIO.....	553
ANEXO III: TRASCIPCIÓN DE LAS ENCUESTAS AUTOADMINISTRADAS CON MAESTROS/AS EN ACTIVO	569

**INTRODUCCIÓN**

**JUSTIFICACIÓN**



**INTRODUCCIÓN**



# INTRODUCCIÓN-JUSTIFICACIÓN

---

1.- JUSTIFICACIÓN-RESUMEN

2.- ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL



## 1.- JUSTIFICACION-RESUMEN

*“La imposibilidad de ser neutros frente al mundo, ante el futuro... que lo entiendo como un tiempo para ser hecho a través de la transformación del presente... nos coloca necesariamente ante el derecho y el deber de posicionarnos como educadores, el deber de no callarnos, el derecho y el deber de ejercer la práctica educativa en coherencia con nuestra práctica política”.*

PAULO FREIRE, 1980.

La educación en valores aparece como aspecto relevante en el funcionamiento de las sociedades, desde la antigüedad. Actualmente toma mayor importancia, si cabe, como labor prioritaria entre las funciones de la escuela. Entre otros aspectos autores como Pestaña (2004)<sup>1</sup> analizan las vertiginosas transformaciones tecnológicas que están influyendo en la vida de los individuos, esto también, podemos observar, se produce en el alumnado de las escuelas. El surgimiento de nuevas tecnologías, y medios de desarrollo humano han modificado los medios de producción, los escenarios laborales y las conductas personales y relacionales entre los individuos.

Actualmente es ampliamente reconocido el profesorado como eje del sistema educativo. El hilo conductor de la mayoría de estos trabajos ha sido conocer y comprender para propiciar el cambio (Sacristán, 1989; Holmes Group, 1995; Giroux, 1997; McLaren, 1998; Gigante, 2000; citados en Aguilar, 2003)<sup>2</sup>.

De tal manera, pretendemos explorar las creencias del profesorado acerca de lo que para ellos significa la escuela como institución, el papel de la educación en la sociedad y su función como docentes. Esto supone dimensiones relacionadas entre las creencias de los profesores y las repercusiones que las mismas pueden tener en sus prácticas de enseñanza (Beck, Czerniat y Lumpe, 2000: 324)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Pestaña de Martínez, P. (2004). *Aproximación conceptual al mundo de los valores*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación, 2(2), 67-82.

<sup>2</sup> Aguilar Nery, J. (2003). *Aproximación a las creencias del profesorado sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente*. *Región y Sociedad*, 15(26), 73-102.

<sup>3</sup> Beck, J., Czerniat, Ch. y Lumpe, A. (2000). *An exploratory study of teacher's beliefs regarding the implementation of constructivism in their classroom*. *Journal of Science Teacher education*, 11(4), 323-343.

En las últimas décadas se busca rescatar la función formadora de la escuela en el ámbito del desarrollo moral (Castro, 2004)<sup>4</sup>. Dicha tendencia, según señala Sastre (1998)<sup>5</sup>, ha transitado desde una orientación metodológica centrada en la “*obediencia a la autoridad docente*» hacia otra basada en «*la cooperación entre iguales*”, y fundamenta el desarrollo de investigaciones que en los últimos tiempos pretenden determinar elementos que hagan susceptible para los individuos la comprensión de la «*importancia vital de la moralidad*».

Todas estas circunstancias que analizamos se convierten en un referente que aconsejan la revisión y renovación de los fundamentos que utiliza la educación para formar los ciudadanos del mundo globalizado (Santiago, 2009). Al contrastar la pluralidad de datos y las emergentes formas de elaborar el conocimiento con la acción educativa, fácilmente se evidencia la contradicción entre la diversidad informativa y conceptual y la labor pedagógica que facilita un conocimiento estable e inmutable, al limitar la tarea del estudiante a la reproducción de nociones y conceptos.

Preocupa para autores como Batllori (1999)<sup>6</sup> que en el dinámico, complejo e incierto momento histórico actual, desde los planteamientos teóricos y metodológicos sobre la educación, la pedagogía y la didáctica, se cuestione abiertamente la vigencia de la educación transmisiva, enciclopedista, reduccionista y fragmentada.

Según Abreu (1995)<sup>7</sup> el desfase se acentúa en la formación de educadores, debido a que los planes de estudio legitiman la estructura de asignaturas concebidas por los expertos como un listado de conocimientos y actividades pedagógicas y didácticas. Con este enfoque tan solo se prepara un educador que aprueba asignaturas, más teóricas que prácticas, pero con notables dificultades para entender y asumir posturas de cambio y transformación escolar acordes con los retos del mundo contemporáneo. Por eso, es preocupación que en palabras de López (2001: 42)<sup>8</sup> los currículos sigan

<sup>4</sup> Castro de Bustamante, J. (2004). Actitudes y desarrollo moral: función formadora de la escuela (documentos). *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 27, 475-482.

<sup>5</sup> Sastre, G. (1998). Moralidad, pensamientos y sentimientos. Un solo acto de conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, 21-27.

<sup>6</sup> Batllori, R. (1999). Cambios de la perspectiva espacial en el curriculum. En M. T. García Santa María (Coord.). *Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 27-42). Sevilla: Díada Editores.

<sup>7</sup> Abreu, S. (1995). *Entre el crítico y el crítico en la práctica de la enseñanza de la geografía*. Ponencia presentada en el V Encuentro de Geógrafos de América Latina. La Habana, Cuba.

<sup>8</sup> López Jiménez, N. E. (2001). Autonomía curricular y transformación cualitativa de la escuela. *Educación y Cultura*, 57, 42-49.

sustentados en fundamentos transmisivos de acento enciclopédico, academizado, informativo.

Touriñán (2005) señala que las sociedad abiertas occidentales, la ciudadanía y la convivencia se ha convertido en ejes fundamentales de la educación, porque representan de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático (Escámez y Gil, 2001, citado en Touriñán, 2005)<sup>9</sup>.

El sesgo propio de la mundialización, la civilización científico-técnica, la sociedad de la información, junto con el sentido democrático de las sociedades abiertas que se manifiesta en la participación, la autonomía y el reconocimiento y respeto al otro configuran el nuevo marco de pensamiento que justifica el sentido de la educación en valores en nuestro mundo (Touriñán, 2004)<sup>10</sup>.

Al tener claro todos estos aspectos que señalamos en mi labor como profesor en la Escuela de Magisterio “La Inmaculada”, me planteo si realmente estábamos formando a los futuros maestros para enfrentarse a esta necesaria formación en valores con los alumnos de Educación Primaria.

De esta forma, los *Objetivos Generales* que hemos pretendido alcanzar en esta investigación han sido:

OBJETIVO GENERAL A: ANALIZAR LA FORMACIÓN (INICIAL Y PERMANENTE) QUE SE IMPARTE EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MAGISTERIO DE LA PROVINCIA DE GRANADA, CON RESPECTO AL CONOCIMIENTO Y ESTRATEGIAS DE TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES, A DESARROLLAR EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. (OBJETIVOS ESPECÍFICOS ASOCIADOS 1 y 2)

OBJETIVO GENERAL B: INDAGAR ACERCA DEL CONOCIMIENTO DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO, EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y LOS MAESTROS EN ACTIVO, YA SEA A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN INICIAL O PERMANENTE, TIENEN DE PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS PARA EDUCAR EN VALORES, PARA SER TRANSMITIDOS EN SUS CLASES. (OBJETIVOS ESPECÍFICOS ASOCIADOS 3 y 4)

---

<sup>9</sup> Touriñán, J. M. (2005). Posibilidad y necesidad de la educación en valores. *Revista Galega do Ensino*, 13(46), 819-840.

<sup>10</sup> Touriñán, J. M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56(1), 25-47.



OBJETIVO GENERAL C: IDENTIFICAR LA IMPORTANCIA QUE EL ALUMNADO DE MAGISTERIO, PROFESORADO UNIVERSITARIO Y MAESTROS EN ACTIVO, LE CONCEDEN A LA ADQUISICIÓN Y TRANSMISIÓN DE VALORES EN SUS CLASES Y EN SU VIDA COTIDIANA Y APORTAR SOLUCIONES A LAS PRINCIPALES DIFICULTADES CON LAS QUE SE ENCUENTRAN LOS DIFERENTES AGENTES EDUCATIVOS, PARA TRANSMITIR VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS ÉTICOS AL ALUMNADO. (OBJETIVOS ESPECÍFICOS ASOCIADOS 5 y 6)

Junto a estos objetivos generales y asociados a los mismos hemos pretendido conseguir los siguientes objetivos específicos:

- OBJETIVO ESPECÍFICO 1.- Analizar la percepción del alumnado de magisterio de la provincia de Granada, acerca del tratamiento que recibe la formación en valores y actitudes éticas, por parte de su profesorado durante el proceso de formación.
- OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Conocer la percepción del profesorado universitario de magisterio, de los maestros/as en activo y estudiantes de magisterio, acerca de su nivel de preparación y competencia (adquirida en la formación inicial o permanente) para transmitir valores y actitudes al alumnado de educación Primaria.
- OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Comprobar el grado de conocimiento que el alumnado de magisterio de la provincia de Granada, tiene sobre valores y actitudes éticas.
- OBJETIVO ESPECÍFICO 4: Verificar el conocimiento que el alumnado de magisterio, el profesorado universitario y los maestros en activo, tienen de procedimientos y estrategias para educar en valores, para ser transmitidos en sus clases.
- OBJETIVO ESPECÍFICO 5: Identificar la importancia que el alumnado de magisterio, profesorado universitario y maestros/as en activo, le conceden a la adquisición y transmisión de valores en sus clases y en la vida cotidiana.
- OBJETIVO ESPECÍFICO 6: Diagnosticar, evidenciar y aportar soluciones a las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario y los maestros/as en activo, a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.

Nuestro trabajo de investigación y dentro de las diferentes modalidades contempladas por Latorre, Arnal y Rincón (2003: 243)<sup>11</sup>, podemos considerar nuestro estudio como descriptivo e interpretativo, ya que su objetivo es recoger y analizar información fiable, para interpretarla primero y compararla después con otras informaciones ya existentes y tratar de validarla. Se trata pues de una forma de investigación educativa aplicada, que intenta mejorar la realidad a través del conocimiento de la misma, para poder aplicar posteriormente programas que la mejoren.

Best (1982)<sup>12</sup> consideraba que *“la investigación descriptiva se ocupa de analizar las condiciones o relaciones que existen; de las prácticas que prevalecen; de las creencias, puntos de vista i actitudes que se mantienen; de los procesos en marcha; de los efectos observados o de las tendencias que subyacen”*.

**El Diseño de la Investigación** se ha desarrollado, siguiendo las siguientes fases:

FASES	ACTUACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
1ª Fase:	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema, demanda.	Enero-Marzo 2010
2ª Fase:	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Diseño pormenorizado de las Fases de la investigación.	Marzo-Abril 2010
3ª Fase:	DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN con profesorado experto universitario en el objeto de estudio de la investigación, para establecer los procedimientos metodológicos a seguir, así como elegir los instrumentos de recogida de la información.	Mayo 2010
4ª Fase:	PROPOSITO: Conocer, Indagar, Verificar, Identificar. Elaboración y pasación de los cuestionarios al alumnado.	Junio-Oct 2010
5ª Fase:	DISEÑO Y REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS al profesorado tutor del alumnado	Nov 2010
6ª Fase:	TRATAMIENTO, REDUCCIÓN DE LOS DATOS	Dic 2010
7ª Fase:	ANALISIS DE DATOS: Descripción, Interpretación, Comparación y Discusión de los datos obtenidos.	Enero 2011
8ª Fase:	PROCESO DE VALORACIÓN: TRIANGULACIÓN. Juicios positivos y negativos.	Feb 2011
9ª Fase:	CONCLUSIONES-Vías de acción. Perspectivas de futuro.	Marzo 2011

Fases de la investigación

<sup>11</sup> Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

<sup>12</sup> Best, J.W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

**El Contexto de la Investigación:** La investigación se ha realizado en los Centros de Formación del Profesorado de la ciudad de Granada, tanto la Facultad de Ciencias de la Educación como la Escuela Universitaria de Magisterio “La Inmaculada”, debido a mi estrecha relación con ambos centros, como profesor en Escuela de Magisterio y como alumno de doctorado y antiguo alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación.

**La Muestra elegida:** Se ha elegido alumnado de segundo y tercer curso de Magisterio de cada una de las especialidades, ya que en primero aparecen los títulos de Grado del Espacio Europeo de Educación Superior, además de necesitar alumnado con al menos un año de diplomatura realizado. Se han seleccionado alumnos de diferentes especialidades para poder tener una visión lo más amplia posible de ambos centros de formación.

El profesorado experto participante en el grupo de discusión (8 expertos) ha sido seleccionado siguiendo los criterios de experticidad, éstos son profesores de los diferentes centros de formación donde se va a llevar a cabo la investigación y tienen experiencia en investigaciones relacionadas con el campo de la educación en valores.

Hemos recibido un total de veintidós encuestas de maestros/as actualmente en activo de diferentes centros de Educación Primaria y con una amplia variedad de edades y de años trabajando en esta etapa educativa.

**Las Técnicas e instrumentos de recogida de la información:** Nuestra metodología integra técnicas cuantitativas (cuestionario), y técnicas cualitativas (grupo de discusión y encuestas a maestros y maestras en activo) para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica a través de una triangulación de los datos y por tanto validar los mismos.

En cuanto a las técnicas cuantitativas, utilizaremos un cuestionario creado bajo la técnica Delphi, para conocer la opinión de los alumnos/as que cursan magisterio en sus diferentes especialidades tanto en la Facultad de Ciencias de la Educación como en la Escuela Universitaria “La Inmaculada”.

Para la elaboración y validación del cuestionario hemos utilizado la siguiente metodología:

1. Revisión bibliográfica
2. Confección del cuestionario
3. Pilotaje del mismo

**El Grupo de Discusión:** En nuestra investigación hemos llevado a cabo un Grupo de Discusión con profesorado experto en el objeto de estudio de nuestra investigación de la ciudad de Granada. Profesorado que imparte clase en la Facultad de Ciencias de la Educación o en la Escuela Universitaria de Magisterio “La Inmaculada”.

**Las encuestas autocumplimentadas** a maestros y maestras en activo con diferentes años de experiencia en la profesión. En nuestra investigación hemos realizado veintidós encuestas.

El instrumental para el tratamiento de la información ha sido y seguirá siendo el siguiente:

- Para el análisis de las informaciones obtenidas mediante el Grupo de Discusión, hemos utilizado el programa Nudist versión 8. De la misma manera se ha procedido en el análisis de las Encuestas personales a maestros/as.
- El cuestionario validado por la Técnica Delphi, siguiendo el protocolo de Olaf Helmer (1983)<sup>13</sup> y actualizado por Varela (1991)<sup>14</sup>; Barrientos Borg (2001)<sup>15</sup> y Palomares Cuadros (2003)<sup>16</sup> y modificado por el grupo de expertos. Los datos se registraron y analizaron con el software SPSS versión 19.0.

La integración metodológica se ha llevado a cabo a través del concepto de Cowman (1993)<sup>17</sup>, quien define la triangulación “*como la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga*”.

---

<sup>13</sup> Helmer, O. (1983). *Using Delphi Technique*. Recuperado el 13 de marzo de 2009, de [http://www.voctech.org.bn/virtud\\_lib/](http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/).

<sup>14</sup> Varela, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario. *Gaceta sanitaria*, 5(24), 114-116.

<sup>15</sup> Barrientos Borg, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada. Trabajo propio del Departamento.

<sup>16</sup> Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.

<sup>17</sup> Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 788-792.



## 2.- ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL

*El producto que se obtiene del proceso de investigación, debe concluir en un informe con el cual se cubre los objetivos intrínsecos de ella, para ello debe comunicar sus resultados a distintos lectores o futuros investigadores, al objeto de que dichos resultados puedan ser aplicados en la resolución de otras situaciones problemáticas similares.*  
CARLOS SABINO, 2002.

A nivel de organización estructural, el trabajo de investigación que se presenta está dividido en tres partes generales: la primera parte dedicada al marco conceptual, la segunda parte a la Investigación propiamente dicha y la tercera parte, en la que se presentan las conclusiones y perspectivas de futuro de este estudio, así como la bibliografía general y los anexos.

La PRIMERA PARTE consta a su vez de dos capítulos. En el Capítulo I se realiza una aproximación a los conceptos básicos de la investigación, tratamos de examinar y aclarar los conceptos de mayor influencia, considerados centrales, para nuestra investigación. Es importante conocer el campo semántico de los enunciados terminológicos que nos interesan de forma especial en nuestro trabajo. Lo hemos dividido en cinco apartados fundamentales: 1. Conocimiento de los profesores, 2. Creencias del profesorado, 3. Los valores, 4. Conceptos relacionados con la didáctica y 5. La Educación en Valores en la Universidad.

El Capítulo II se dedica a las investigaciones relevantes sobre el estado de la cuestión en relación a los conocimientos y creencias en la formación del profesorado en los últimos diez años.

La SEGUNDA PARTE expone el diseño y desarrollo de la investigación, mediante los siguientes capítulos. El Capítulo III dedicado a la metodología de la investigación, en el que se realiza el planteamiento del problema, se formulan los objetivos de la investigación y se expone el diseño metodológico: fases, contexto, muestra, técnicas e instrumentos de recogida de la información, así como se especifican los programas utilizados para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos.

En el Capítulo IV, se realiza un análisis descriptivo y comparativo de los resultados del cuestionario realizado por los alumnos y alumnas de Segundo y

Tercero de la diplomatura de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y la Escuela de Magisterio “La Inmaculada”. Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

- *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos.
- *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia, exponiendo aquellos ítems que presentaban significatividad estadística en el análisis comparativo entre los chicos y chicas.
- *Análisis de Correspondencias:* Hemos aplicado esta técnica estadística que analiza las tablas de contingencia y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas.

En el Capítulo V, hemos analizado las Evidencias Cualitativas obtenidas del análisis y discusión de la información obtenida en el Grupo de Discusión llevado a cabo con profesorado universitario de los centros de Magisterio dónde se ha pasado el cuestionario.

El Capítulo VI, se dedica al análisis y discusión de las evidencias obtenidas en las Encuestas personales realizadas con maestros y maestras. Se han llevado a cabo 22 encuestas.

El Capítulo VII, se dedica a la triangulación metodológica. Se trata de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que a nuestro juicio son más relevantes. En todos los casos, los objetivos planteados se han comprobado por los resultados obtenidos mediante las diferentes técnicas. Esta triangulación toma como base los datos obtenidos en el cuestionario, completando la información con las opiniones de del profesorado que ha formado parte del Grupo de Discusión y con las aportaciones obtenidas en las encuestas personales.

En la TERCERA PARTE se determinan las conclusiones y perspectivas de futuro de esta investigación, así como las implicaciones didácticas que

pueden inferirse después de la realización de esta investigación. Se compone de un solo capítulo, el Capítulo VIII.

Se incorpora un apartado específico dedicado a la Bibliografía utilizada en la realización de este trabajo de investigación, finalizándose con el apartado de Anexos, en el que se incluye el cuestionario utilizado con el alumnado universitario y la información recabada del Grupo de Discusión y de las Encuestas personales.





**MARCO  
CONCEPTUAL.  
FUNDAMENTACIÓN  
TEÓRICA**



**PRIMERA PARTE**



# **CAPÍTULO I**

---

## **APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN**



## **SUMARIO DEL CAPÍTULO I**

### **APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIACIÓN**

---

#### **1.- CONCEPTUALIZANDO EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES**

- 1.1.- Aproximación a un concepto sobre el conocimiento de los profesores
- 1.2.- Tipología del conocimiento de los profesores
- 1.3.- La investigación en el conocimiento del contenido

#### **2.- CONCEPTUALIZANDO LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO**

- 2.1.- Aproximación a un concepto de creencias del profesorado
- 2.2.- Tipología de las creencias del profesorado
- 2.3.- La investigación en las creencias del profesorado

#### **3.- CONCEPTUALIZANDO LOS VALORES**

- 3.1.- La Axiología, el estudio de valores
  - 3.1.1.- El subjetivismo axiológico
  - 3.1.2.- El objetivismo axiológico
- 3.2.- Conceptualizando el término valor
- 3.3.- Caracterizando los valores
- 3.4.- Jerarquía de los valores
- 3.5.- Clasificación de los valores
- 3.6.- Génesis de los valores

#### **4.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA DIDÁCTICA**

- 4.1.- Conceptualizando la Didáctica
- 4.2.- Conceptualizando las Teorías
- 4.3.- Conceptualizando los Modelos
- 4.4.- Conceptualizando los Métodos
- 4.5.- Conceptualizando la Estrategia
- 4.6.- Conceptualizando la Técnica
- 4.7.- Conceptualizando los Recursos

## **5.- LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LA UNIVERSIDAD**

- 5.1.- El Espacio Europeo de Educación Superior y los valores
- 5.2.- Importancia de la Educación en Valores en la universidad
- 5.3.- Formación en valores en la universidad

*El desarrollo profesional es, ante todo, el cambio progresivo que experimenta el profesorado con respecto a sus valores, creencias y modos de actuar, con el fin de mejorar la función docente, investigadora o de gestión, a través de procesos de aprendizaje.*  
Caballero (2009)

En el informe que presentó el Ministerio de Educación y Ciencia (1992:35)<sup>1</sup> sobre la “Formación del Profesorado Universitario”, el desarrollo profesional del docente universitario se define como:

*“Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades”.*

Si analizamos esta conceptualización, observamos que hablar de desarrollo profesional del profesorado universitario implica (Caballero Rodríguez, 2009)<sup>2</sup>:

- La detección de necesidades individuales, grupales o institucionales que impulsen el cambio.
- El replanteamiento o modificación de aspectos teóricos y prácticos hasta ahora asumidos por el docente.
- La puesta en marcha de acciones formativas que den respuesta a las necesidades de cambio y mejora.
- La mejora continua de la calidad en las funciones básicas del profesorado universitario.

Ante esta necesidad de una educación de calidad y de una mejor formación del profesorado, surgen diferentes investigaciones durante las últimas décadas. Las investigaciones relacionadas con la formación del profesorado se han visto incrementadas tanto en aspectos teóricos como en técnicas de aplicación en la formación.

---

<sup>1</sup> Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Autor.

<sup>2</sup> Caballero Rodríguez, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.



Para Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983)<sup>3</sup>, la atención que ha acaparado el profesor por parte de las Ciencias de la Educación y por la investigación en particular no se ha correspondido con una mejora equivalente de su formación. Nos vienen a decir que los estudios llevados a cabo han contribuido poco a mejorar los programas de formación del profesorado y, por tanto, poco su práctica. En cambio, Imbernón (1994)<sup>4</sup>, plantea que las investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos años ponen de manifiesto la influencia del docente en los resultados obtenidos a través de la educación y en la mejora de los sistemas educativos.

La formación del docente es una necesidad ineludible, útil y relevante en la sociedad actual. A través de los diversos estudios e investigaciones que se han llevado a cabo se ha pretendido contribuir a la mejora del proceso de formación y al desempeño de la función docente. Teniendo en cuenta que el docente es un profesional de la enseñanza, del que se pretende que sea eficiente e imprima un sello de calidad educativa,

Contreras Jordán (1998: 67)<sup>5</sup> indica que de manera tradicional el paradigma positivista relacionado con la educación, estaba centrado en el modelo de investigación “*proceso-producto*”, donde se estudiaba al profesorado en función de los resultados obtenidos por sus alumnos/as y no se le reconocía la capacidad de pensamiento propio. Tras el declive de este paradigma positivista, surge otra línea de investigación que se enmarca dentro de los modelos mediacionales de la investigación socio-educativa, que postulan la existencia de una mediación por parte de los factores humanos y contextuales como hipótesis central para comprender la realidad escolar.

Este enfoque ha significado un giro drástico en la perspectiva que se aplicaba en la investigación educativa. Se pasa de los análisis de los factores “*objetivos*” de la realidad escolar (el currículum, la organización del centro escolar, la formación técnica del profesorado...), propios del positivismo educativo, y de la pretensión de universalizar los resultados obtenidos, a poner de relieve ahora aquellas facetas que dan un carácter singular a los procesos de enseñanza–aprendizaje y que convierten a cada contexto docente (intereses de alumnos/as, padres y profesores, características del entorno

---

<sup>3</sup> Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Ed.). (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

<sup>4</sup> Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

<sup>5</sup> Contreras Jordán, O. R. (1998). Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física. En A. Sierra Robles, J. Tierra Orta y M. Díaz Trillo (Eds.) *Formación del Profesorado de Educación Física*. Universidad de Huelva: Publicaciones.

social y de la institución, fines y métodos) en un “*espacio ecológico*” peculiar e irrepetible.

Dentro de esta línea de investigación se intenta eliminar el problema de la superficialidad en el análisis de las situaciones de enseñanza, y se intenta llevar a los profesores a través de diversas estrategias, tales como entrevistas, análisis de videos, pensamiento en voz alta, a describir y analizar de forma profunda diversos elementos que intervienen en su práctica educativa, tales como la planificación, las estrategias metodológicas y de evaluación, entre otras. Por otra parte, considera García Cabrero (2003)<sup>6</sup> que “*existen estudios que parten de la observación, el registro y el análisis de las prácticas educativas de los profesores realizados desde muy diferentes perspectivas tanto teóricas como metodológicas y con objetivos bastantes diversos. Las perspectivas teóricas han incluido desde enfoques basados en la observación de categorías conductuales hasta enfoques sociológicos y antropológicos*”. Todos ellos tienen en común, la preocupación de tratar de comprender las actuaciones de profesores y alumnos/as, pero difieren tanto en los conceptos explicativos, como en los métodos de indagación y las finalidades que persiguen. Las contribuciones de estas perspectivas teóricas al ámbito de la evaluación de la docencia están siendo apenas recientemente consideradas. (Monroy y Díaz, 2001)<sup>7</sup>

Se puede decir que, según desde el enfoque filosófico y en el momento que se investigue, podremos ver qué tipo de investigación se puede realizar. Así, los conductistas estudian la relación casual entre la conducta del profesor y los resultados obtenidos por los alumnos/as; los cognitivos investigan los procesos mentales.

Contreras Jordán (1998: 67)<sup>8</sup>, en su investigación educativa se refiere al profesorado de Educación Física, y plantea tres tipos de cuestiones: aquellas referidas a la descripción lo más completa posible de los sucesos que ocurren en el aula; aquellas otras que suponen un ejercicio analítico acerca de por qué ocurren dichos sucesos; y una tercera categoría, de carácter comprensivo,

---

<sup>6</sup> García Cabrero, B. (2003). La Evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*, 32(127).

<sup>7</sup> Monroy, M. y Díaz, M. (2001). La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes. En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Comps.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (55-68). México: UAM/UNAM/UABJO.

<sup>8</sup> Contreras Jordán, O. R. (1998). Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física. En A. Sierra Robles, J. Tierra Orta y M. Díaz Trillo (Eds.) *Formación del Profesorado de Educación Física*. Universidad de Huelva: Publicaciones.

relativa al significado y consecuencias que dichos sucesos tienen. Este mismo autor, expone el límite de la investigación educativa como consecuencia de la complejidad del proceso de enseñanza, lo que obliga a optar por determinadas perspectivas que fijan su objeto de estudio, en función de un conjunto de variables, de donde resultan los diferentes enfoques o paradigmas de la investigación educativa.

En opinión de Pieron (1999: 395)<sup>9</sup>, la investigación educativa necesita encontrar un equilibrio, por un lado, entre las estadísticas de datos recogidos sobre los comportamientos y el pensamiento y, por otro lado, la singularidad de cada docente.

Desde hace unos años, cada vez más autores reconocen la necesidad de realizar una profunda revisión de las políticas docentes, de mejorar los procesos de investigación en el área de la formación de docentes. Es hora de asumir el desafío de sacar partido de la labor investigativa y consolidar los logros de la producción de conocimiento. Es necesario reconocer la importancia de la investigación vinculada a la docencia y realizar investigaciones relacionadas con las diferentes etapas educativas, dar publicidad a esas investigaciones y mejorar el personal docente, entre otros medios por la realización de cursos, seminarios y programas de intercambio.

A continuación, comenzaremos realizando una aproximación conceptual a todos los términos de importancia relevante a lo largo de nuestro trabajo de investigación.

---

<sup>9</sup> Pierón, M. (1999). Situación actual de la investigación educativa en el marco de la Educación Física escolar. En *Actas: I Congreso Internacional de Educación Física. La Educación Física en el siglo XXI*. 379-401. Jerez de la Frontera.

## 1.- CONCEPTUALIZANDO EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES

*“No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, busco, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo, me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco.*  
PAULO FREIRE, 1999.

### 1.1.- Aproximación a un concepto sobre el conocimiento de los profesores

A partir de la revisión de Clark y Yinger (1978)<sup>10</sup> se han emprendido numerosos estudios bajo una amplia gama de concepciones inspiradoras, con diversas metodologías y con diferentes propósitos de investigación e intervención que hacen que no sea necesario tener que justificar el estudio del conocimiento del profesorado como área esencial de la investigación de la enseñanza.

Cooney (1994:608)<sup>11</sup>, en su artículo de revisión, pregunta: “¿Qué tipos de conocimientos necesitan los profesores para ser eficientes? ¿Qué tipos de experiencias deben vivir los profesores para construir ese conocimiento?” “¿Qué perspectivas teóricas nos pueden permitir comprender las experiencias que viven los profesores? ¿Qué perspectivas teóricas nos pueden permitir desarrollar programas de investigación y desarrollo que empujen nuestros esfuerzos hacia adelante?”(Gómez, 2007)<sup>12</sup>

Por su parte, Simon (2000: 335)<sup>13</sup> argumenta que se requiere una “base de conocimientos” sobre diferentes aspectos relacionados con el profesor:

*“Se necesita una base de conocimientos que guíe los programas de formación de profesores noveles y eficaces. Esta base de conocimientos debe incluir la identificación de los aspectos claves del conocimiento y las habilidades del profesor (los objetivos de la formación de profesores), esquemas que permitan describir cómo se desarrollan ese conocimiento y*

<sup>10</sup> Clark, C. M. y Yinger, R. (1978). Research on Teacher Thinking. *Curriculum Inquiry*, 7 (4), 279-304.

<sup>11</sup> Cooney, T. J. (1994). Research and teacher education: In search of common ground. *Journal For Research in Mathematics Education*, 25(6), 608-636.

<sup>12</sup> Gómez, P. (2007). *Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

<sup>13</sup> Simon, M. A. (2000). Research on Mathematics Teacher Development: The Teacher Development Experiment. En R. Lesh y A. E. Kelly (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 335-359). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

esas habilidades y modelos útiles del tipo de intervención que pueden promover ese desarrollo“.

Woods (1996)<sup>14</sup> distingue entre conocimientos, suposiciones y creencias. Los conocimientos se refieren a *saberes* convencionales, las suposiciones a la aceptación temporal de un hecho que aceptamos como verdadero, mientras que las creencias son proposiciones que no se pueden demostrar y por tanto son motivo de discrepancia. De menor a mayor certeza estarían: creencias – suposiciones – conocimientos. Woods (1996) advierte que existen ciertas zonas donde se solapan unos conceptos con otros. Por ello, adopta el término BAK (beliefs, assumptions, knowledge)<sup>15</sup>.

El conocimiento de los profesores ha sido definido por Calderhead (1996)<sup>16</sup> en términos de:

“Las proposiciones factuales y las comprensiones que se encuentran detrás de las acciones expertas del profesorado”.

La visión de la realidad no es una imagen verdadera de lo que existe fuera de nosotros y está al mismo tiempo mediatizada por los procesos usados para aprenderla. Además, el conocimiento no es fenómeno estático, sino que se concibe en términos de una construcción progresiva, a menos que se intente categorizar, retratar o establecer una red o mapa de los productos de ese proceso constructivo, Así, señala Villar Angulo (1988: 12)<sup>17</sup>

“Nuestros esfuerzos como educadores en buena medida han servido para elaborar esquemas categoriales de los productos de nuestros encuentros con el mundo, y también, para conocer los procesos, la dinámica o dialéctica de tales fenómenos”.

Los orígenes de la investigación sobre el pensamiento del profesor están en la obra de Jackson (1968)<sup>18</sup> “*La vida en las aulas*”. Este autor, señala la importancia de describir el pensamiento y la planificación de los profesores en el momento “*preactivo*” e “*interactivo*” para comprender mejor los procesos que tienen lugar en el aula. Los aludidos supuestos de la psicología cognitiva, del estudio de *la vida en las aulas* de Jackson y de la perspectiva de la construcción teórica del currículum basada en la práctica han influido de

<sup>14</sup> Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>15</sup> Beliefs: creencias; assumptions: suposiciones; knowledge: conocimiento.

<sup>16</sup> Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan.

<sup>17</sup> Villar Angulo, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

<sup>18</sup> Jackson, P. W. (1968). *Live in Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

manera considerable en los investigadores que comienzan a preocuparse cada vez con más énfasis en los procesos mentales de los profesores. Montero (2001: 142)<sup>19</sup> comenta que surge así el denominado paradigma mediacional centrado en el profesor, conocido en un primer momento como *pensamiento del profesor y más tarde reformulado como pensamiento y conocimiento del profesorado en función del énfasis en los contenidos del pensamiento*. Carter (1990: 292)<sup>20</sup> sugiere que el énfasis de la investigación debería ponerse tanto en el conocimiento que se aprende como en la manera en la que ese conocimiento es aprendido.

## 1.2.- Tipología del Conocimiento de los profesores

Grossman (1990)<sup>21</sup>, refiriéndose al conocimiento profesional que tienen los profesores, desarrolla un esquema sobre la forma en que los profesores organizan su conocimiento:

- a) *Conocimiento Pedagógico General*: Sería el conocimiento relacionado con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos/as, la organización de la enseñanza, la gestión y control del aula. etc. También se incluirían en este conocimiento sus saberes sobre técnicas didácticas, planificación de las sesiones, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) *Conocimiento del Contenido*: O como lo denomina Grossman “*Conocimiento de la materia*”. Este componente del conocimiento influye entre otras cuestiones, en la selección del “*qué enseñar*” y el “*cómo enseñar*”. Estos dos tipos de conocimiento, conocimiento de qué y conocimiento del cómo ha sido a veces confundido, llevando en muchas ocasiones a que el conocimiento del cómo ha sido perjudicado por el conocimiento del qué (Rovegno, 1992)<sup>22</sup>.
- c) *Conocimiento del contexto*: Hace referencia al dónde y a quién se enseña. Está relacionado con los procesos de adaptación que debe realizar el profesor de la materia de enseñanza en virtud del marco particular en el que se va a desarrollar su acción educativa.

---

<sup>19</sup> Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Homosapiens.

<sup>20</sup> Carter, K. (1990). Teacher Knowledge Learning to Teach. En W. R. Houston (Ed.) *Handbook of research on Teacher Education* (291-310). New York: Macmillan.

<sup>21</sup> Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher knowledge and teacher Education*. New York: Teachers College Press.

<sup>22</sup> Rovegno, I. (1992). Learning a new curricular approach: Mechanism of knowledge acquisition in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (8), 253-264.

- d) *Conocimiento Didáctico del Contenido*: también denominado “*Conocimiento Pedagógico del Contenido*”. Se asume que los profesores no enseñan su materia a sus alumnos/as, tal como la han estudiado, sino que la adaptan, reconstruyen, reordenan y simplifican el contenido para hacerlo comprensible a sus alumnos/as (De Vicente y Villar Ángulo, 1992)<sup>23</sup>.

Los trabajos de Elbaz (1983)<sup>24</sup> sobre el conocimiento de los profesores y después de recopilar horas de material de entrevistas, derivó cinco categorías sobre el conocimiento de los profesores:

- Conocimiento de sí mismo
- Conocimiento del medio didáctico
- Conocimiento de la materia
- Conocimiento del desarrollo del currículo
- Conocimiento de la instrucción

Shulman (1986)<sup>25</sup> establece las siguientes categorías en su búsqueda del Conocimiento Base para la Enseñanza:

- Conocimiento del Contenido
- Conocimiento Pedagógico General
- Conocimiento del Currículo
- Conocimiento Didáctico del Contenido
- Conocimiento de los Alumnos/as
- Conocimiento del Contexto Educativo
- Conocimiento de los Fines, Propósitos y Valores de la Educación

Su principal aportación fue la categoría *Conocimiento Didáctico del Contenido*, definida por el propio Shulman (1987: 8)<sup>26</sup> como: “...la especial amalgama de contenido y pedagogía, exclusiva de los profesores y conformadora de su quehacer profesional”. Esta categoría, se ha mantenido en

---

<sup>23</sup> De Vicente, P. y Villar Ángulo, L. M. (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de Colaboración*. Granada: GID y FORCE.

<sup>24</sup> Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinkin. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

<sup>25</sup> Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 4-14.

<sup>26</sup> Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1).

posteriores clasificaciones del conocimiento docente Grossman (1995)<sup>27</sup>, Calderhead (1996)<sup>28</sup>, Borko y Putnam (1996)<sup>29</sup>.

Según Acevedo (2009:22)<sup>30</sup> el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) es un elemento central del conocimiento del profesor y resulta fundamental hoy para promover el desarrollo del profesorado.

El origen del CDC se remonta a una conferencia que Shulman dio en la Universidad de Texas durante el verano de 1983, titulada: “*El paradigma perdido en la investigación sobre la enseñanza*” (Shulman, 1999)<sup>31</sup>. Este paradigma resultó ser “*el pensamiento del profesor sobre el contenido del tema objeto de estudio y su interacción con la didáctica*” (Acevedo, 2009; Berry, Loughran y Van Driel, 2008<sup>32</sup>; Garritz, 2006<sup>33</sup>). Lo que Shulman proponía era centrar la atención en el estudio del pensamiento del profesor sobre la enseñanza del contenido de la asignatura. Para ello, hay que tener en cuenta que toda actividad educativa tiene como respaldo una serie de creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento del profesor y que orientan sus ideas sobre el conocimiento, la construcción de su enseñanza y su aprendizaje (Acevedo, 2009; Abell, 2007<sup>34</sup>; Cochran-Smith y Lytle, 1990<sup>35</sup>; Porlán y Rivero, 1998<sup>36</sup>).

Su principal aportación hay que situarla en su acierto al definir una categoría de conocimiento exclusiva de los profesores, que apoya las

---

<sup>27</sup> Grossman, P. (1995). Teachers Knowledge. En L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 543-547). Oxford: Elsevier.

<sup>28</sup> Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan.

<sup>29</sup> Borko, H., y Putnam, R. T. (1996). Learning to Teach. In D. C. y. C. Berliner, R.C. (Ed.), *Handbook of Educational Psychology*. Nueva York: Simon, Schuster y Macmillan.

<sup>30</sup> Acevedo Díaz, J. A. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): el marco teórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(1), 21-46.

<sup>31</sup> Shulman, L. S. (1999). Foreword. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science teaching* (pp. 9-12). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

<sup>32</sup> Berry, A., Loughran, J. y Van Driel, J. H. (2008). Revisiting the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1271-1279.

<sup>33</sup> Garritz, A. (2006). Historia y retos de la formación de profesores (Algo más sobre Lee Shulman). *Educación Química*, 17(3), 322-326.

<sup>34</sup> Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. En S. K. Abell y N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1105-1149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

<sup>35</sup> Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: the issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-10.

<sup>36</sup> Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.



reivindicaciones de profesionalización de la docencia y que ha generado gran número de investigaciones en diversas líneas, lo que ayuda a iluminar el confuso terreno del saber necesario para enseñar. Para Carter (1990)<sup>37</sup>, el *Conocimiento Didáctico del Contenido* incluye lo que los profesores saben sobre la materia que enseñan y el saber cómo ese conocimiento se transmite a los alumnos/as («saber explicar») en las situaciones concretas de clase. Este conocimiento es específico del dominio, de la materia que se enseña, e incluye el conocimiento de los profesores sobre los intereses de los estudiantes, sus motivaciones para aprender tópicos determinados dentro de la disciplina y los preconceptos de los estudiantes que pueden interrumpir o frenar su aprendizaje. La propia Carter (1990) señala útil la distinción entre Conocimiento Práctico y el Conocimiento Didáctico del Contenido. El Conocimiento Práctico es más cercano a lo personal y situacional, mientras el Conocimiento Didáctico del Contenido es más formal y construido sobre los deseos y demandas colectivas de la profesión (Torres Campos, 2008)<sup>38</sup>.

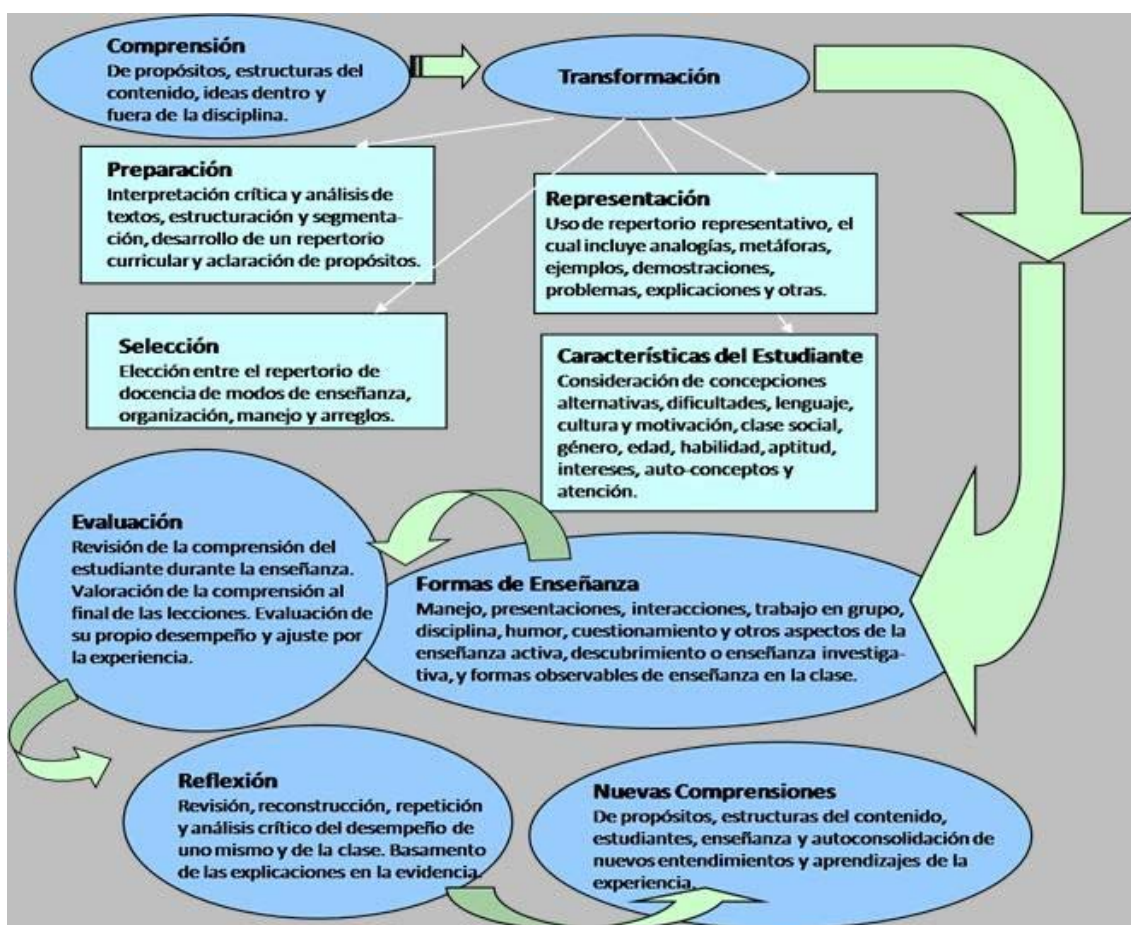
Según Salazar (2005)<sup>39</sup>, Shulman desarrolló un modelo de reflexión e interpretación: Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica (ver siguiente figura). Este modelo se basa en el supuesto del que la docencia inicia desde que se piensa cómo se va actuar en el proceso educativo (planificación). Dicho modelo de carácter cíclico y dinámico, toma como punto de partida la reflexión del acto docente desde las intenciones educativas, la estructura conceptual y las ideas que circundan desde lo interno y externo de la disciplina que se va a enseñar. Con esto último, llama la atención a la necesaria comprensión de las relaciones de las intenciones educativas y del contenido con el contexto. Estas comprensiones permitirán la transformación de los contenidos disciplinares en formas representativas que permitan su enseñanza, su evaluación, su reflexión y nuevas comprensiones para un futuro, con lo cual se inicia de nuevo el ciclo.

---

<sup>37</sup> Carter, K. (1990). Teacher' Knowledge Learning to Teach. En W. R. Houston (Ed.) *Handbook of research on Teacher Education* (291-310). New York: Macmillan.

<sup>38</sup> Torres Campos, B. (2008). *Conocimientos, pensamientos, creencias y teorías implícitas del profesorado de Educación Física, de las aportaciones didácticas de la obra del pedagogo Francisco Amorós al desarrollo de la Educación Física moderna*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

<sup>39</sup> Salazar, S. F. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades investigativas en educación*, 5(2). Recuperado el 26 de abril de 2009, de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/conocimiento.pdf>



Modelo Didáctico de Razonamiento y Acción propuesto por Shulman (1987) y adaptado por Salazar (2005).

Este modelo didáctico nos parece tremendamente interesante para nuestra investigación. En este trabajo de investigación nos vamos a centrar en el conocimiento que tienen los profesores sobre la formación en valores y las estrategias de transmisión a sus alumnos/as de magisterio. De esta forma, conoceremos si están preparados los alumnos/as de las diferentes especialidades para trabajar valores una vez que se enfrenten a sus prácticas docentes en un futuro no muy lejano. Además conoceremos la opinión que muestran los maestros/as actualmente en activo sobre este conocimiento del profesorado.

Autores como Calderhead (1988)<sup>40</sup> o Leinhardt (1990)<sup>41</sup> han planteado que los profesores cuentan con un cierto tipo de conocimiento práctico acerca de la enseñanza al que han denominado “*artesanal*”. Este conocimiento, tiene su origen básicamente en la experiencia personal y en el contacto con profesores expertos (Mercado, 1991)<sup>42</sup>. Putnam y Borko (2000)<sup>43</sup>, plantean que el conocimiento pedagógico general abarca el conocimiento que los profesores tienen sobre la enseñanza, el aprendizaje y los aprendices.

Los componentes básicos del conocimiento base para la enseñanza y esenciales para su buena formación, según Moral Santatella (1998)<sup>44</sup> son: conocimiento declarativo y procedimental, conocimiento práctico, conocimiento pedagógico general, conocimiento de la materia, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento curricular, conocimiento situacional y contextual, conocimiento metacognitivo de control personal. Para esta autora, los aspectos a considerar de estos componentes son:

➤ Conocimiento declarativo y procedimental.

Por conocimiento *declarativo* se entiende la serie de conceptos, teorías e ideas que una persona tiene conscientemente almacenadas en la memoria. Es descriptivo y puede expresarse con facilidad; se puede asociar con el conocimiento que el profesor tiene acerca de la materia que enseña.

El conocimiento *procedimental* es el que tiene que ver con las destrezas dirigidas a la acción y se asocia al conocimiento de cómo llevar a cabo la enseñanza y estructurar la clase de una forma adecuada.

➤ El conocimiento *práctico* se asocia con la idea de cómo hacer las cosas. El profesor a través de su experiencia personal elabora una serie de imágenes mentales que se pueden aplicar a situaciones reales de la vida de la clase; sin embargo, el conocimiento práctico es difícil de generalizar a todas las situaciones de enseñanza y no puede ser considerado como una norma de actuación.

---

<sup>40</sup> Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Villar Ángulo, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 21-38). Introducción. Alcoy: Marfil.

<sup>41</sup> Leinhardt, G. (1989). Video recording in educational research. En M. Eraut (Ed.). *The International Encyclopedia of Educational Technology* (218-221). Oxford: Pergamon Press.

<sup>42</sup> Mercado, R. (1991). Teacher's saberes in everyday thinking. *Infancia y Aprendizaje*, 55.

<sup>43</sup> Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, T. Good, e I. Goodson, (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

<sup>44</sup> Moral Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE. Grupo Editorial Universitario.

- El conocimiento *pedagógico* general se compone de un conocimiento general acerca de la enseñanza, de las creencias y habilidades relacionadas con la enseñanza.
- Conocimiento de la *materia*. Nos interesa saber en qué medida el conocimiento de la materia determina el proceso de enseñanza, tanto en su planificación como en la enseñanza interactiva.
- El conocimiento *didáctico del contenido* se refiere a las formas de representación del contenido de una materia y a las estrategias utilizadas para hacer la materia asequible a los alumnos/as, como por ejemplo las analogías, los ejemplos o las explicaciones.
- El *conocimiento curricular* se refiere al conocimiento de los programas para enseñar un área, los materiales para enseñar esa materia y porqué se utilizan esos materiales específicos.
- Conocimiento *situacional y contextual*. El conocimiento *situacional* se refiere al tipo de lectura que la gente hace de las situaciones en las que se encuentra. El conocimiento *contextual* es el que se refiere al conocimiento del distrito en que el profesor trabaja, del escenario escolar, y de los alumnos/as asignados (Grosman, 1990)<sup>45</sup>.
- Conocimiento *metacognitivo del control personal*. Partimos de la frecuencia con que las imágenes que tienen los profesores de la enseñanza, sobre todo los principiantes, recibida de forma teórica entran en conflicto con la propia práctica.

Uno de los rasgos distintivos de la investigación sobre el conocimiento de los profesores parece ser una confluencia de intereses conceptuales, metodológicos, pedagógicos y políticos. Esta superposición hace difícil la categorización de las cuestiones que interesan a los investigadores: de interés de una persona en los aspectos metodológicos, de validación de informes, puede parecer en otro estudio como el problema político de la intimidad y protección de los derechos del sujeto de investigación. (<sup>46</sup>)

---

<sup>45</sup> Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teacher College Press.

<sup>46</sup> Calderheard, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Villar Ángulo, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 21-38). Introducción. Alcoy: Marfil. El autor considera que existen diversas "características del conocimiento de los profesores que se podrían apuntar provisionalmente y que se derivan inicialmente de informes analíticos, tanto de los procesos cognitivos humanos y de la enseñanza, como también de los resultados empíricos de la investigación sobre el conocimiento de los profesores.

- 1) *El contenido se organiza en estructuras ("esquemas"), que facilita la acción profesional.*
- 2) *Este conocimiento parece desarrollarse en su mayor parte a través de experiencias de ensayo y error.*
- 3) *La estructura del conocimiento de los profesores contienen conceptos prototípicos que facilitan la identificación de situaciones típicas.*

Los procesos de aprendizaje seguidos para hacer ciencia han provocado largas controversias entre filósofos, psicólogos y educadores. Uno de los esfuerzos es determinar cómo aprenden los sujetos, o cómo un científico o un profesional construye una visión particular del mundo que lo convierte en un profesional competente. Esta visión del conocimiento profesional es la que ha estudiado Schön (1983)<sup>47</sup>, quién, sin embargo, trata de alumbrar los procesos que caracterizan la construcción de ese conocimiento. Por ello, quiere articular una *epistemología de la práctica*, basándose a tal efecto en las acciones que realizan los profesionales estudiados, que por su propia naturaleza no se pueden convertir en normas o reglas. Los esfuerzos de Schön se orientan, pues, a determinar qué construcción del *conocimiento en la acción* tienen los profesionales.

Otras concepciones más detalladas, elaboradas sobre el conocimiento del profesor, se han desarrollado a partir de teorías e investigaciones de la psicología cognitiva. Apuntan que el conocimiento relevante para la acción es tácito en general, se desarrolla con la práctica y raramente se pide hacerlo explícito.

Resumiendo, los modelos que han estimulado la investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores pueden ser fuertes limitaciones para determinar el tipo de los datos recogidos y la forma en que se interpretan. La investigación puede, a veces, convertirse en una profecía autosuficiente que confirma la naturaleza de los supuestos originales sobre el conocimiento de los profesores, en lugar de contribuir a una comprensión mayor de este conocimiento.

- 
- 4) *La estructura o esquemas de conocimiento también contiene guiones, a menudo asociados con conceptos prototípicos particulares que guían respuestas típicas a situaciones típicas ("rutinas").*
  - 5) *Los profesores pueden poseer conocimientos y habilidades que les permiten a veces identificar hechos novedosos y reconsiderar y adaptar sus rutinas de acuerdo con ellos.*
  - 6) *Los esquemas de los profesores contienen diversos aspectos del conocimiento especializado, propio de situaciones didácticas (currículo, roles del profesor, alumno, etc.) y estos se pueden interrelacionar entre sí y con las diversas metas del profesor en formas muy complejas y diferentes.*
  - 7) *Los esquemas se desarrollan dentro de un contexto de conocimiento creencias relacionadas con la enseñanza.*
  - 8) *Los esquemas pueden contener proposiciones imperativas que se asocian con fuertes creencias o afectos.*
  - 9) *Los esquemas de los profesores no son siempre comprensivos o lógicamente coherentes, y los profesores pueden tener que simplificar necesariamente mucho su comprensión de ciertos aspectos de su trabajo.*
  - 10) *Parte del conocimiento que guía las acciones de los profesores puede ser tácito e imposible de verbalizar". Págs. 28-29..*

<sup>47</sup> Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

### 1.3.- La investigación en el Conocimiento del Contenido

El conocimiento del contenido hace referencia al conocimiento de la materia a enseñar, que a su vez, incluye diferentes formas de representación, analogías, ejemplos, ilustraciones, explicaciones y demostraciones del contenido de la asignatura. Shulman (1987: 16)<sup>48</sup>; Marcelo (1994: 67)<sup>49</sup>, Moral Santaella (1998)<sup>50</sup>. Analizando las diferentes clasificaciones de estos autores se considera al conocimiento del contenido, como los componentes más representativos: el conocimiento *sustantivo* del contenido, que recoge el cuerpo de conocimientos generales de la materia, y el conocimiento *sintáctico* del contenido, que completa al anterior, y está relacionado con el dominio, por parte del profesor, de los paradigmas de investigación en cada disciplina.

En relación con el *Conocimiento del Contenido* de la asignatura de estudio, Putnam y Borko (2000)<sup>51</sup> señalan que:

*“las investigaciones han encontrado una relación estrecha entre el grado de comprensión de una asignatura por parte de los profesores, y la relevancia que otorgan a los aspectos conceptuales, la resolución de problemas y la indagación”.*

Por contraposición, los profesores que cuentan con menos conocimientos sobre la asignatura, destacan más los hechos y los procedimientos. (Carlsen, 1991; Fenneman y Franke, 1992, en Putnam y Borko, 2000). Así mismo, diversos autores han señalado que para poder apoyar la comprensión, el razonamiento y la solución de problemas por parte de los estudiantes, los profesores requieren contar con un conocimiento y una comprensión de la asignatura mayor de lo que la mayoría de los profesores tienen. La demostración del conocimiento del contenido de una asignatura, normalmente se encuentra presente en las evaluaciones de la docencia que tienen como propósito el otorgamiento de una plaza o la promoción del profesor en una determinada categoría docente (Torres Campos, 2008).

El estudio del *Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)* puede facilitar la comprensión de cómo un profesor principiante que “conoce una

---

<sup>48</sup> Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

<sup>49</sup> Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPV.

<sup>50</sup> Moral Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE. Grupo Editorial Universitario.

<sup>51</sup> Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, T. Good, e I. Goodson, (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

materia” se convierte poco a poco en “maestro de la materia” (Mulholland y Wallace, 2005)<sup>52</sup>. El interés por el CDC se debe, sobre todo, a que implica un conjunto de saberes que permite al profesor trasladar a la enseñanza el contenido de un determinado tópico; esto es, hacer la transposición didáctica del conocimiento especializado de un tema a conocimiento escolar objeto de enseñanza y aprendizaje (Chevallard, 1985)<sup>53</sup>.

Gómez (2007)<sup>54</sup> se plantea ¿Cuáles deben ser los conocimientos y capacidades de un profesor que actúa eficaz y eficientemente? Es cierto que la literatura de investigación sobre el conocimiento del profesor es extensa, pero este autor sostiene que la reflexión sobre el conocimiento del profesor debe partir de una visión funcional de tal forma que los conocimientos del profesor sean una consecuencia del análisis y descripción de las actividades que él debe realizar para planificar, gestionar y evaluar la instrucción. Así la problemática del conocimiento del profesor se debe considerar, más bien, como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes para la acción.

En el campo de la Educación Física, Tinning (1993: 536)<sup>55</sup>, habla sobre el conocimiento del contenido y reconoce las diferencias que existen entre la naturaleza de las materias teóricas (matemáticas, historia, física...) y la de las materias prácticas (Educación Física, arte...). Las primeras se centran en el conocimiento proposicional, relacionado con la capacidad humana de teorizar, y en la búsqueda de la verdad apoyada en la razón y en la experiencia. Las segundas se refieren a lo que Arnold (1991)<sup>56</sup> denomina competencias en la ejecución, relativas a la ejecución racional de ciertas destrezas físicas con un grado razonable de competencia. En este sentido, ¿sería posible saber cómo se ejecuta un movimiento sin ser capaz de hacerlo uno mismo? La respuesta es que sí es posible, sirvan de ejemplo los entrenadores de gimnasia deportiva. Por lo tanto, el conocimiento esencial para los profesores es un conocimiento sobre cómo se realiza una actividad práctica (conocimiento proposicional), las formas de organizarlo, y la progresión práctica necesaria para adquirir la

---

<sup>52</sup> Mulholland, J. y Wallace, J. (2005). Growing the tree of teacher knowledge: ten years of learning to teach elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(7), 767-790.

<sup>53</sup> Chevallard, Y. (1985). *Le transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage. Traducción castellana (1991), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

<sup>54</sup> Gómez, P. (2007). *Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

<sup>55</sup> Tinning, R. (1993). Teacher Education and the Development of Content Knowledge for Physical Education Teaching. En L. Motero y J.M. Vez (Eds) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (pp. 535-554). Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.

<sup>56</sup> Arnol, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.

habilidad. El ser capaz de realizar una actividad es un valor añadido, pero no fundamental (Tinning, 1993: 537)<sup>57</sup>.

La influencia del conocimiento del contenido es también relevante en la configuración del currículum. Los profesores a la hora de tomar decisiones para la elaboración del plan de estudios, para el diseño curricular, para las diferentes y sucesivas planificaciones dejan siempre entrever sus intereses y motivaciones (Torres Campos, 2008).

Con motivo de la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior, las propuestas que se han realizado sobre el conocimiento del contenido y en nuestro caso sobre competencias del maestro, son listados de competencias genéricas y específicas en las que no es posible identificar la relación entre ellas, ni su forma de actuar en el campo actitudinal por parte de los profesores.

Según Llinares (1998:156)<sup>58</sup> la investigación sobre el conocimiento del profesor se centra en dos grandes agendas: aquella preocupada por cómo el futuro profesor, que no tiene experiencia docente, aprende a enseñar; y aquella que centra su atención en el desarrollo profesional del profesor experimentado. Estas dos agendas de investigación se relacionan con dos esquemas de formación: la formación inicial y la formación permanente. Estas agendas de investigación y estos esquemas de formación corresponden a problemáticas relacionadas pero diferentes (Gómez, 2007)<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> Tinning, R. (1993). *Op. Cit.*

<sup>58</sup> Llinares, S. (1998). La investigación sobre el profesor de matemáticas: aprendizaje del profesor y práctica profesional. *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 10, 153-179.

<sup>59</sup> Gómez, P. (2007). *Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.





## 2.- CONCEPTUALIZANDO LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO

*Los profesores interpretan la enseñanza bajo el prisma de sus creencias, conocimientos y presupuestos.*  
C. BALLESTEROS, 2000

### 2.1.- Aproximación a un concepto de creencias del profesorado

De forma general, para realizar acciones apropiadas y dirigidas a fines determinados, el ser humano necesita comprender y para comprender necesita conocimientos sobre el mundo, específicamente sobre la situación en la que se encuentra. Nos interesa pues caracterizar la naturaleza y forma de ese conocimiento, cómo se organiza y cuándo y cómo se actualiza para conseguir la comprensión de distintos aspectos de la enseñanza por parte de los profesores (Ballesteros, 2000)<sup>60</sup>.

Nos interesa la noción de "creencia" porque pensamos al igual que Ballesteros (2000) que los profesores interpretan la enseñanza bajo el prisma de sus creencias, conocimientos y presupuestos sobre el aprendizaje. El resultado de esta interpretación suele ser lo que el profesor planea para la clase. Linde (1980)<sup>61</sup> caracteriza un sistema de creencias como "un cuerpo de creencias que es coherente, focalizado sobre un tema determinado, y no defendido por todo el mundo en una determinada cultura". El sistema de creencias no se refiere sólo a la forma en que las cosas son sino también a la forma en que deberían ser, es decir, lleva aparejado un sistema de valores.

Abelson (1979)<sup>62</sup> apunta seis diferencias especialmente relevantes entre el sistema de conocimientos y el sistema de creencias:

1) Los sistemas de creencias no son consensuales: no todo el mundo está de acuerdo en las mismas creencias y se aceptan distintas creencias sobre un mismo tema.

2) Los sistemas de creencias a menudo incluyen una noción de "existencia": algo existe.

---

<sup>60</sup> Ballesteros Gómez, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

<sup>61</sup> Linde, C. (1980). *Investigating language learning/teaching belief systems*. Manuscrito no publicado.

<sup>62</sup> Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3 (4), 355-366.

3) Los sistemas de creencias son altamente evaluativos: las cosas son buenas o malas.

4) Los sistemas de creencias contienen un alto grado de material episódico (anecdótico).

5) Los sistemas de creencias tienen diferentes grados de fuerza.

6) Los sistemas de creencias no tienen unos límites claros y se mezclan en gran medida con otros sistemas de creencias.

Woods (1996) relaciona el concepto de "creencias" con el de "teorías implícitas" de Clark y Yinger (1979) y cita los términos que diferentes autores proponen para distinguir entre conocimientos y creencias: Leinhardt (1989) apunta "conocimiento contextualizado" y "conocimiento descontextualizado" respectivamente; Calderhead (1988) diferencia entre el "conocimiento práctico" de los profesores y el "conocimiento teórico-formal"; Clandinin y Connelly (1986) confieren al término "imagen" unas connotaciones fuertemente afectivas ligadas con creencias muy arraigadas y sentimientos sobre lo que es una forma correcta de enseñanza, que estaría anclada en experiencias pasadas.

Woods (1996) propone además el término "*assumption*" que traducimos como "*presuposición*", y hace una distinción muy precisa entre los significados de "*conocimiento*", "*presuposición*" y "*creencia*". Según el autor, "*conocimiento*" se refiere a las cosas que conocemos, hechos convencionalmente aceptados porque han sido demostrados o son demostrables; "*presuposición*" se refiere a la aceptación temporal de un hecho, del que no podemos afirmar su conocimiento y que no ha sido demostrado, pero que transitoriamente tomamos como cierto; "*creencia*" se refiere a la aceptación de un hecho del que no hay conocimiento convencional, que no se puede demostrar y, en consecuencia, sobre el que no hay acuerdo (Ballesteros, 2000).

Para Kant (1998: 828)<sup>63</sup> la noción de creencia supone el primado de la razón pura práctica en su enlace con la especulativa: la palabra "*creencia*" no se refiere más que a la guía que me ofrece una idea y al impulso subjetivo que ella ejerce sobre mis actos de razón y que me mantiene firme en la misma, aunque sea incapaz de justificarla desde un punto de vista especulativo. Esta concepción permite comprender el interés que Kant extrae de esta noción en el terreno de la moral.

---

<sup>63</sup> Kant, I. (1998). *Crítica de la razón pura*. Barcelona: Editorial Alfaguara.

Según Nietzsche (1998)<sup>64</sup>, sería difícil distinguir en la actividad intelectual entre la simple representación de una idea y la afirmación de esta idea por la voluntad: debe suponerse, por el contrario, que la voluntad está siempre presente y que la afirmación originaria,

*La creencia es el hecho primitivo, incluso en toda impresión de los sentidos; la primera de todas las formas de actividad intelectual es una especie de afirmación. Desde el comienzo se tiene por verdadero.*

El filósofo mexicano Luis Villoro (1982: 52)<sup>65</sup> utiliza el término creencia como “*un concepto epistémico*” que define como,

*...un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto y situación objetiva aprehendidos.*

Distingue dos tipos de creencias: las “*creencias básicas*” que conforman el trasfondo y el supuesto de nuestro entendimiento del mundo y las creencias de las que damos razones y que se adquieren por otras creencias o por nuestra experiencia en el mundo.

Para dar cuenta de ese “*estado interno*” del sujeto, era necesario “*no buscar la creencia en el interior de la conciencia, sino en las relaciones del hombre concreto con su mundo*” (Villoro, 1982: 31), ya que la concepción de creencia como ocurrencia mental impedía su análisis al enunciarla como “*un sentimiento o un acto de una cualidad específica que ocurre en la mente de un sujeto; por tanto sólo es accesible a este sujeto*” (Villoro, 1982: 27).

La noción de *creencia* nos interesa porque los profesores interpretan la enseñanza, bajo el prisma de sus creencias, conocimientos y presupuestos sobre la materia. Linde (1980) caracteriza un sistema de creencias como “*un cuerpo de creencias que es coherente, focalizado sobre un tema determinado, y no determinado, y no defendido por todo el mundo en una determinada cultura*”. El sistema de creencias no se refiere sólo a la forma en que las cosas son sino también a la forma en que deberían ser, es decir, lleva consigo un sistema de valores (Torres Campos, 2008).

¿Por qué se cree? Luis Villoro responde de tres maneras. Por antecedentes, *que son aquellos hechos sociales, culturales, psicológicos que*

---

<sup>64</sup> Nietzsche, F. W. (1998). *La voluntad de poder*. En G. Vattimo, *Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger* (3ª ed., Trad. J. C. Gentile, J. C.). Barcelona: Península

<sup>65</sup> Villoro, L. (1982). *Crear, saber, conocer*. México D.F.: Siglo XXI.

colocan a los sujetos en posición de aprender. Por motivos, que es todo aquello que mueve o induce a una persona a actuar de cierta manera para lograr un fin. Por razones, es decir, por argumentos que pudieran explicar lógicamente la creencia. (Villoro, 1982: 103).

Fishbein y Ajzen (1975)<sup>66</sup> definieron creencia como,

*La representación de la información que alguien tiene acerca de un objeto, o la "comprensión de la persona acerca de sí mismo(a) y de su ambiente".*

Por su parte, Block y Hazelip (Kane, Sandretto y Heath, 2002)<sup>67</sup> plantean que las creencias difieren en tipo y grado y que la facilidad con la que un maestro puede cambiar sus creencias, está relacionada con la fuerza de éstas. Los autores plantean que las creencias y sistemas de creencias de los profesores están ampliamente arraigadas en sus experiencias personales y de ahí que sean muy resistentes al cambio.

Martínez Álvarez (1994)<sup>68</sup> ha podido constatar que las creencias previas actúan como una especie de filtro por el que circulan los mensajes que recibe el alumnado de modo que si no afloran y se hacen conscientes se corre el riesgo de no controlar sus efectos alcanzando consecuencias no deseadas en el citado proceso de formación inicial. De ahí que, de acuerdo con Tillema (2000)<sup>69</sup>, el cambio de creencias del profesorado basado en la reflexión constituya un objetivo en los programas de formación inicial de mayor importancia incluso que la propia transmisión de conocimientos.

Es por ello que algunos autores, como Schemp y Graver (1993)<sup>70</sup> identifican dicho proceso con cuatro secuencias, de entre las cuales, es preciso insistir en que durante los dos primeros momentos tienen una importancia singular las creencias previas:

---

<sup>66</sup> Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

<sup>67</sup> Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2).

<sup>68</sup> Martínez Álvarez, L. (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas. En EF. En S. Romero Granados (coord.) *Actas del I Congreso Nacional de EF de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Sevilla: Universidad.

<sup>69</sup> Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 11-37.

<sup>70</sup> Schempp, P. Y Graver, K. (1993). Teacher socialization from dialectical perspective; pretaining throught induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 24-42.

- a.- previo a la formación inicial;
- b.- durante la formación inicial;
- c.- durante las prácticas de enseñanza:
- d.- posteriormente, en su formación permanente como maestro.

Como resumen exponemos el concepto de creencias que propone Escámez (1986: 17)<sup>71</sup>, que las considera como,

*Una categoría que comprende toda la información que una persona tiene sobre un objeto (una persona, grupo de personas, una institución, un programa o decisión política, cualquier suceso social).*

## 2.2.- Tipología de las creencias del profesorado

Las creencias han sido denominadas por algunos autores como teorías implícitas, teorías tácitas, teorías del sentido común, teorías ingenuas, teorías prácticas, etc. En el campo de la educación Camilloni (2007)<sup>72</sup> afirma que las creencias:

*“Comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones tales como la relación entre la enseñanza y las modalidades de la evaluación de los aprendizajes que eligen y como se visualizan las posibilidades de aprendizaje de cada alumno, las funciones que como docentes deben cumplir y las misiones que la escuela tiene como resultado de su compromiso con la sociedad y con cada individuo”*

Realmente podríamos decir que lo que más nos interesa no es la distinción entre creencias y concepciones, esta distinción no es importante en sí misma, sino más bien con relación a otras estructuras como actitudes, conocimiento, y prácticas. La noción de actitud es central en psicología social. (García Cabrero, 2003)<sup>73</sup>. Las actitudes se relacionan estrechamente con las creencias, sobre todo cuando se consideran como disposiciones hacia la acción (como en Brown y Cooney, 1982)<sup>74</sup>. La mayoría de los autores ven creencias como algo con una carga afectiva importante relacionadas con preferencias, inclinaciones, y líneas de acción. Así, las creencias pueden mostrar aspectos afectivos de la personalidad del profesor.

---

<sup>71</sup> Escámez Sánchez, J. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.

<sup>72</sup> Camilloni, A. (2007). *Los profesores y el saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>73</sup> García Cabrero, B. (2003). La Evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*, 32(127).

<sup>74</sup> Brown, C. A. y Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.

Según diversos autores, una tarea difícil es la distinción entre las creencias y el conocimiento (Thompson, 1992)<sup>75</sup>. Algunos consideran éstos como mutuamente excluyentes: el conocimiento se compondría de creencias que uno puede justificar, pero surge entonces el problema de qué consideras como una justificación válida. Incluso dentro de una disciplina científica algo que se considera como una justificación buena hoy, puede considerarse unos años después como un grave error. Una manera de resolver este problema es considerar creencias y concepciones como elementos fundamentales estructurando el conocimiento y, por consiguiente, como parte del conocimiento.

### 2.3.- La investigación en las creencias del profesorado

Revisando la bibliografía sobre investigaciones relacionadas con las creencias del profesorado y su implicación en la formación del docente encontramos algunos autores que tratan de señalar aspectos importantes.

Hinojosa y López López (2010)<sup>76</sup> presentan una investigación centrada en la relevancia de las creencias sobre diversidad cultural en la formación del docente, donde tratan de llevar a colación la importancia de señalar el papel de las creencias en el campo de la diversidad cultural. Según estos autores *“responder adecuadamente a este desafío implica que el profesorado sea competente para educar en la diversidad cultural, capaz de apoyar su actividad profesional en una ideología, valores, creencias y compromisos sustentados en una ética profesional que haga posible el éxito de todo el alumnado”*.

Zagalaz, Contreras, Ruiz Pérez y Romero Granados (2002)<sup>77</sup> realizan una investigación sobre las creencias en la formación inicial del profesorado de educación física y que incidencias en la transformación de su pensamiento tienen éstas. Estos autores afirman que las creencias del profesorado deben ser estudiadas para mejorar la formación inicial.

---

<sup>75</sup> Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.

<sup>76</sup> Hinojosa Pareja, E. F. y López López, M. C. (2010). *La relevancia de las creencias sobre diversidad cultural en la formación del docente*. II Congreso Internacional de Didácticas.

<sup>77</sup> Zagalaz Sánchez, M. L., Contreras Jordán, O. R., Ruiz Pérez, L. M. y Romero Granados, S. (2002). Las creencias en la formación inicial del profesorado de educación física. Incidencias en la transformación de su pensamiento. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 45, 131-149

Siedentop (1998: 25)<sup>78</sup> indica que "en el transcurso de los últimos años, la investigación ha mostrado que las creencias de los profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza influyen en su planificación, en su comportamiento en clase y en las conclusiones que ellos sacan de sus experiencias de enseñanza". Y plantea tres tipos de creencias relevantes, en su caso enfocados a la Educación Física:

- 1) Contenidos de la Educación Física
- 2) Orientación
- 3) Convicciones con respecto a la enseñanza y el aprendizaje

Para comprender las variables que intervienen en la práctica docente y contribuir a la caracterización de diversas formas efectivas de enseñanza en distintos niveles educativos y en asignaturas particulares de estudio, puede constituir un primer paso, averiguar en qué teorías personales o creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza se basan las actuaciones de los profesores (Torres Campos, 2008).

Al respecto de los estudios que se han realizado sobre las creencias de los profesores como factores determinantes de su quehacer académico, Kane, Sandretto y Heath (2002)<sup>79</sup> señalan que los investigadores de este ámbito, no han logrado establecer un diálogo productivo entre ellos, en vista de la falta de coincidencia en el foco de interés de los estudios que se centran en cuestiones tan diversas como:

- 1) Las concepciones que los profesores tienen sobre la enseñanza.
- 2) La relación entre las actividades realizadas por el profesor y el fortalecimiento del aprendizaje en los alumnos/as.
- 3) Las actividades que caracterizan la actuación de un buen profesor.
- 4) Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje vinculados a una disciplina particular.
- 5) Las metas que persiguen en la enseñanza, entre otras.

Las diferentes posturas sobre las creencias de los profesores, han dado lugar a diferentes teorías sobre la manera en que los profesores aprenden a enseñar y el papel que juegan las creencias en este aprendizaje. Al respecto,

---

<sup>78</sup> Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

<sup>79</sup> Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2).



Putnam y Borko (2000)<sup>80</sup> señalan que en la actualidad, las teorías constructivistas del aprendizaje se encuentran en boga, y en ellas se apoyan también diversos programas de formación profesional docente, en los cuales se toma como punto de partida una de las premisas básicas del constructivismo: la construcción de conocimientos nuevos se apoya en lo que el aprendiz ya sabe y cree. De esta manera, para que las experiencias de desarrollo profesional sean exitosas en promover cambios significativos en el quehacer docente, deben tomar en cuenta y enfocarse en el conocimiento y creencias de los maestros/as involucrados en dichas experiencias.

La postura constructivista hacia la enseñanza y el aprendizaje, ha alcanzado una aceptación considerable en el ámbito de la formación de profesores universitarios, a tal punto que McAlpine y Weston (2002)<sup>81</sup> han señalado que los cambios centrales en la calidad de la enseñanza universitaria no podrán alcanzarse a menos que se realicen cambios en las concepciones que tienen los profesores acerca de la enseñanza. Sin embargo, no resulta suficiente para lograr modificar las prácticas de los maestros/as.

De acuerdo con Murphy (2000)<sup>82</sup>, normalmente en las investigaciones acerca de las creencias de los profesores respecto de la enseñanza y el aprendizaje, éstas se clasifican ya sea como conductistas (transmisionistas) o constructivistas. Murphy argumenta que esta clasificación puede ser tanto simplista como engañosa, ya que las teorías constructivistas son demasiado diversas como para poder ubicarlas en una misma categoría. Esta misma complejidad está presente en las propias creencias de los profesores, las cuales son tanto eclécticas como contradictorias (Klien, 1996, en Murphy, 2000) y pueden ser transmisionistas y/o constructivistas en diferentes aspectos de la enseñanza, dependiendo del contexto presente en el momento de la instrucción.

Klien plantea que una posible explicación a esta contradicción es, o bien que las creencias no constituyen un cuerpo organizado y coherente de conocimientos, o que los maestros/as logran de alguna manera reconciliar en su enseñanza los diferentes enfoques, temas o filosofías. Otra posibilidad es,

---

<sup>80</sup> Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, T. Good, e I. Goodson, (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

<sup>81</sup> McAlpine, L. y Weston, C. (2002). "Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning", *Instructional Science*, 28.

<sup>82</sup> Murphy, E. (2000). *Strangers in a strange land: Teacher's beliefs about teaching and learning French as a second foreign language in online learning environments*, Tesis Doctoral Inédita. Facultad de Ciencias de la Universidad Laval, Québec, Canadá.

como lo plantea Prawat (1992)<sup>83</sup>, que las posturas constructivistas sobre el aprendizaje pueden estar muy bien desarrolladas, mientras que no sucede lo mismo con las teorías constructivistas sobre la enseñanza, lo que puede impedir que los maestros/as, aún cuando estén convencidos de la explicación constructivista sobre la forma en que los alumnos/as construyen su conocimiento, no puedan hacer realidad esta explicación, mediante prácticas concretas de enseñanza.

Para Ponte (1992)<sup>84</sup> los conceptos usados proporcionan una primera aproximación a este objeto de estudio. Otro viene proporcionado por las perspectivas teóricas que cada uno sostenga. Muchos estudios llevados a cabo con respecto a las creencias y concepciones de profesores se han realizado por investigadores profundamente interesados en el currículo y la innovación educativa.

Si se quiere conseguir entender con más profundidad la naturaleza de las creencias de los profesores y sus posibilidades de cambio, se requieren unas bases teóricas fuertes. Ya se han hecho algunas referencias a la psicología social, la psicología cognoscitiva (Brown y Borko, 1992)<sup>85</sup>, fenomenología (Chapman, 1997)<sup>86</sup>, y epistemología. Cabe esperar que crezca el interés de investigadores en educación matemática en antropología y de psicología sociocultural, que también proporcionarán vías específicas de ver estas ideas.

Hay dos posiciones alternativas dice Ponte (1999)<sup>87</sup> entre investigadores en este campo. Para algunos, todos (o la mayoría) estos términos tienen significados similares. Se asume que no es útil (o ni siquiera posible) proporcionar significados más técnicos que choquen contra los usos del sentido común. Para otros, algunos términos clave deben seleccionarse y deben proporcionarse con significados más precisos. Por consiguiente, desde el punto de vista conceptual, estamos ante dos desafíos importantes:

---

<sup>83</sup> Prawat, R. (1992). Teacher's beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.

<sup>84</sup> Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. En J. P. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

<sup>85</sup> Brown, C. y Borko, H. (1992). Becoming a mathematics teacher. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 209-239). New York: Macmillan.

<sup>86</sup> Chapman, O. (1997). Metaphors in the teaching of mathematical problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 32 (3), 201-228.

<sup>87</sup> Ponte, J. P. (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. Universidad de Lisboa.

- (a) Decidir constructos clave y caracterizarlas
- (b) Escoger otros conceptos relacionados con ellos, en un proceso de construcción teórica

En otras palabras, indica Ponte (1999) *“nosotros necesitamos decidir si queremos usar creencias y concepciones como nos indicaría el sentido común o bajo un marco teórico, teniendo en cuenta los requisitos de las estructuras teóricas; y también necesitamos preguntarnos qué teorías disponemos sobre las creencias y concepciones de los creencias, cómo se relacionan con otras estructuras superiores como práctica profesional, conocimiento, e identidad.”*

### 3.- CONCEPTUALIZANDO LOS VALORES

*Los valores no existen sin el hombre, que con ellos está en disposición de dar significado a la propia existencia. Las cosas adquieren valor en la medida en que se insertan en el proceso de humanización del hombre.*

JOHN GERVAERT, 1976.

#### 3.1.- La Axiología, el estudio de los valores

En el campo de la filosofía, es la Axiología (*axios* = valor, estimable, digno y *logos* = tratado, conocimiento), la disciplina que se ocupa del estudio del valor, esencia y juicios de valor.

Parece ser que Wilbur M. Urban utilizó por primera vez, en 1906, el término Axiología, en su obra «*Naturaleza y Leyes de la valoración*», para referirse a aquella parte de los estudios filosóficos que se aplica a realizar un análisis reflexivo y racional de los objetos de valor. A partir de una trasposición de la *Teoría del valor* de la Economía; la axiología se aplica a analizar a qué responde el *valor* —especialmente en el plano ético y estético— y lo mismo respecto del «*desvalor*». Consecuentemente, también se preocupa de estructurar una jerarquización de los valores concretos; incluso como regla para resolver las cuestiones que envuelven conflictos entre los valores (Cortés Morato y Martínez Riu, 1996).<sup>88</sup>

El valor ha sido tema preferente en la filosofía e incluso en la literatura de todos los tiempos, solo hay que recordar que los conceptos de belleza, de bien, de justicia, de santidad... han estado presentes de una manera o de otra en obras clásicas y modernas. Sin embargo, hay que esperar a la segunda mitad del siglo XIX para encontrar estudios y reflexiones sobre el valor en cuanto tal, pues lo mismo en Ética como en estética, en Sociología que en Psicología, se empleaba este término sin que a nadie interesase someter su estudio a especial indagación (Collado, 2005).<sup>89</sup>

---

<sup>88</sup> Cortés Morató, J. y Martínez Riu, A. (1996). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A

<sup>89</sup> Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

En el análisis que realiza Cano (2000)<sup>90</sup> de las posiciones de Habermas y Foucault sobre el debate entre ética y valores que éstos desarrollan, Cano parte de la base de que las raíces de la ética (la moral) y los valores provienen de la situación en que se encuentra el ser humano, en la medida en que vive en sociedad.

Podemos definir la palabra ética, siguiendo a Cano (2000) como derivada del griego *ethika*, de *ethos* (“comportamiento” o “costumbre”) acorde a determinadas pautas de conducta en la sociedad y el sistema. Puesto que, en latín, costumbre es “mores”, de la que deriva la palabra “moral”, algunos autores hablan de ética y moral como equivalentes semánticos y, en cierta manera lo son, puesto que ambas ofrecen un contenido normativo que se desarrolla en el hombre y en la sociedad. Así, cuando juzgamos un hecho, una conducta, desde el punto de vista de la ética o la moral, decimos que es bueno o que es malo.

Los numerosos pensadores que en las últimas décadas han estudiado el problema de los valores podemos incluirlos en dos grupos fundamentales: los subjetivistas y los objetivistas. De manera general podemos entender que para los subjetivistas los valores tienen como fundamento al sujeto y a sus preferencias, para los objetivistas es la realidad la que encierra el valor y el sujeto debe reconocerlo y estimarlo según su intrínseca dignidad.

### 3.1.1.- El subjetivismo axiológico

Las tesis subjetivistas sostienen que son las impresiones de agrado, deseo o interés las que deciden el valor, o antivalor en cada caso. Las cosas en sí no son valiosas, sino más bien causa de mis reacciones. De aquí las múltiples valoraciones de unos sujetos u otros, aunque pueda existir cierta coincidencia, en algunos momentos históricos, de uno o varios valores (Collado, 2005).

Según Rubio, Sala y Ventura (2001)<sup>91</sup>, los defensores del enfoque subjetivista perciben los valores como una moneda antigua, a la cual el coleccionista, siguiendo sus propios intereses, otorga un valor numismático independiente de su peso o su número grabado, sin atender al número grabado... de tal modo que el subjetivismo se apoya sobre observaciones

---

<sup>90</sup> Cano, J. (2000). *El discurso filosófico de Foucault y Habermas*. Recuperado el 18 de diciembre de 2009 de <http://www.filosofia.net/materiales/num/num13/num13b.htm>

<sup>91</sup> Rubio, E., Sala, A. y Ventura, G. (2001). *Els valors, subjectius o objectius?* Recuperado el 17 de noviembre de 2009, de <http://www.xtec.es/~lvallmaj/agora/subjobbe.htm>

empíricas, decimos que algo conviene a nuestros intereses y en esa medida lo valoramos más, independientemente de cuál sea su valor intrínseco.

Otro modo de subjetivismo en la asignación de valor proviene del estado de ánimo, es decir, un objeto es valioso si nos despierta un buen estado de ánimo o está de acuerdo con nuestras creencias. Ahora bien, todas estas expresiones por la vía del subjetivismo pueden ser objeto de asignación de valor por un individuo o por un grupo. En síntesis: el valor de un objeto es atribuido por un individuo o por el grupo y se cumple la premisa: Si X es valioso, es porque estamos interesados en él (Pestaña, 2004).<sup>92</sup>

Dentro del subjetivismo hemos de distinguir una doble interpretación: quienes consideran el valor como experiencia subjetiva (Escuela Austriaca y de Praga), y quienes interpretan el valor como idea (Neokantismo de Baden).

Los seguidores de la Escuela Austriaca y de Praga (Alexis Meinong y Christina Ehrenfels), colocan el valor en nuestra impresión de agrado o desagrado al proyectarse sobre los objetos hacen que nos parezcan valiosos (Campillo, 1985).<sup>93</sup>

Dentro de la corriente subjetivista hay que distinguir otra manifestación, representada por la escuela Neokantiana, ésta aporta una nueva visión a la naturaleza del valor ante las limitaciones precedentes, si bien desde la misma óptica subjetivista. Los representantes más cualificados de esta corriente (Guillermo Windelband, Hugo Munsterberg, Enrique Rickert y Bruno Bauch), estudian el sentido de los juicios de valor y de las condiciones que los hacen posibles, que corresponden a la condición humana como tal. Es el análisis de la conducta producida por el ser humano, el que nos lleva a descubrir esos valores fundamentales de la verdad, el bien y la belleza, engendrados por nuestro dinamismo espiritual (Campillo, 1985).<sup>94</sup>

### 3.1.2.- El objetivismo axiológico

Por otro lado, las doctrinas objetivistas conciben la existencia del valor más allá de la experiencia subjetiva. El ser humano no crea el valor, sino que

---

<sup>92</sup> Pestaña de Martínez, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, 2(2), 67-82.

<sup>93</sup> Campillo Carrillo, J. (1985). *El mundo de los valores y la educación*. Tema VI en *Teoría de la Educación*. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

<sup>94</sup> Campillo Carrillo, J. (1985). Op. Cit.

se encuentra con su existencia en los ideales y en los objetos. Tales doctrinas en opinión de Frondizi (1977: 107)<sup>95</sup>, surgen como,

*...una reacción contra el relativismo implícito en la interpretación subjetivista y la necesidad de hacer pie en orden moral estable.*

En esta corriente también podemos encontrar dos visiones: la fenomenológica y la realista.

La visión de la Escuela Fenomenológica representada principalmente por Max Scheler (1874–1928)<sup>96</sup> y Nicolai Hartman (1882–1950)<sup>97</sup>, quienes destacan del valor su objeto ideal. Independientemente de que sean realizados o no, de que los reconozcamos o no, tienen su propia consistencia. Valen por sí mismos, su valoración, así como el cambio depende del sujeto, no de los valores. Nos clarifica el concepto la siguiente opinión de Max Scheler (1942:48),

*...las cualidades valiosas no varían con las cosas... ...el valor de la amistad no resulta afectado porque mi amigo demuestre falsía o me traicione...*

En cuanto a la visión del *realismo como valor*, los axiólogos se fijan especialmente en la dimensión real del valor. Los seres humanos tienen su propio valor. Lo real es valioso, por cuanto el valor está encarnado en lo existente. Todo vale, aunque no todo vale lo mismo para todos. El orden y la jerarquía de los seres, es el de los valores. En esta corriente hay que significar autores tales como René Le Senne y Louis Lavelle.

---

<sup>95</sup> Frondizi, R. (1986). *¿Qué son los valores?* México: DCC.

<sup>96</sup> Scheler, M. (1942). *Ética*. Madrid: Revista de Occidente.

Max Scheler (1874–1928). Seguidor de la Fenomenología de Husserl, perteneció al Círculo de Munich. Sobresalió notablemente como filósofo y sociólogo, además de ser el precursor de la Antropología Filosófica, fue titular en la cátedra de Filosofía en la Universidad de Colonia de 1919 a 1928. Es una de las más brillantes figuras del movimiento fenomenológico; recibió influencia de Husserl, en mayor medida, así como también de San Agustín, de Pascal y de Nietzsche. Además de filósofo y sociólogo se destacó en la Axiología o Teoría de los valores, concibiendo los valores como cualidades reales, inmutables e independientes del sujeto que las percibe. Sus obras más importantes son las siguientes: *El Formalismo en la Ética*; *Ética Material de los Valores*; *De lo Eterno en el Hombre*; *Las Formas del saber y la Sociedad*; *El Puesto del Hombre en el Cosmos*; *Hombre y Cultura*.

<sup>97</sup> Nicolai Hartmann (1882–1950) Es uno de los filósofos más importantes del siglo XX, pero también uno de los más olvidados. Amplía de manera prodigiosa los territorios clásicamente habilitados para la filosofía. Y somete a disciplina de sistema uno de los atisbos más felices de la filosofía actual: el análisis fenomenológico. Atisbo que por sí solo, abandonado a sus propios medios, recluso en su esfera peculiar y confiándole una íntegra capacidad activadora, hubiera resultado poco menos que invalioso para tareas filosóficas de graduación alta. Nicolai Hartmann fue uno de los primeros en darse cuenta de que la fenomenología de Husserl era un hallazgo primordial, con cuyo auxilio podía ya intentarse una reforma radicalísima en el orbe de la filosofía.

Los objetivistas, por expresarlo metafóricamente, comparan el valor con los colores: un objeto azul es azul y siempre lo voy a valorar como azul. Proponen que los valores son producto del descubrimiento de la realidad del objeto y no de la atribución que hace el individuo o el grupo. De esta manera, por ejemplo, el diamante será más valioso que el grafito por su dureza y transparencia y el oro será más valioso que otros metales, por su maleabilidad y ductilidad.

A este respecto Scheler (1971), defiende el gran componente intuitivo en los valores y que ellos se nos revelan en las vivencias emotivas “el valor es algo distinto del ser, que se capta por una intuición valoral y no por vía sensible ni intelectual”

No obstante, la axiología contemporánea tiende a desdibujar la frontera entre los presupuestos subjetivistas y objetivistas, de tal modo que considera que los valores son una resultante de los dos componentes subjetivo y objetivo, consideración con la que coincidimos. Coincidimos con Pestaña (2004) cuando trata de dar un enfoque ecléctico, de tal modo que los valores son susceptibles de ser analizados no como un todo indivisible, sino más bien como el resultado de los componentes objetivo y subjetivo.

### 3.2.- Conceptualizando el término valor

Actualmente lejos de reduccionismos, se suele definir el valor desde una visión integradora de los subjetivo y objetivo, de lo ideal y real, vocablos tales como «*cualidad*», «*relación*», «*perfección*», «*bien*», «*aprecio*»... entre otros.

En sentido general el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001)<sup>98</sup> los define como «*la cualidad física, intelectual o moral de alguien. Calidad de algo digno de interés y estima. Cada una de las supuestas cualidades positivas, consideradas en abstracto*».

Del latín *valor*, de *valere*, estar vigoroso o sano, ser más fuerte; en griego, *axios*, merecedor, digno, que posee valor, de donde proceden términos como axiología, axiomático, etc. Todo aquello que hace que el hombre aprecie o desee algo, por sí mismo o por su relación con otra cosa; la cualidad por la que se desean o estiman las cosas por su proporción o aptitud a satisfacer nuestras necesidades.

---

<sup>98</sup> Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. (2001). 21ª Edición.



El hombre ha reconocido desde antiguo la existencia de valores en el terreno de la ética o del comportamiento social. Así los sofistas, promotores de un relativismo ético basado en las creencias subjetivas del hombre, que hacen bueno lo que éste cree bueno, admiten el distinto valor de aquellas creencias que, por sus consecuencias, resultan más útiles para la vida ciudadana, y orientan sus enseñanzas a saber descubrirlas. Platón, enemigo acérrimo del relativismo sofista, sostiene que los valores sociales dependen del conocimiento de las esencias —de las ideas— y que lo bueno y lo bello tiene que ser también lo verdadero; éste es el comienzo de la tradición que florece en la filosofía escolástica y que identifica la unidad, la verdad, la bondad y la belleza como propiedades necesarias del ser (Collado, 2005)<sup>99</sup>.

La teoría de los valores, esto es, el estudio de la naturaleza del valor como algo peculiar, no ha existido propiamente hasta el s. XIX. Las primeras teorías sobre el valor son de tipo económico y surgen en el s. XVIII, cuando comienzan a elaborarse en Inglaterra las primeras teorías económicas, se sustituye el concepto tradicional de bien común por el de «interés general» y Adam Smith en 1776, en *“Investigaciones sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones”* sostiene que la causa de la riqueza de los pueblos es el trabajo; el valor de las cosas se mide entonces por la cantidad de trabajo, y se distingue entre el valor de uso y el valor de cambio o valor propiamente dicho (Cortes y Martínez, 1996).<sup>100</sup>

En la literatura especializada existen numerosos autores que se han decidido a delimitar el concepto del término valor, en la siguiente tabla (tomada de Posadas, 2009)<sup>101</sup>, recogemos algunas de las definiciones más clarificadoras:

*“El valor es una cualidad estructural, que tiene su existencia y sentido en situaciones concretas, condicionada lo mismo por el sujeto que por el objeto. Una cualidad que surge de la reacción de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en el objeto”.* Frondizi (1977: 193)<sup>102</sup>

<sup>99</sup> Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>100</sup> Cortés Morató, J. y Martínez Riu, A. (1996) *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona. Empresa Editorial Herder S.A.

<sup>101</sup> Posadas Kalman, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de educación secundaria obligatoria de la provincia de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

<sup>102</sup> Frondizi, R. (1977). *¿Qué son los valores?* México: DCC.

"Todo valor supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o descubre, pero no es ni lo uno ni lo otro. Los valores no tienen existencia real sino adheridos a los objetos que lo sostienen. Antes son meras posibilidades." Prieto Figueroa (1984:186)

Los valores, son concepciones de lo deseable con un considerable grado de abstracción y estabilidad. Son estándares o criterios que permiten juzgar como deseable o indeseable un medio o un objetivo de acción determinado. (Cross y Markus, 1990)<sup>103</sup>

"Los valores son ideales abstractos que representan las creencias de una persona sobre los modelos e ideales de conducta y sobre los fines últimos. Los valores son autoconcepciones que el individuo tiene de sí mismo, de los demás y del resto del mundo, para las cuales elige y actúa de una determinada manera". Bolívar Botia (1992: 96)<sup>104</sup>

"Objetivos deseables y transituacionales, que varían en importancia y sirven como principios de guía en la vida de las personas". (Schwartz, 1996:2)<sup>105</sup>.

"Conceptos o creencias sobre estados finales o conductas deseables que trascienden las situaciones concretas, guían la selección o evaluación de la conducta y los eventos, y están ordenados por su importancia relativa". Gutiérrez Sanmartín (2003)<sup>106</sup>

En general, dice Collado Fernández (2005: 48)<sup>107</sup> "las diferentes definiciones de valores, hacen referencia a valor en sentido finalista, a metas valiosas por sí mismas y que en gran parte se identifican como valores morales, pero también hacen referencia a modelos específicos de conducta (valores instrumentales), así como a estados deseables de conducta para alcanzar determinados fines y objetivos".

### 3.3.- Caracterizando a los valores

Ortega y Gasset (1961)<sup>108</sup> considera que los valores tienen las siguientes características:

<sup>103</sup> Cross, S.E. y Markus, H.R. (1990). The willful self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16 (4), 726-742.

<sup>104</sup> Bolívar Botia, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo*. Madrid: Escuela Española.

<sup>105</sup> Schwartz, S.H. (1996). Value priorities and behavior: applying a theory of integrated value systems. En C. Seligman, J.M. Olson y M.P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario Symposium*, 8 (pp 1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

<sup>106</sup> Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

<sup>107</sup> Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>108</sup> Ortega y Gasset, J. (1961). Introducción a una Estimativa: ¿Qué son los valores? *Obras completas, tomo VI*. Madrid: Ediciones Revista de Occidente.

El reto al que se enfrenta Ortega y Gasset en *Introducción a una estimativa* es un reto tan arriesgado como original. El filósofo español se propone estudiar y definir el concepto valor pero no en lo que se refiere a valores morales, económicos, o estéticos; sino al concepto de valor en general. Sin duda la abstracción de la obra la convierte en una rareza singular e interesante.

- *Suscitan deseo o apetencia en el sujeto.*  
*El sujeto no puede permanecer indiferente ante el valor.*
- *Poseen fuerza para orientar la vida humana.*  
*Ejercen presión sobre la voluntad de las personas.*
- *Se nos presentan polarmente.*  
*Todo valor tiene un antivalue.*
- *Es posible jerarquizarlos.*  
*Según el orden de preferencia de los mismos.*

Marín Ibáñez (1984: 632)<sup>109</sup>, considera que son dos los rasgos típicos que caracterizan a los valores: la polaridad y la jerarquía.

*La Polaridad implica que a todo valor se le opone su correspondiente antivalue. (A la belleza la fealdad, a la justicia la injusticia).*  
*La Jerarquía significa que unos valores tienen más rango y dignidad que otros.*

González Lucini (1992: 13)<sup>110</sup>, considera como rasgos que caracterizan a los valores los siguientes:

- 1) *Proyectos ideales de comportarse y existir que el ser humano aprecia, desea y busca.*
- 2) *Opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.*
- 3) *Creencias que se integran en la estructura del conocimiento.*
- 4) *Características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad.*

Gordillo (2000)<sup>111</sup>, entiende que la humanidad ha adoptado criterios a partir de los cuales establece determinadas características de los valores, tales como su jerarquía (que trataremos en el punto siguiente), alguno de estos criterios son los siguientes:

- 1) *Durabilidad: Los valores se reflejan en el curso de la vida. Hay valores más permanentes en el tiempo que otros. Ejemplo, el placer es más fugaz que la verdad.*
- 2) *Integralidad: cada valor es una abstracción íntegra en sí mismo, no es divisible.*

---

Según el filósofo madrileño, "los valores son algo objetivo y no subjetivo". Como ejemplo cita las palabras de Héctor en Troilo y Crésida, de Shakespeare. Troilo pregunta a Héctor qué valor tienen las cosas más allá del que nosotros les damos, Héctor responde: "el valor no depende de la querencia individual; tiene su propia estimación y dignidad, que le compete no menos en sí mismo que en la apreciación del hombre".

<sup>109</sup> Marín Ibáñez, R. (1984). *Los valores de la Educación. Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

<sup>110</sup> González Lucini, F. (1992) *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

<sup>111</sup> Gordillo, M. (2000). *Educación al individuo sin individualismo*. Actas *Jornadas de innovación Pedagógica Educación y Familia*. Badajoz.

- 3) *Flexibilidad: Los valores cambian con las necesidades y experiencias de las personas.*
- 4) *Satisfacción: Los valores generan satisfacción en las personas que los practican.*
- 5) *Polaridad. Todo valor se presenta en sentido positivo o negativo, es decir, todo valor conlleva su contravalor.*
- 6) *Jerarquía: Hay valores que son considerados superiores o universales (dignidad, libertad) y otros inferiores (los relacionados con las necesidades vitales o básicas). Las jerarquías de valores no son rígidas ni predeterminadas, se van construyendo progresivamente a lo largo de la vida de la persona.*
- 7) *Trascendencia: Los valores trascienden del plano concreto, dan sentido y significado a la vida humana y a la sociedad.*
- 8) *Dinamismo: Los valores se transforman con las épocas.*
- 9) *Aplicabilidad: Los valores se aplican en las diversas situaciones de la vida; entrañan acciones prácticas que reflejan los principios valorativos de la persona.*
- 10) *Complejidad. Los valores obedecen a causas diversas, requieren complicados juicios y decisiones.*

Los valores, son considerados creencias duraderas donde *un modo de conducta es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta*. Normalmente un valor es compartido por la sociedad, pero también existen valores individuales, pudiendo valorarse aspectos que sus conciudadanos consideran carentes de valor. Según esta definición, un valor es siempre deseable. Algunos autores lo afirman, pero es cuestionable, debido a que el proceso de individualización propio de las sociedades desarrolladas, está provocando un cambio respecto a la forma en que se produce la socialización, y así adquiere más importancia la situación concreta y se adquiere una mayor autonomía frente a las instituciones que tradicionalmente han sido las socializadoras y, por ende, las transmisoras de hábitos, costumbres, actitudes, creencias,... Entonces, al menos parte de la sociedad, y sus instituciones, valorarán de forma diferente las mismas conductas, creencias,... Por lo que un modo de conducta puede ser preferido o no al opuesto modo de actuar (Posadas, 2008)<sup>112</sup>.

### 3.4.- Jerarquía de valores

Pestaña en la aproximación conceptual que realiza al campo de los valores en 2004, señala que se distinguen dos categorías de jerarquías: la personal, o propia del individuo, construida con su propia experiencia, en las dos vertientes subjetiva y objetiva y la social, del mismo modo en las dos

---

<sup>112</sup> Posadas Kalman, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de educación secundaria obligatoria de la provincia de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

vertientes subjetiva y objetiva, producto de la construcción social, es decir, consensuada socialmente y que pueden llegar a ser valores universales.

Así, dentro de los valores, hay que tener en cuenta, por un lado, el sistema de valores, que hace referencia a la organización jerárquica de estos por parte de un individuo y por otro lado, la estructura de valores que se refiere a la ordenación jerárquica de los mismos que se observa en un grupo dado de sujetos (Collado, 2005).

Un sistema de valores es una organización de creencias concernientes a modos preferibles de conducta o estados terminales de existencia a lo largo de un continuo de relativa importancia. Por tanto los valores pueden referirse a estados terminales de existencia (valor terminal), como metas valiosas por sí mismas y que en parte se identifican con valores morales, y a modos específicos de conducta (valores instrumentales), como estados deseables de conducta para conseguir determinadas metas u objetivos. Una actitud de ayuda y de compartir con los demás puede ser expresión de un valor terminal; una actitud de interés por las operaciones matemáticas o por la lectura es la expresión de un valor instrumental (Gutiérrez Sanmartín, 2003: 37).<sup>113</sup>

Resultará de gran interés considerar que un sistema de valores, integrado por creencias, se puede expresar en las correspondientes actitudes que están funcionalmente conectadas al sistema de valores, pero que los valores ocupan un lugar más central y de orden superior que las actitudes, puesto que son determinantes de ellas y más difíciles de modificar. Las creencias y actitudes, como predisposiciones a la acción, son capaces de suscitar el afecto hacia el sujeto de la creencia. Por eso, valores y actitudes se definen y diferencian en términos del nivel de las creencias que lo componen, de tal modo que los valores se refieren a creencias prescriptivas que trascienden los objetos o situaciones específicas, mientras que las actitudes se focalizan en objetos, personas o situaciones concretas. (Collado Fernández, 2005: 49)<sup>114</sup>, Marín Regalado (2007: 141)<sup>115</sup>, Torres Campos (2008: 136)<sup>116</sup>, Posadas Kalman (2009:84)<sup>117</sup>.

---

<sup>113</sup> Gutiérrez Sanmartín, M. (2003) *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.

<sup>114</sup> Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>115</sup> Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la Expresión Corporal y el Juego Cooperativo para la mejora de habilidades sociales, valores y actitudes en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

En función de la corriente axiológica a que pertenezcan y con independencia del sistema de valores que se acepte, filósofos y educadores tendrán una jerarquía diferente respecto a los valores.

Scheler (1942)<sup>118</sup> atendiendo a los criterios de durabilidad del valor, divisibilidad (es superior cuanto menos divisible es), fundación (un valor que funda a otro es superior), profundidad de la satisfacción y relatividad, establece el siguiente orden jerárquico.

- 1°) Valores Religiosos (nivel más alto)
- 2°) Valores Espirituales
- 3°) Valores Vitales.
- 4°) Valores Útiles.

Desde el objetivismo (Scheler, Hartmann y Bergson), señalan cuatro valores superiores o básicos: lo útil, bueno, bello y santo, se corresponden con otros tantos estratos axiológicos: económico o material, ético, estético y religioso o ascético.

Scheler denominó con el término «*Altura*» a la dignidad, nobleza, o categoría de un valor, observable atendiendo a los criterios antes señalados. Hartmann, en íntima relación con la altura llamó «*Fuerza de los valores*» a la exigencia y fuerza de los mismos, es decir, que cada estrato del valor solo tiene sentido si se han vivido los inferiores.

Los subjetivistas al pretender vivir una estética sin ética o un esteticismo generalizado, alteran ésta jerarquía, la rechazan o simplemente la ignoran. Al hacer prevalecer lo personal sobre lo social, la estética sobre la ética, lo que va en contra de la teoría objetivista que considera que los valores éticos son más sociales, los estéticos más personales.

---

<sup>116</sup> Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>117</sup> Posadas Kalman, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de educación secundaria obligatoria de la provincia de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

<sup>118</sup> Scheler, M. (1942). *El Puesto del Hombre en el Cosmos* (Gaos, J. Trad.). Argentina: Editorial Losada, S.A.

Los dos extremos: individualismo y gregarismo, parecen rechazables por sus extremismos y consecuencias negativas en la relación persona/sociedad. Nietzsche y Hegel son figuras señeras en ambos extremos. El peligro de estos es evidente en los estratos axiológicos. El individualismo es beneficioso y estimulante para los valores altos, pero peligroso para los valores bajos; el gregarismo, por el contrario, favorece los valores bajos en detrimento de los altos.

Sin duda, ni una ni otra opción parecen favorables: ni la destrucción de la persona, ni la destrucción de la sociedad son vías, ni metas valiosas. El problema está en saber determinar el límite, el punto medio o central, sin caer en uno u otro extremo. Ni hay medida, ni vara para medir la vara. (Gervilla, 2000).<sup>119</sup>

Los valores suelen estructurarse de forma jerárquica, estableciendo una escala a partir de determinados juicios o preferencias, una escala que, a su vez, es dinámica, variable y flexible (Grasa, 1991).<sup>120</sup> Las jerarquías indican el nivel de preferencias, que al final, es lo que determina el hecho de que el individuo asuma o no un valor, basado en sus expectativas personales o en la valoración social.

De tal modo que, en palabras de Rubio y cols. (2001)

*Solemos aceptar que hay objetos y acciones que valen más que otras, que hay una mínima jerarquía de valores. Todo aquello que forma parte de nuestras aspiraciones, sueños o ideales ocupa un lugar más elevado en nuestra jerarquía o escala de valores, En estos contextos, son muchos los axiólogos que consideran que cuanto más bajo se encuentra un valor en una jerarquía, más pesan los componentes subjetivos y que, por el contrario, cuanto más elevado es un valor, más dominan los componentes objetivos.*

Rubio y cols. (2001) añaden, a este respecto, algunas puntualizaciones:

1. Los más elevados valores, suelen ser más objetivos y universales.
2. Un valor subjetivo llega a ser objetivo cuando tiene en cuenta los valores de otros y sirve como referencia respecto de la convivencia.
3. La vigencia y universalidad de ciertos valores éticos y estéticos no es absoluta y está asociada a escenarios espacio-temporales.
4. Un mismo hecho puede tener a la vez valor subjetivo y valor objetivo.

<sup>119</sup> Gervilla Castillo, E. (2000) *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Editorial Herder.

<sup>120</sup> Grasa, R. (1991). Resolución de conflictos. En M. Martínez, y J. M. Puig Rovira (coord.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (105-026). Barcelona: Graó.

Por otro lado, los valores son necesarios para el desarrollo de las personas y del orden social en que estas se encuentran inmersas. Como señalaba Frondizi (1977: 14)<sup>121</sup>, «*si no hubiera ninguna jerarquía de personas, actividades y cosas, no nos esforzaríamos por mejorar, careceríamos de aspiraciones, ideales, y la educación y las reformas moral y política no tendrían sentido. Lo tienen porque hay posibilidades de ascender de un valor bajo a uno más elevado, de lo malo a lo bueno y de éste a lo mejor. Esta posibilidad es lo que justifica el esfuerzo continuo de personas, grupos y naciones por superar la pobreza, la injusticia social, la rutina, la ignorancia y la esclavitud*».

La educación, tanto familiar como escolar, tiene por finalidad lograr una armonía, equilibrio de valores y actitudes. Nuestros alumnos/as como seres sociales intentan formar parte de un grupo. Al estar inmersos en él, se esfuerzan por seguir sus partes; de esta forma van cambiando sus actitudes acomodándolas a las nuevas circunstancias del grupo.

Desde nuestro punto de vista, los valores no son, sino que están y se realizan en las cosas. La satisfacción o el éxito es uno de los motivos esenciales para cambiar las actitudes y la jerarquía de valores de nuestros alumnos/as. En la actualidad no se concibe la educación en valores como la simple transmisión de valores socialmente aceptados, sino que lo que se pretende es propiciar que se den las condiciones que faciliten el que las personas construyan su propia jerarquía de valores de tal manera que mantenga un equilibrio entre las necesidades propias y las colectivas, es decir, entre los ámbitos personal y comunitario-social (Posadas Kalman, 2009:85)<sup>122</sup>.

### 3.5.- Clasificación de los valores

Señalaremos al hilo del apartado anterior (Jerarquía de valores), algunas de las más destacadas clasificaciones de valores de la filosofía moderna, de modo que pudiéramos inferir de ellas las distintas teorías y sistemas educativos de los que podrían ser fundamento.

---

<sup>121</sup> Frondizi, R. (1986). *¿Qué son los valores?* México: DCC.

Indica que los valores están ordenados jerárquicamente, aunque también apunta que «es más fácil afirmar la existencia de un orden jerárquico que señalar concretamente cuál es este orden o indicar criterios válidos que nos permitan establecerlo. No han faltado, por cierto, axiólogos que han pretendido fijarlo de una vez por todas... como la tabla axiológica de Max Scheler».

<sup>122</sup> Posadas Kalman, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de educación secundaria obligatoria de la provincia de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.



Señalemos en primer lugar la clasificación de Munsterberg (Citado por Campillo Carrillo, 1985: 108)<sup>123</sup>, *neokantiano*, establece la siguiente clasificación:

1. Valores de existencia. Cosas, caracteres o personalidades, valoraciones,
2. Valores de continuidad o de conexión: naturaleza, historia, razón.
3. Valores de unidad: armonía, amor, felicidad.
4. Valores estéticos: artes plásticas, poesía, música.
5. Valores de evolución: crecimiento, progreso, autodesarrollo.
6. Valores de actuación y de producción: economía, derecho, moralidad.
7. Valores divinos: revelación, salvación.
8. Valores fundamentales: universo, humanidad, supra-yo.

La clasificación que de los valores hace Stern (1951)<sup>124</sup>, representante máximo del personalismo crítico y el pensador que dio a la Psicología el primer impulso para llegar a su desarrollo actual en torno a la personalidad, es la que sigue:

1. Valores radiales.
2. Valores intrínsecos.
3. Valores extrínsecos:
4. Valores de servicio.
5. Valores circunstanciales.  
Valores de cambio.  
Valores de poderío.

Scheler (1874–1928), representante del fecundo movimiento filosófico alemán conocido como *fenomenología* es también, probablemente el definidor más claro, junto a Nicolai Hartmann (1882–1950) de la filosofía de los valores. El orden en que sitúa a los valores es el siguiente:

1. Valores de lo agradable y desagradable (*sentir, sensible o valores útiles*); lo agradable y desagradable.
2. Valores del sentimiento vital: lo noble y lo vulgar, lo fuerte y lo débil.
3. Valores espirituales:  
Lo bello y lo feo.  
Lo justo y lo injusto.  
El conocimiento puro de la verdad.
4. Valores de lo sagrado y lo profano.

De modo más esquemático, Marín Ibáñez (1984: 633–634)<sup>125</sup> enumera algunas clasificaciones conocidas y utilizadas en el mundo de la educación:

<sup>123</sup> Campillo Carrillo, J. (1985). *El mundo de los valores y la educación*. Tema VI en *Teoría de la Educación*. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

<sup>124</sup> Stern, W. (1951) *Psicología general: desde el punto de vista personalístico*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>125</sup> Marín Ibáñez, R. (1984). *Los valores de la Educación. Introducción a los estudios pedagógicos*. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

1. Rickert: verdad, belleza, moralidad, santidad, amor, felicidad.
2. Ortega y Gasset: útiles, vitales, intelectuales, estéticos, morales y religiosos.
3. Le Senne: verdad, arte, moral y amor.
4. Lavelle: intelectuales, estéticos, morales, espirituales, afectivos y económicos.

Por su relevancia en el mundo de la educación, otra clasificación importante es la que realiza Gervilla Castillo (2000: 66 y ss.)<sup>126</sup> en su obra *Valores del cuerpo educando: antropología del cuerpo y la educación*, en la que considera la existencia de una serie de valores de la persona como sujeto de la educación: corporales, intelectuales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y trascendentes o religiosos.

Larroyo, en Ramos (2000), establece una clasificación de los valores completa y comprensiva:

Vitales	Salud, vigor, capacidad orgánica, euforia
Hedónicos	Placer, alegría, solaz, deleite
Económicos	Utilidad, valor de uso, valor de cambio
Cognoscitivos	Verdad, exactitud, aproximación, probabilidad
Morales	Bondad, veracidad, valentía, templanza, justicia
Estéticos	Belleza, gracia, elegancia, ironía
Eróticos	Dicha, ternura, cariño
Religiosos	Santidad, piedad

### 3.6.- Génesis de los valores

Al igual que Pestaña (2004)<sup>127</sup> nos planteamos, a partir de la justificación y de la base conceptual realizada de los valores, y en función de la percepción del sujeto humano, el siguiente interrogante: ¿Cómo se realiza el proceso de valoración, cómo el sujeto humano puede llegar a construir sus valores?

Siguiendo a Concha Malo (1999)<sup>128</sup> se considera que los valores no son tales para el hombre hasta que los ha asumido y se han tornado en motores de su conducta. De aquí derivan algunas cuestiones más, que se simplifican en dos principales: ¿cómo se identifican los valores? y ¿cómo se adquieren los valores? El problema es doble para el individuo, pudiera decirse que tiene dos

<sup>126</sup> Gervilla Castillo, E. (2000) *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Editorial Herder.

<sup>127</sup> Pestaña de Martínez, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, 2(2), 67-82.

<sup>128</sup> Concha Malo, M. (1999). *Didáctica y aprendizaje de valores*. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

dimensiones: una de índole epistémico y otra de índole conductual. En sus propias palabras:

*El problema justamente es descubrir si aquello que me propongo como fin contribuye realmente a mi desarrollo y realización como persona libre y responsable, junto con mis semejantes, y es por lo mismo objetivamente un valor.*

Pestaña, nos presenta a modo de cuadros como se da el proceso de construcción de los valores en los sujetos humanos basándose en grandes estudiosos del tema:

Dewey, establece tres niveles, dándole a cada uno de ellos una denominación según podemos observar en el siguiente cuadro (Puig Rovira, 1995)<sup>129</sup>:

Niveles	Denominación	Agentes Impulsores	Consecuencias
1	Preconvencional	Sociales y biológicos	Conducta Natural
2	Convencional	Modelos establecidos por el grupo	Conducta social
3	Autónomo	Reflexión crítica	Conducta independiente

Tabla. Construcción de los valores según Dewey.

Piaget, al igual que Dewey establece tres estadios, coincidiendo con este en el segundo y el tercero.

Estadios	Denominación	Caracterización	Consecuencias
1	Pre-moral	No reconoce autoridad	Conducta sin sentido de obligación
2	Heterónimo	Reconocimiento de normas y pautas	Conducta con sentido de obligación
3	Autónomo	Reconocimiento de normas y pautas y sus consecuencias	Conducta con sentido de reciprocidad

Tabla. Construcción de los valores según Piaget.

Otro estudioso del la construcción de los valores sería Lawrence Kohlberg (1976). Según él, la justificación de las decisiones humanas, basada

<sup>129</sup> Puig Rovira, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación* 8, 103-120.

en sus preferencias y valores no transcurre de la misma manera a lo largo de la vida. El ser humano evoluciona y madura en contacto con la sociedad y enfrentado consigo mismo; explica el progreso humano en función de la adquisición de valores (que denomina desarrollo moral), caracterizado por un progresivo abandono del egocentrismo hacia esquemas más maduros y altruistas, de esquemas particulares a generales.

Niveles	Estadios	Agentes	Conducta	Clave
Pre-convencional	(1) Heteronimia	Normas y pautas	Obedecer por castigo	Temor
	(2) Favorecer los propios intereses	Pautas de grupo	Obedecer por conveniencia	Reglas del juego
Convencional	(3) Expectativas interpersonales	Las modas	Quedar bien con el grupo	Los amigos
	(4) Identificación con el grupo	Las costumbres sociales	El bien común	La sociedad
Post-convencional	(5) Comprensión de Principios	Los derechos prioritarios	Autonomía Incipiente	Contrato Social
	(6) Aceptación de Principios	Principios universales	Autonomía Total	Defensa de derechos

Tabla. Construcción de los valores según Kohlberg.

Por último, analizándolo desde el punto de vista del proceso de formación de valores, la propuesta de Boom (1956) implica una primera etapa que denomina Atención, ésta etapa va seguida del interés, de la importancia, la jerarquización, para, finalmente, llegar a la caracterización:

Atención
Interés
Importancia
Jerarquización
Caracterización

Por su interés para nuestra investigación a continuación presentamos la síntesis que realiza Pestaña (2004)<sup>130</sup> sobre el debate organizado por la OEI y publicado en la Revista Iberoamericana de Educación:

<sup>130</sup> Pestaña de Martínez, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, 2(2), 67-82.

1. Los valores abarcan la vida entera del individuo humano y trascienden los ámbitos espacio temporales del aula.
2. Los valores fundamentales se desarrollan a lo largo de la vida, pero se fortalecen en la educación.
3. El proceso educativo permite desarrollar habilidades que facilitan la comparación de los valores fundamentales (el amor; la verdad; la vida...) con los antivalores y tomar decisiones acertadas.
4. Los valores instrumentales (el cumplimiento, la atención, la persistencia, la solidaridad...) encuentran en el contexto educativo el escenario propicio para ser dimensionados.
5. Los cuatro pilares de la educación, planteados por la UNESCO establecen de modo insoslayable la necesidad de que la formación de valores sea tarea primordial de todo el sistema educativo.
6. Falsamente se piensa que los valores sólo son un asunto que compete a los niveles anteriores a la educación superior. La educación en valores es un proceso sistémico, pluridimensional, intencional e integrado, que contribuye a la formación de la personalidad del estudiante.
7. La universidad no es un lugar neutro, sino el espacio propicio para actuar de agente motivador de valores. El rol formador de la educación superior asume a ésta como un espacio vivencial para el cultivo de valores.
8. Su tarea no se reduce a impartir unos "conocimientos" que supuestamente habilitarán al usuario del proceso para el ejercicio de una profesión o para ejercer un conjunto de acciones en el marco de una disciplina determinada, sino también a formarle integralmente, en especial en ciertos valores muy relacionados con la profesionalidad, como son la responsabilidad, la solidaridad, el espíritu de justicia, etcétera.
9. Formar es un continuo en el proceso de la vida humana. La universidad debe formar y debe hacerlo, no puede ser el segmento mayor de un proceso escolar. Esto será mediante un previo replanteo de su "universitas" en circunstancias dadas, donde además de instruir, forme.
10. La formación en valores para el desarrollo humano y profesional es una necesidad imperiosa, porque el estudiante está realizando su aprendizaje para liderar propuestas de mejoramiento social, económico, cultural, político y espiritual.
11. De esta manera, no puede verse aislada la formación humanística y científica, de la investigativa, teórica y profesional, de tal modo que el plan de estudios y el desarrollo curricular deben estar articulados y permeados por la formación en valores.

12. La educación en valores del nivel superior es fundamental, sobre todo para estos tiempos, que requieren recursos humanos formados en conocimientos, habilidades y destrezas de tipo intelectual, y además en valores y actitudes.
13. La Universidad es un espacio simbólico en el que el valor debe reconocerse como tal. No existe la crisis de valores, es el hombre el que está en crisis y no reconoce el valor, por que lamentablemente sus espacios simbólicos así lo constituyen y lo reconocen.
14. En este momento se han modificado, se han adaptado, se han adoptado nuevos valores. Como profesional, se intenta crear profesionales íntegros, conscientes, críticos, que se enfrenten a lo incierto sin temor a equivocarse y capaces de comunicar a otros lo que ha aprendido, cualidades que distinguen a un profesional de excelencia.
15. La excelencia define a un profesional preparado para vivir y transformar su época, altamente competente, de elevados sentimientos sociales y que se sienta plenamente realizado como persona.
16. Esto supone el desarrollo de capacidades, habilidades y hábitos que hagan posible la solución de problemas profesionales, que pueda vivir y transformar la realidad actual de su territorio, país, etcétera, en beneficio de la vida humana.
17. La formación de valores no se limita a aquellos que han sido tradicionalmente tratados, sino que hoy, cuando nuestro planeta está amenazado por la actividad inescrupulosa de algunos, se abre ante nosotros un nuevo reto, la formación de valores encaminados al cuidado y conservación de nuestro entorno.
18. Los valores vinculados con la profesión, con un desempeño profesional de excelencia, cualifican y distinguen al profesional, por tanto, la universidad tiene también en buena medida esa responsabilidad, que no es solo de ella, sino que comparte con las empresas, las instituciones y organizaciones donde se emplearán los futuros egresados.



## 4.- CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA DIDÁCTICA

*Los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas, que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.*  
KHUN, 1962.

### 4.1.- Conceptualizando la Didáctica.

Las Ciencias de la Educación son todas las disciplinas interesadas en el estudio científico de los distintos aspectos de la educación en sociedades y culturas determinadas. Entre las más significativas encontramos: Sociología de la Educación, Economía de la Educación, Antropología de la Educación, Historia de la Educación, Pedagogía, Didáctica, etc.

La Didáctica se integra dentro de las Ciencias de la Educación en un marco común al pretender un objetivo único: el mejor conocimiento y desarrollo del hombre a través de los procesos educacionales.

Etimológicamente proviene del griego “διδασκαλία” y significa perteneciente o relativo a la enseñanza, arte de enseñar (DRAE).

A pesar de los cambios sociales, tecnológicos y de las concepciones de la educación y de la escuela, la Didáctica sigue conservando intacto su sentido etimológico, materia que trata de la *enseñanza* y de los procedimientos para llevarla a efecto. (Romero Cerezo, 1997: 102)<sup>131</sup>

Posadas (2009) realiza una recopilación de las aportaciones más significativas de algunos autores al concepto de Didáctica:

---

<sup>131</sup> Romero Cerezo, C. (1997). *Proyecto Docente. Didáctica de la Educación Física*. Universidad de Granada.



Autor/a	Concepto de Didáctica
<b>Dolch (1952)</b>	"La Ciencia del aprendizaje y de la enseñanza en general". En Mallart i Navarra, 2001: 27) <sup>132</sup>
<b>Escudero (1980)<sup>133</sup></b>	"Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral".
<b>Contreras (1990)</b>	"Una disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para promover su realización consecuente con las finalidades educativa".
<b>Porlán (1993)</b>	"Conjunto de conocimientos y de actividades que se centran y se focalizan en problemas y variables de la enseñanza y el aprendizaje institucionalizados".
<b>Romero Cerezo (1997)</b>	"Una disciplina científica que estudia y elabora teorías prácticas normativo-decisionales sobre la enseñanza".

Tabla. Aportaciones de los autores al concepto de Didáctica

Para que la Didáctica tenga el estatus de ciencia, dice Lorenzo Delgado (1994)<sup>134</sup> deberá seguir el método científico, la investigación científica como proceso de producción de conocimiento. El problema de la científicidad de la Didáctica radica, en definir los rasgos que caracterizan el conocimiento científico y que lo distingue de otro tipo de conocimiento. Bunge (1983)<sup>135</sup> trata las diferencias y similitudes que existen entre los modos de producción científica de las ciencias experimentales y las ciencias sociales. Los defensores de las ciencias experimentales, por ejemplo Kuhn (1991)<sup>136</sup> se basan en el rigor, la objetividad y la universalidad que atribuyen al método científico: las

<sup>132</sup> Mallart Navarra, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En N. Rajadell i Puiggròs, F. Sepúlveda (Coords.). *Didáctica general para psicopedagogos* (25-60). Madrid: UNED

<sup>133</sup> Escudero, J. M. (1980). La eficacia docente. Estudios correlacionales y experimentales. En S.E.P. *La investigación pedagógica y la formación de profesores* (207-235). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

<sup>134</sup> Lorenzo Delgado, M. (1994). Teorías curriculares. En O. Saézn, (Dir.). *Didáctica general. Un enfoque curricular* (89-112). Alcoy: Marfil.

Este autor se plantea la pregunta ¿Qué es ciencia? No existe un concepto único de ciencia, depende de la perspectiva epistemológica de que se parta y, de los matices desde los que se enfoque. La ciencia puede entenderse desde una doble perspectiva:

a) *estática*, la ciencia es un cuerpo organizado, coherente y sistemático de hechos y principios que explican o predicen un determinado número de fenómenos; y  
b) *dinámica*, como la actividad, los procesos, a través de los cuales se elaboran las teorías que la integran, constituyendo un cuerpo organizado y coherente de conocimiento.

La ciencia abarcando ambas perspectivas se define como: "un conjunto de teorías y procesos de elaboración correspondientes, que explican y/o predicen los fenómenos propios de una determinada parcela de la realidad".

<sup>135</sup> Bunge, M. (1983). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.

<sup>136</sup> Kuhn, T. (1991). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura económica.

posibilidades de manipulación experimental del objeto de estudio, el control y los fenómenos con que se trabajan pueden llegar a formular leyes universales. Esto no ocurre en el caso de los contextos sociales y cuando se quiere llegar a la comprensión de los significados de las acciones humanas (las relaciones sociales no se pueden explicar a través de la relación causa-efecto) y establecer leyes universales.

Posadas Kalman (2009)<sup>137</sup>, realiza un análisis del campo de la Didáctica, que nos resulta tremendamente válido en el desarrollo de nuestra investigación. Señala que el campo de la Didáctica se centra en los problemas relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, explicar los fenómenos y elaborar teorías es la base de la actividad científica, en este caso tendremos que elaborar teorías o modelos que expliquen o que predican el fenómeno educativo. Para Lorenzo Delgado (1983)<sup>138</sup>, la Didáctica elabora teorías sobre la enseñanza. Estas teorías son de carácter práctico y, por tanto, normativas en cuanto indican cómo actuar para enseñar más eficazmente. Se entiende así la Didáctica, como una disciplina teórico-práctica que se acerca a la enseñanza con la intención de explicarla y mejorarla.

El objeto de estudio de la Didáctica es la *enseñanza*, el estudio y elaboración de teorías práctico-normativo-decisionales sobre la enseñanza. Kopp (1967) divide en dos grandes directrices, los tópicos o temas del campo de estudio de la enseñanza:

- a. *La Didáctica como teoría del contenido de la enseñanza*: centrada en el estudio de los contenidos formativos.
- b. *La Didáctica como teoría del método de enseñar*: conjunto de normas y procedimientos destinados a dirigir la enseñanza-aprendizaje de la manera más eficaz (presentación adecuada, facilitación de los procesos, adaptación a los alumnos/as...).

Del encuentro entre el discente y el docente surge el acto didáctico, relación y comunicación entre ambos, para la adquisición de unos contenidos de enseñanza adecuados (conceptos, procedimientos, hábitos, destrezas intelectuales, etc.). En el proceso de enseñanza-aprendizaje hay una actividad:

---

<sup>137</sup> Posadas Kalman, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de educación secundaria obligatoria de la provincia de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

<sup>138</sup> Lorenzo Delgado, M. (1983). Estudio epistemológico de la Didáctica. En O. Saénz, (Dir.). *Didáctica general* (7-22). Madrid: Anaya.

- Específicamente discente: el aprendizaje.
- Y otra específicamente docente: la enseñanza como facilitadora de ese aprendizaje.

Estas actividades se ponen en interacción cuando entra en juego la tercera variable: los objetivos, que constituyen la razón de este encuentro.

Porlán (1993: 257)<sup>139</sup> efectúa una reflexión para resaltar que los problemas relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje son susceptibles de un tratamiento científico y epistemológico de carácter complejo, evolutivo y crítico. El conocimiento didáctico, las teorías didácticas, se dan en un ámbito emergente, en proceso de construcción, constituido por diferentes visiones o enfoques de las Didácticas especiales, la Formación del profesorado, las teorías curriculares, etc.

#### 4.2.- Conceptualizando las Teorías

Nos parecen interesantes dice Collado Fernández (2005: 70)<sup>140</sup> *“las afirmaciones de Hayman (1984) referidas a este concepto entre las que destacamos la que afirma que las teorías son un intento de descripción y comprensión de la realidad”*. Según este autor, toda ciencia construye sus propias teorías científicas que explican la estructura de la realidad que estudian, de tal modo que:

- Gracias a ellas se pueden explicar y describir los fenómenos aislados de esa realidad, con el fin de que cobren sentido dentro de esa unidad;
- se puedan pronosticar sucesos futuros, ya que a partir de esa estructura y sus relaciones se puede predecir por necesidad o aproximación, sucesos hechos, fenómenos desconocidos;
- sólo desde una teoría se puede predecir lo singular y sólo desde ella se puede plantear la enseñanza.

Así, los datos, fenómenos, hechos aislados no dicen nada por sí mismos, sino que estarán ubicados en una teoría; las interrelaciones que generan y fundamentan esa teoría son las que darán valor a esos datos

<sup>139</sup> Porlan, R. (1993). La identidad epistemológica de la Didáctica de las Ciencias Experimentales. En L. Montero y J. M. Vez (Ed.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (251-258). Santiago de Compostela: Tórculo.

Para Porlan, el objeto de estudio es el elemento determinante que organiza un determinado ámbito de conocimiento. La interacción entre los problemas más significativos de dicho objeto y los conceptos y teorías que lo estudian es el aspecto básico que impulsa y desarrolla científicamente el ámbito en cuestión.

<sup>140</sup> Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

concretos, y por ende, consistencia científica a ésta. Por otro lado al abordar cualquier dimensión del ser humano, se exigirá partir de una teoría que, a su vez, reclamará unas estrategias y unas técnicas para desarrollarla, ya que no pueden existir sin la teoría, y estas no pueden prescindir de ella. En definitiva, se trata de dos actividades profundamente interdependientes e intervencionales. Hayman (1984)<sup>141</sup>.

Las teorías sirven para confeccionar modelos científicos que interpreten un conjunto amplio de observaciones, en función de los axiomas, asunciones y postulados, de la teoría. En general, es muy difícil explicar en detalle qué constituye una teoría a menos que se especifique el ámbito de conocimiento o campo de aplicación al que se refiere, el tipo de objetos a los que se aplica, etc. Por esa razón es posible formular muchas definiciones de teoría.

Algunos autores han intentado explicar este concepto utilizando algunos ejemplos aclaratorios. Fourez (1994)<sup>142</sup>, describe gráficamente cómo las teorías se pueden comparar con mapas geográficos; de la misma manera que estos no son copias de la realidad, sino que nos ayudan a situarnos y manejarnos en un espacio concreto, las teorías son formas de posicionarnos en ella e intentar comprenderla.

Poper (1971) y Wittgenstein (1981) citados por Arnal, Rincón y Latorre (1992: 16)<sup>143</sup> consideran *«que las teorías son comparables a redes o mallas que nos permiten describir y captar la realidad, tratando de explicar predecir y dominar los fenómenos. Los nudos de la maya simbolizan las relaciones entre los fenómenos, y el progreso científico consistiría en ir tejiendo una maya cada vez más fina»*. En esta línea las teorías concretan las características de la investigación, aportan un lenguaje, común, determinan los principios que la fundamentan. Todo estudio de la realidad se lleva a cabo siempre enclavado en una teoría, esa red que nos ayuda a ir interpretando y conectando los diversos «datos» de la realidad que estudiamos.

Según Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993: 84)<sup>144</sup>, de una forma explícita o implícita, todo ser humano «lee» y actúa en la realidad a partir de una teoría, que es, en definitiva su modo de situarse en el mundo y «representa

---

<sup>141</sup> Hayman, J. L. (1984) *Investigación en educación*. Barcelona: Paidós.

<sup>142</sup> Fourez, G. (1994) *La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Narcea.

<sup>143</sup> Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1992) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.

<sup>144</sup> Rodrigo, A., Rodríguez, M. J. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.

*un verdadero marco conceptual que guía sus mecanismos de comprensión, atribución, predicción, la planificación de su conducta y por último la propia acción».*

### 4.3.- Conceptualizando los Modelos

Dado que el campo en el que está enmarcado nuestro trabajo es la Educación haremos referencia explícita al concepto Modelo Didáctico.

Román Pérez y Díez López (1994)<sup>145</sup> consideran que todo modelo didáctico se sustenta en un paradigma o teoría: «el modelo didáctico es intermedio entre el paradigma o teoría y la forma de hacer práctica o método didáctico». El modelo didáctico es una representación selectiva de los elementos esenciales del fenómeno didáctico, que nos permite describirlo y explicarlo en profundidad. Es una ordenación racional que interpreta, explica y dirige los fenómenos del aula. El avance de la Didáctica se ha realizado a partir de la construcción de modelos y de métodos coherentes con aquéllos.

El modelo, según Medina Rivilla (2004: 283)<sup>146</sup>, es «una selección de los aspectos más destacados y representativos del proceso enseñanza aprendizaje o del acto didáctico». Los modelos didácticos son representaciones valiosas y clarificadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan su conocimiento y propician la mejora de la práctica educativa.

También podemos considerarlos como anticipaciones que fundamentan la práctica de la enseñanza, apoyados en teorías y concepciones elaboradas, y mediadores (orientadores) en la tarea docente. Los modelos son de naturaleza teórico-práctica porque orientan acerca del acto docente-discente y se apoyan en una perspectiva general del saber educativo.

Algunos autores ponen énfasis en su poca concreción en la praxis, tal es el caso de Sicilia Camacho y Delgado Noguera (2002)<sup>147</sup> que piensan que son esquemas, formas o concepciones teóricas de concebir una realidad (la educación moral, en nuestro caso) y suelen «beber en las fuentes» a su vez,

---

<sup>145</sup> Román Pérez, M. y Díez López, E. (1992) *Curriculum y enseñanza. Una Didáctica centrada en los procesos*. Madrid: Editorial EOS.

<sup>146</sup> Medina Rivilla, A. (2004). Volumen II. En A. Bolívar Botía, J. L. Rodríguez Dieguez, y F. Salvador Mata (Directores). En *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II (283-284)*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

<sup>147</sup> Sicilia Camacho A, y Delgado Noguera, M. A. (2002) *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Zaragoza: INDE Publicaciones.

de diferentes teorías (éticas, psicológicas etc.) pero se quedan en la teoría y no bajan al terreno de lo práctico.

Atreviéndonos a unir las diferentes definiciones, dice Collado Fernández (2005: 72)<sup>148</sup> podemos afirmar,

*“que los Modelos son esquemas teóricos de concepción de la realidad, que sustentados en la base de diferentes teorías, nos permiten explicarlos y descubrirlos y nos conducen a la exposición racional de recursos, técnicas y procedimientos que utilizan”.*

Para Escudero Muñoz, (1981, en Fajardo del Castillo 2002: 5 y ss)<sup>149</sup>, los modelos cumplen dos funciones:

- 1) Sugerir líneas de investigación básica en el sentido que la entiende Ausubel, cuya verificabilidad tendría lugar, metodológicamente hablando, en el marco de diseños experimentales o cuasiexperimentales de investigación.*
- 2) Sugerir procedimientos concretos de actuación en el aula, la validez de cuyo funcionamiento se verificaría mediante la utilización de procedimientos de investigación operativa, y en su caso de diversos modelos de evaluación.*

#### **4.4.- Conceptualizando los Métodos**

El término método, se utiliza con frecuencia referido a determinado orden sistemático establecido para ejecutar alguna acción o para conducir una operación y se supone que para hacerlo ha sido necesario un trabajo de razonamiento. El método considerado como procedimiento, como un orden razonado de actuar sirve de guía de una actividad.

Es común que se acuda al término método para designar aquellos procesos ordenados de acciones que se fundamentan en alguna área del conocimiento, o bien modelos de orden filosófico, psicológico, de carácter ideológico, etc. Por lo anterior, es factible hablar entonces de método clínico, de método de enseñanza activo, etc.

Se puede decir que con base en un método se parte de una determinada postura para razonar y decidir el camino concreto que habrá de seguirse para llegar a una meta propuesta. Los pasos que se dan en el camino elegido no

---

<sup>148</sup> Collado Fernández, Diego (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

<sup>149</sup> Fajardo del Castillo, J. J. (2002). *Análisis de los Procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral. Granada. Universidad de Granada.

son en ningún modo arbitrarios, han pasado por un proceso de razonamiento y se sostienen en un orden lógico fundamentado.

El término método se utiliza de modo común en la filosofía, en el proceso de investigación científica y también se usa para hacer referencia a la manera práctica y concreta de aplicar el pensamiento, es decir para definir y designar los pasos que se han de seguir para conducir a una interpretación de la realidad.

La definición que ofrece el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (D.R.A.E.) (2001)<sup>150</sup> señala que este término procede del latín «methodus», y a su vez del griego (*methodos*) y significa «*Modo de decir o hacer con orden*». Según Bisquerra (1989)<sup>151</sup> «*el método es el camino para llegar a un fin*». Román Pérez y Díez López (1992: 178 y ss.)<sup>152</sup>, acudiendo a la etimología, añaden que método significa «*camino hacia...*»; y este hacia suele ser un objetivo o un fin. «Actuar con método es actuar de una manera ordenada, que es lo contrario de actuar de una manera casual y desordenada».

Otra acepción que se recoge en el D.R.A.E. (2001) es la siguiente: «*Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla*». De Pablos Pons (2004: 268 y ss.)<sup>153</sup> indica que si el fin perseguido o la finalidad es la búsqueda del saber (hallar la verdad) hablaremos de métodos heurísticos o de investigación, que tienen un carácter científico, y si la finalidad es formativa (enseñar la verdad) aludiremos a los métodos didácticos o de enseñanza. Román Pérez y Díez López (1992:178 y ss.) distinguen entre métodos heurísticos (o de investigación) y de enseñanza (o didácticos). Mientras que los primeros se preocupan de la investigación científica, los segundos son formas de hacer en el aula.

Centrándonos en educación, el método en enseñanza, o el método didáctico, es según Nespereira Cabaleiro y cols (2000)<sup>154</sup>. «*la organización racional y práctica de los medios, técnicas y procedimientos para dirigir el aprendizaje de los alumnos/as hacia los resultados deseados*». También puede

<sup>150</sup> Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. (2001). 21ª Edición.

<sup>151</sup> Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

<sup>152</sup> Román Pérez, M. y Díez López, E. (1992). *Curriculum y enseñanza. Una Didáctica centrada en los procesos*. Madrid: Editorial EOS.

<sup>153</sup> De Pablos Pons, J. (2004). Volumen II. En Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II* (pp. 268-283). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

<sup>154</sup> Nespereira Cabaleiro M. C. y otros (2000) *Curso de Metodología didáctica*. Fundación para la promoción de la salud y la cultura, Vigo.

decirse que consiste en proceder de modo ordenado e inteligente para conseguir el incremento del saber, la transmisión del mismo o la formación total de la persona.

De Pablos Pons (2004) define el método de enseñanza como el «conjunto de modos o maneras de organizar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje orientadas a conseguir unos fines educativos». Atendiendo al significado, ya mencionado, recogido en el D.R.A.E. (2001) y al que se refiere De Pablos (2004), un método didáctico es el procedimiento que se sigue para enseñar la verdad (el saber) y cuya finalidad es formativa. El cómo enseñar, según el citado autor, «está relacionado con el sistema metodológico (conjunto de métodos) que el docente conoce y aplica en el proceso enseñanza-aprendizaje. Dicho sistema debe tener en cuenta: las necesidades de los alumnos/as, las características de la materia a enseñar, el contexto y el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje».

Román Pérez y Díez López (1992) definen el método didáctico como «una forma de hacer en el aula». El método didáctico sería la concreción proyectada hacia la práctica de un modelo didáctico. Estos autores señalan además que se trata de un término ambiguo, a veces equívoco, que guarda relación, utilizándose a veces de manera análoga, con los términos forma, modelo, modo, procedimiento, estrategia y técnica.

Autores vinculados a la Educación Física como Delgado Noguera, M. A. (1991: 12)<sup>155</sup>, refiriéndose a los métodos de enseñanza o didácticos entiende que son,

*Caminos que nos llevan a conseguir, alcanzar los objetivos de enseñanza. En esta definición utilizamos su primigenio origen: método, «Methodos» = meta, a lo largo y «odos», camino.*

Sicilia Camacho y Delgado Noguera (2002)<sup>156</sup> afirman que «un método de enseñanza es "un conjunto de momentos y técnicas, lógicamente coordinados, para dirigir el aprendizaje del alumno hacia un determinado objetivo"». En definitiva el método media entre el profesor, el alumno y lo que se quiere enseñar. Estos mismos autores se apoyan en la idea de Gimeno

---

<sup>155</sup> Delgado Noguera, M. A., (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

<sup>156</sup> Sicilia Camacho A, y Delgado Noguera, M. A. (2002) *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE Publicaciones.



Sacristán (1981)<sup>157</sup> y en la misma línea de Román Pérez y Díez López (1992), creen que el término método es también confuso, polimórfico y polivalente en su significado, no posee una conceptualización clara y unívoca, por lo que lo utilizaremos, al estar de acuerdo con esta sugerencia y en aras del rigor terminológico, cuando nos refiramos de forma general a la manera o modo de conducir la enseñanza.

En concreto, en educación, el concepto de *método* en un sentido estricto debería reservarse a los procedimientos que obedecen a algún criterio o principio ordenador de un curso de acciones. En cuanto al orden que se debe seguir en un proceso, es preferible usar el término método cuando se hace referencia a pautas, orientaciones, guías de la investigación o de la adquisición de conocimientos que estén bien definidos.

#### 4.5.- Conceptualizando la Estrategia

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001)<sup>158</sup> se refiere a la estrategia como acciones militares. Pero adaptando la definición a la enseñanza tendríamos dos acepciones:

1. *Arte de dirigir las operaciones de enseñanza (adaptando la definición a la enseñanza)*
2. *Es arte o traza para dirigir un asunto.*

La estrategia es una guía de acción, en el sentido de que orienta en la obtención de ciertos resultados. La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta. Mientras se pone en práctica la estrategia, todas las acciones tienen un sentido, una orientación. La estrategia debe estar fundamentada en un método.

La estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones para poder conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma en base a las metas a donde se quiere llegar.

---

<sup>157</sup> Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

<sup>158</sup> Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. (2001). 21ª Edición.

Una estrategia según G. Avanzini (1998)<sup>159</sup> resulta siempre de la correlación y de la conjunción de tres componentes, según resumimos en el cuadro que presentamos a continuación:

<p>La estrategia resulta de la conjunción de tres componentes.</p>	<p>Primero: definido por el tipo de persona, de sociedad y de cultura, que una institución educativa se esfuerza por cumplir y alcanzar. La Misión de una institución.</p> <p>Segundo: la estructura lógica de las diversas materias, la dificultad de los contenidos, el orden que deben seguir. La estructura curricular.</p> <p>Tercero: la concepción que se tiene del alumno y de su actitud con respecto al trabajo escolar. Las posibilidades cognitivas de los alumnos/as.</p>
--	--

También, una estrategia en sentido amplio según De la Torre (2004: 656)<sup>160</sup> «es el procedimiento adaptativo encaminado a la consecución de una meta o un propósito. Es un vínculo mediador entre las intenciones y los resultados. Hacen hincapié en el cómo más que en el qué».

La expresión «estrategia de enseñanza» es similar en su acepción a la de «*estrategia didáctica*». Las estrategias didácticas, según De Pablos Pons (2004)<sup>161</sup>, podemos considerarlas como una «*secuencia de actividades que el docente decide y ordena como propuestas facilitadoras del aprendizaje y que se apoyan en la interacción de los alumnos/as con unos determinados contenidos*». Una estrategia didáctica proporciona a los alumnos/as motivación, información y orientación para alcanzar sus aprendizajes. Las estrategias de enseñanza se concretan en una serie de actividades o tareas de aprendizaje. La elección de una estrategia de enseñanza supone tener en cuenta las características de los alumnos/as, los recursos disponibles y los contenidos objeto de estudio.

García Pérez (2004: 658)<sup>162</sup> define una estrategia de enseñanza como «*la secuencia de actividades o tareas que el profesor decide y propone como pauta de intervención en el aula*». Las estrategias de enseñanza adquieren

<sup>159</sup> Avanzini, G. (1998). *La pedagogía hoy*. México: FCE.

<sup>160</sup> De la Torre, S. (2004). Volumen I. En Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II* (156-157). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

<sup>161</sup> De Pablos Pons, J. (2004). Volumen II. En Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II* (pp. 268-283). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

<sup>162</sup> García Pérez, M. R. (2004). Volumen I. En Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II* (659-662). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

sentido mediante las actividades de aprendizaje dirigidas a los alumnos/as y que tienen en cuenta las características de éstos, los recursos disponibles y los contenidos objeto de enseñanza. Las estrategias, en el campo de la enseñanza, determinan la planificación de las actividades del profesor y los alumnos/as en el aula y su concreción dará lugar a distintos estilos de trabajo, que son el resultado de la combinación de métodos y técnicas de enseñanza, elegidos en función de los objetivos, las características psicológicas y sociológicas de los alumnos/as, los contenidos a desarrollar, el ambiente del grupo, los recursos, etc.

Sicilia Camacho y Delgado Noguera (2002)<sup>163</sup> hablan de estrategias didácticas asimilándolo al concepto estilo de enseñanza, más que estrategia pedagógica, entre otras cosas para diferenciarlo de estrategia en la práctica. Así pues dentro de educación podemos hablar de varios tipos de estrategias (Collado Fernández, 2005)<sup>164</sup>:

1. *Estrategia pedagógica: Aplicada más en el ámbito escolar.*
2. *Estrategia didáctica: aplicado tanto en el ámbito escolar como extraescolar e incluso en el no educativo.*
3. *Estrategia en la práctica: Es la forma particular de abordar los diferentes ejercicios o tareas que componen la progresión de enseñanza.*

Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla (1995)<sup>165</sup> consideran estrategias susceptibles de aplicación al campo del desarrollo moral, tanto para la educación en general como para la educación física y el deporte en general:

- Estrategias para el desarrollo del juicio moral.*
- Estrategias de autoconocimiento y expresión.*
- Estrategias orientadas al desarrollo de competencias autorreguladoras.*
- Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y la empatía.*
- Estrategias para el análisis y la comprensión crítica de temas moralmente relevantes.*

Rajadel (1995: 431)<sup>166</sup>, establece las estrategias en tres vertientes diferentes aunque complementarias:

<sup>163</sup> Sicilia Camacho A, y Delgado Noguera, M. A. (2002) *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Zaragoza: INDE Publicaciones.

<sup>164</sup> Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>165</sup> Buxarrais, M. R.; Martínez, M.; Puig, J., y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives.

<sup>166</sup> Rajadell, N. (1995). Estrategias para la adquisición y/o el desarrollo de actitudes y valores (ser). En A. Pío, A. Medina, y S. De la Torre. *Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social* (431-454). Madrid: Universitas.

Estrategias para el cambio de actitudes y valores personales.  
Estrategias para el cambio de actitudes y valores.  
Estrategias para el cambio de actitudes y valores profesionales.

#### 4.6.- Conceptualizando la Técnica

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001)<sup>167</sup> define técnica como «conjunto de procedimientos o recursos de que se sirve una ciencia o un arte». En otra acepción es considerada la técnica como «la pericia o habilidad para usar esos procedimientos o recursos».

Bisquerra (1989)<sup>168</sup> considera que «las técnicas son medios auxiliares que concurren a la misma finalidad que los métodos. Las técnicas son particulares, mientras que el método es general. Dentro de un método podemos utilizar diferentes técnicas».

En educación, según García Pérez (2004: 621)<sup>169</sup>, las «técnicas didácticas son las herramientas que el docente utiliza para hacer llegar al alumnado los contenidos». La utilización de unas técnicas u otras va a depender del contenido a enseñar, los objetivos, necesidades, dimensión del grupo de alumnos/as, tiempo disponible para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje y el entorno. Es normal que el docente utilice varias técnicas considerando los factores anteriores. Los métodos de enseñanza o didácticos se hacen efectivos a través de las técnicas didácticas. Cada método de enseñanza se corresponde con unas técnicas didácticas concretas. La técnica didáctica principal asociada al método expositivo es la exposición oral, técnica de enseñanza de grupo con la que se pretende que cada alumno, por medio de la explicación del profesor, comprenda datos, métodos, conceptos, relacionándolos con otros, adquiridos antes, y estructurándolos personalmente.

Esta técnica se ve apoyada, muchas veces, por otro tipo de códigos (transparencias, vídeos, etc.), y puede ir precedida de un guión temático entregado, un esquema de presentación o los apuntes escritos completos de una unidad temática, como mecanismos que promueven la participación del alumnado y facilitan la interacción durante la explicación. Entre las técnicas didácticas principales asociadas al método interrogativo (o de discusión), que favorecen la continua participación de los alumnos/as, bajo la coordinación de

<sup>167</sup> Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. (2001). 21ª Edición

<sup>168</sup> Bisquerra, R. (1989) *Métodos de investigación educativa*. Barcelona. CEAC.

<sup>169</sup> García Pérez, M. R. (2004). Volumen II. En Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J.L. y Salvador Mata, F. (Directores). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II* (621-623). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

una persona, están aquéllas que requieren la presencia de un experto o especialista en el tema determinado, objeto de estudio, como pueden ser la mesa redonda, el panel, el debate, etc., y otras que posibilitan diversas dinámicas en el seno del grupo, como por ejemplo el seminario, la dramatización o el Philips 66.

En consonancia con lo expresado, De Pablos Pons (2004)<sup>170</sup> cita a Titone (1970), para recordarnos que el desarrollo de los métodos de enseñanza genera una serie de procedimientos didácticos (técnicas didácticas); y Román y Díez (1992)<sup>171</sup> definen una técnica metodológica (o didáctica) como la «*forma concreta de aplicación de un determinado método didáctico*».

Técnica didáctica es también un procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del alumno, lo puntual de la técnica es que ésta incide en un sector específico o en una fase del curso o tema que se imparte, como la presentación al inicio del curso, el análisis de contenidos, la síntesis o la crítica del mismo. La técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia.

En opinión de Sicilia Camacho y Delgado Noguera (2002)<sup>172</sup> la técnica de enseñanza es un subconjunto del término estilo de enseñanza, es algo más concreto que se limita a considerar las interacciones relacionadas con la comunicación de la información. La técnica de enseñanza tiene como objeto la comunicación didáctica, los comportamientos del profesor que están relacionados con la forma de dar la información, la presentación de las tareas y actividades a realizar por el alumno y todas aquellas reacciones del profesor a la actuación y ejecución de los alumnos/as.

Todas aquellas intervenciones del profesor que estén relacionadas directamente con la transmisión de habilidades y conocimientos a los alumnos/as son objeto de la técnica de enseñanza. El objetivo fundamental es seleccionar la forma más correcta de transmitir lo que pretendemos que realicen nuestros alumnos/as. La forma de actuación técnica correcta del profesor a la hora de dirigir la atención hacia la actividad a realizar según un

---

<sup>170</sup> De Pablos Pons, J. (2004). Volumen II. En Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II* (pp. 268-283). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

<sup>171</sup> Román Pérez, M. y Díez López, E. (1992). *Currículum y enseñanza. Una Didáctica centrada en los procesos*. Madrid. Editorial EOS.

<sup>172</sup> Sicilia Camacho A, y Delgado Noguera, M. A. (2002) *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Zaragoza: INDE Publicaciones.

modelo, o bien a descubrir, las formas de motivar y mantener el interés de los alumnos/as, de proporcionar el modelo esperado de realización o las normas para la búsqueda, de proporcionar retroalimentación o de sugerir indicios para encauzar la resolución del problema, de evitar fracaso, etc. Todos ellos objetos de las técnicas de enseñanza. Así pues, representaría la forma más efectiva de llevar a cabo la comunicación y presentación del contenido de nuestra enseñanza.

Durante la aplicación de la técnica de enseñanza el profesor y los alumnos/as interactúan mutuamente entre sí con el objeto de adquirir el contenido de la enseñanza dentro del campo de actuación que es conocido como interacción didáctica de tipo técnico; de comunicación de lo que se pretende transmitir.

La técnica de enseñanza es el término más adecuado para referirnos a la forma como el profesor transmite lo que quiere enseñar.

A continuación realizamos un esquema que pretende aclarar las diferencias entre estrategia, técnica y actividades:

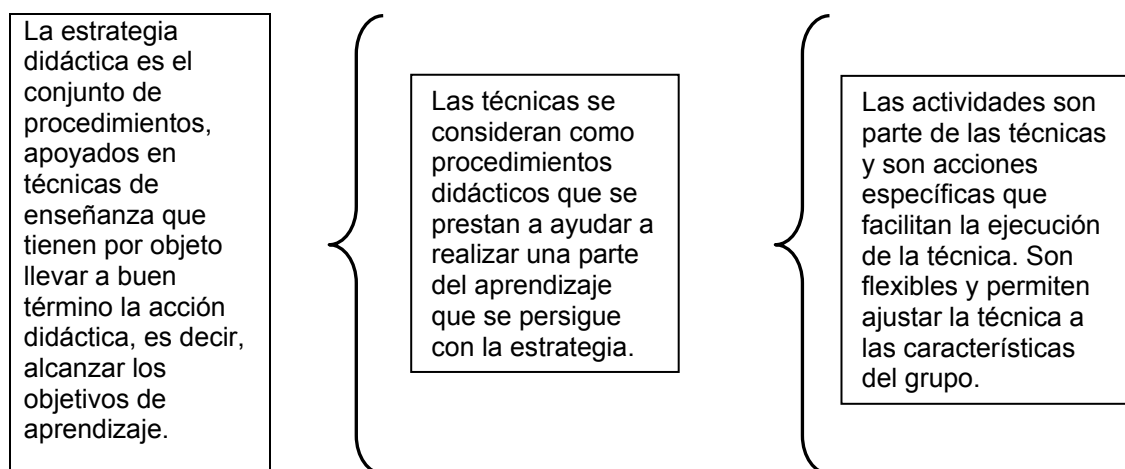


Gráfico. Diferencias entre estrategia, técnica y actividad.

#### 4.7.- Conceptualizando los Recursos

Es necesario delimitar el término de recurso didáctico para distinguirlo de otros parecidos o utilizados con la misma finalidad. En educación se suelen utilizar expresiones como materiales didácticos, materiales curriculares, ayudas

didácticas, medios técnicos y tecnológicos, instrumentos de enseñanza, medios educativos, elementos para el aprendizaje, materiales de enseñanza, etc.

Como es sabido el papel del maestro en la enseñanza es la de mediador entre el currículo y el alumno, es decir la enseñanza se considera como una actividad de mediación entre la cultura en su sentido más amplio, representada en el currículo y el alumno. Está claro que la función del maestro a través de la actividad de la enseñanza, ha de facilitar el aprendizaje del alumno, para lo cual dispone de diferentes elementos o medios de los que se ayuda para hacer posible su labor de mediación. Esas ayudas son los recursos didácticos en su sentido más amplio. Así pues podemos definir el recurso didáctico como: las herramientas de todo tipo que utilizan tanto el profesor como el alumno en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. A modo de concreción, son la dimensión física de la educación.

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001)<sup>173</sup> y de forma genérica *«es el conjunto de elementos para resolver una necesidad o llevar a cabo una empresa»*.

Dentro de la educación y según Sicilia Camacho y Delgado Noguera (2002)<sup>174</sup> *«el recurso didáctico es el modo particular de abordar un momento determinado de la enseñanza que puede afectar a la forma de comunicar, el uso del material, la forma de retroalimentación. El recurso didáctico facilita la comunicación de lo que se pretende enseñar, adaptándola al repertorio y edad de los alumnos/as. También puede afectar a la forma de organizar la enseñanza, modo peculiar de plantear un determinado paso en una progresión de enseñanza»*.

El recurso didáctico es simplemente el artificio que se utiliza durante la enseñanza. En definitiva, deben en el caso que nos ocupa, permitir el desarrollo de la personalidad del individuo, permitiendo realizar funciones de ayuda para mejorar habilidades, hábitos, actitudes y valores, posibilitando la mayor variedad de situaciones para el desarrollo moral en nuestras clases de Educación Física apoyándonos en el principio de multifuncionalidad y variedad de materiales.

---

<sup>173</sup> Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. (2001). 21ª Edición.

<sup>174</sup> Sicilia Camacho A, y Delgado Noguera, M. A. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Zaragoza: INDE Publicaciones.

Rodríguez (2004: 215)<sup>175</sup> los entiende como «el material didáctico elaborado intencionalmente en o para el ámbito formal, no formal e informal con el propósito fundamental de contribuir a facilitar los procesos de construcción del conocimiento de los alumno y profesores».

Por otro lado, estamos de acuerdo con Devís Devís y Peiró Velert (2004: 64)<sup>176</sup> cuando comentan que «en los últimos tiempos se está imponiendo un nuevo concepto derivado de la terminología incorporada en los trabajos relacionados con la actual reforma educativa (LOGSE) que es, materiales curriculares, que en un sentido amplio se refiere a cualquier tipo de instrumento u objeto que se utiliza en las actividades escolares, bien sea con el fin de comunicar contenidos para su aprendizaje o para favorecer y orientar el proceso de Enseñanza-aprendizaje». Dicho de otra manera, son recursos que se utilizan en la planificación, el desarrollo y la evaluación del currículo.

Para concretar y clarificar este concepto aportamos sus características, finalidades y sus funciones básicas de forma esquemática según Rodríguez (2004: 215 y ss.)<sup>177</sup>:

*Características:*

*Son ante todo medios que sirven de soporte a maestros/as y alumnos/as.*

*Facilitan el trabajo de los alumnos/as.*

*No son sustitutos del maestro, ni subsidiarios de ellos.*

*Dependen de la programación de aula.*

*Facilita el trabajo independiente y de equipo, permitiéndole al maestro dedicarse más tiempo a la preparación y control de las actividades escolares y al contacto personal con los alumnos/as.*

*Finalidades:*

- *Ser un medio entre teoría y praxis.*
- *Motivar al grupo y al alumno.*
- *Facilitar la comprensión y contribuir a la fijación del aprendizaje.*
- *Ser realmente un auxiliar eficaz.*
- *Aumentar las posibilidades de comunicación entre las personas.*
- *Posibilitar la autoinstrucción de individuos y grupos pequeños.*
- *Facilitar el contacto directo con la realidad.*

<sup>175</sup> Rodríguez, J. (2004). Volumen II. En Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J.L. y Salvador Mata, F. (Directores). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II* (215-248). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

<sup>176</sup> Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (2004). *Los materiales curriculares en la Educación Física*. En A. Fraile Aranda. *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.

<sup>177</sup> Rodríguez, J. (2004). Volumen II. En Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J.L. y Salvador Mata, F. (Directores). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II* (215-248). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.



*Funciones Básicas:*

- *Innovadora*
- *Motivadora.*
- *Estructuradora de la realidad.*
- *Configuradora de la relación alumnos/as-contenidos de aprendizaje.*
- *Controladora de los objetivos a enseñar.*
- *Solicitadora.*
- *Formativa.*
- *De depósito del método y la profesionalidad.*
- *De producto de consumo.*

## 5.- LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LA UNIVERSIDAD

*El profesorado, independientemente del nivel y de la materia que imparta, en su forma de interrelacionarse con el alumnado está transmitiendo no sólo contenidos conceptuales o procedimentales sino también una serie de actitudes y de valores, que de forma inconsciente el alumnado está "recibiendo".*  
R.M. SANTAMARIA, 2005.

### 5.1.- El Espacio Europeo de Educación Superior y los valores.

Ya desde el documento de “*Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*” realizado por la UNESCO en 1995 nos señala sin ningún tipo de tapujos la necesidad imperiosa de que los centros de educación superior desempeñen un papel aún mayor en el fomento de los valores éticos y morales en la sociedad, y dediquen especial atención a la promoción, entre los futuros graduados, de un espíritu cívico de participación activa.

Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad, así lo refrenda la *LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.*

Esta Ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores. El reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debe alcanzar, sin duda, a la universidad. Esta Ley impulsa la respuesta de las universidades a este reto a través no sólo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. Los poderes públicos deben remover los obstáculos que impiden a las mujeres alcanzar una presencia en los órganos de gobierno de las universidades y en el nivel más elevado de la función pública docente e investigadora acorde con el porcentaje que representan entre los licenciados universitarios. Además, esta reforma introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad.

La sociedad reclama a la universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la universidad no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno.

La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la universidad debe cuidar de manera especial.

Nos encontramos en el llamado proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, el cual establece su énfasis en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de competencias, nos aproxima a un nuevo modelo educativo que pone el acento en la funcionalidad del aprendizaje, la autonomía y protagonismo de los estudiantes y en la labor facilitadora y gestora del docente, abriendo la puerta a la participación y al establecimiento de nuevos compromisos desde los que hacer frente a la mejora de la formación práctica (López López e Hinojosa, 2008).<sup>178</sup>

Aciego (2003)<sup>179</sup> nos señala la Universidad como objeto de debate en España, como también lo es en el resto de países de la Unión Europea. Sin embargo, a pesar de esta emergente actualidad, los trabajos de investigación psicoeducativa sobre la docencia universitaria son, comparándolos con cualquier otro nivel educativo, mucho menos abundantes. En una rápida revisión, se detecta que entre ellos predominan los que se centran en el alumnado universitario, tanto en el ámbito intelectual-académico, estudiando los determinantes del rendimiento, las estrategias de aprendizaje, etc. (Martín, García y Hernández, 1999<sup>180</sup>; Monedero y Cabaní, 1996<sup>181</sup>; Valle, González-Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000<sup>182</sup>), como en el ámbito socio-emocional, estudiando aspectos con la ansiedad, nivel de satisfacción,

---

<sup>178</sup> López López, M. C. e Hinojosa Pareja, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (47).

<sup>179</sup> Aciego de Mendoza, R., Martín Cabrera E. y Domínguez Medina, R. (2003). Capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular: Análisis según área de conocimiento, experiencia docente y género. *Anales de psicología*, 19 (1), 133-143.

<sup>180</sup> Martín, E., García, L.A. y Hernández, P. (1999). *Determinantes de éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

<sup>181</sup> Monedero, C. y Pérez Cabani, M.L. (1996). La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio en enseñanza superior. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 65-86.

<sup>182</sup> Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C., Suárez, J.M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3).

actitudes ante la vida, etc. (Rodríguez-Suárez y Agullo, 1999<sup>183</sup>; San Martín, López y Esteve, 1999; Valero, 1999<sup>184</sup>). En cambio, son más escasos los que se ocupan del profesorado universitario y del proceso de enseñanza.

Nuestra investigación al igual que señala Aciego (2003) pretende contribuir al análisis de esta compleja realidad. En sintonía con la máxima “educar primero, enseñar después” proclamada por la Institución Libre de Enseñanza y refrendada por la Unesco (1995, 1998).

Botero (2009)<sup>185</sup> en un análisis realizado de la gestión educativa, trata de explicar cinco tendencias que se vienen presentando en la Educación Superior, del siglo XXI, como son: la autonomía, la democracia, la calidad, la formación integral y el surgimiento de la universidad virtual. Pues bien, a continuación presentamos cada una de esas tendencias enfocadas hacia donde debemos dirigirnos en la formación en valores dentro de la universidad.

#### 1. Autonomía.

Hoy en día, la figura de la autonomía debería caracterizarse por perseguir soluciones propias para la población de estudiantes, profesores, familias y el entorno social. Buscar, no solo mirar hacia adentro las necesidades existentes de las instituciones de educación superior, sino preocuparse por consultar el encargo social que le hace la sociedad a la universidad y la obligación que tiene la misma de revertir conocimientos, investigaciones y aplicaciones que permitan solucionar problemas que aquejan a la sociedad.

#### 2. La democracia.

El sentido clave que debe inspirar una teoría significativa y relevante de la gestión educativa relacionada con la democracia es la educación para todos, asumiendo además unos elevados niveles de calidad humana colectiva. La democratización en la gestión educativa implica, a su vez, la existencia de espacios y mecanismos permanentes de participación ciudadana en la planificación, administración y vigilancia de las políticas y decisiones

---

<sup>183</sup> Rodríguez-Suárez, J. y Agullo, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11(2).

<sup>184</sup> San Martín, J., López, A. y Esteve, R. (1999). Dimensionalización del constructo de ocio en universitarios. *Psicothema*, 11(2), 265-275.

<sup>185</sup> Botero Chica, C. A. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(49).

educativas, en cada ámbito de la gestión desde las instituciones educativas hasta el nivel regional y nacional.

El concepto de democracia en la educación sugiere que debe cubrir a todos los estudiantes y profesores, lo que implica desarrollar un ambiente cualitativo de trabajo en las organizaciones educativas mediante la institucionalización de conceptos y prácticas, tanto técnicas como administrativas, capaces de promover la formación humana sostenible y la calidad de vida de estudiantes, profesores y funcionarios técnico-administrativos. En este sentido, el fortalecimiento institucional de las entidades de educación superior deberá impulsar la democratización basado en una política de participación.

### 3. La calidad.

Si aceptamos que los docentes tienen la gran responsabilidad de formar a los estudiantes en nuevos conocimientos y técnicas, los programas de capacitación a los docentes serán otro de los retos que tiene la calidad de la educación para cubrir los vacíos y deficiencias que se presentan en este campo.

Por eso, una de las propuestas para mejorar la calidad está relacionada con la planificación de programas de capacitación dirigidos a la formación docente que proporcionen al profesor elementos teóricos y prácticos, ubicados históricamente, que le permitan entender su sociedad y brindar a los estudiantes las herramientas conceptuales que orienten su destino en forma racional, crítica y autónoma.

La investigación y la extensión son dos grandes falencias que han estado presentes en las entidades de Educación Superior latinoamericanas. La Educación Superior tiene el deber de hacer investigación, acatando las exigencias del desarrollo científico y tecnológico, aportando recursos humanos altamente cualificados para actuar en la sociedad del conocimiento, con sentido ético y ecológico.

### 4. La formación integral.

La situación de transformación de valores que se viene presentando en los ámbitos nacional e internacional exige acciones educativas que permitan solucionar el problema.

Las tendencias neoliberales y el fenómeno de la globalización que se sustentan en el desarrollo cada vez más acelerado del sistema capitalista mundial, han acentuado la crisis de valores éticos y morales como resultado de las profundas contradicciones internas del mismo, en particular en los países subdesarrollados, con manifestaciones de corrupción; ingobernabilidad; desigualdad; injusticia social, y consumismo, lo que se convierte en un óbice para la formación integral.

La educación con visión integradora enfatiza en la necesidad de impartir la formación de valores en la educación de hoy como una tendencia actual. Al respecto se dice lo siguiente: una formación integral es aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que fortalece su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades intelectuales y artísticas, trasciende en su formación moral, abre su espíritu al pensamiento crítico y cultiva en el estudiante los valores de justicia y solidaridad sin los cuales no es viable la vida en sociedad.

La universidad ha de contribuir tanto a preservar el legado de las generaciones precedentes como a forjar el porvenir. Para lograrlo es necesario educar a los estudiantes en la importancia de la cultura, la naturaleza, la condición humana, las formas intangibles de patrimonio, tradiciones, ritos, fiestas y costumbres, el patrimonio genético y sobre todo, el patrimonio ético.

El tema de la formación integral en la Educación Superior ha cobrado un marcado interés, en consonancia con la sistemática profundización en la labor docente-educativa que se desarrolla en ella, no obstante, existen fenómenos que dificultan la formación integral.

Una de las causas que dificulta la formación integral recae sobre los profesores quienes poseen una sólida formación en sus áreas técnicas pero carecen de formación psico-pedagógica, lo que dificulta la formación de valores en los estudiantes. Para solucionar esta falencia se requiere capacitar a los docentes en temas éticos y axiológicos.

Los educadores, en general, le prestan más importancia al proceso formativo de habilidades que al proceso de la formación en valores, tendencia que proviene del modelo educativo taylorista que se implantó en Latinoamérica en las décadas setenta y ochenta, tratando de buscar eficiencia. A este fenómeno se agrega el hecho de que los educadores no están capacitados para formar en valores.

Este afán por privilegiar lo instructivo sobre lo educativo terminó por aniquilar cualquier intento de formar en ética y valores, relegando las asignaturas de humanidades. Una evidencia real de este problema es la ausencia o escasez de asignaturas de ciencias humanas en las carreras técnicas como Administración y las Ingenierías.

Para los estudiantes y aun para muchos profesores de carreras técnicas, las escasas asignaturas de ciencias humanas que aparecen en los programas de estudio son consideradas como “rellenos”, término despectivo que significa que son asignaturas sin importancia.

También se ha logrado evidenciar que la mayoría de instituciones de Educación Superior carecen de un sistema de gestión que desarrolle políticas y acciones encaminadas hacia la formación integral. La ausencia de una estrategia para la gestión de la formación de valores contribuye a la transmisión impune de contravalores como violencia, agresión y humillación que día a día encuentran un ambiente prospero para la trasgresión de todos los derechos humanos.

Estos contravalores se transmiten de manera colectiva, es decir, se imponen a las personas mediante normas y pautas de conducta propias de complejos sistemas que al señalar lo deseable y lo indeseable, lo cierto y lo equivocado, crean códigos de comportamiento estándar e identidades colectivas homogéneas.

El proceso de formación de valores empieza sin duda en la escuela y en la familia, pero debe continuar en las Escuelas Superiores y Universidades, en la academia, cuyo sentido y legitimidad estriba en formar profesionales, gentes con un profundo conocimiento de su materia y dispuestas a orientarse en la práctica por los valores y metas que den sentido a su profesión.

Prepararse para formar integralmente a los estudiantes del siglo XXI exige diseñar y poner en marcha una estrategia de gestión educativa para la formación de valores, para lo cual, se requiere un esfuerzo decidido de directivos, profesores, alumnos/as y padres de familia con el fin de que revisen las prácticas institucionales, su estructura, organización y procedimientos y las coloquen al servicio de la formación integral.

Formar integralmente al estudiante es favorecer la formación crítica y la capacidad de autoaprendizaje de los jóvenes, así como la asimilación de valores proclives a la democracia, la solidaridad social, el resguardo de los derechos humanos, la no-discriminación sexual, étnica y de cualquier otro tipo, y el respeto al medio ambiente.

La formación integral va más allá de conformarse con instruir. En síntesis, se trata de convertir las instituciones en generadoras de un clima que posibilite el ejercicio de valores en lo cotidiano, en las aulas, los patios y en las instancias de decisión. Instituciones que cambien para transformarse en espacios protectores de derechos y responsabilidades de directivos, jóvenes, profesores y padres de familia. Formar integralmente es educar con visión crítica, con capacidad de autoaprendizaje, así como en la asimilación de valores proclives a la democracia, la solidaridad social, el resguardo de los derechos humanos, la no discriminación sexual o étnica, y el respeto al medio ambiente.

#### 5. La universidad virtual.

La puesta en marcha de la universidad virtual es otro desafío para la educación del siglo XXI, requiere redefinir el concepto actual de universidad, explorar y construir un concepto de educación virtual, su significado y objetivos. Cada institución tendrá que hacer esfuerzos para construir su propio modelo sin olvidar que actualmente existen otros referentes y experiencias de donde se pueden adoptar algunas técnicas que sirvan de paradigmas que permitan incorporar las mejores prácticas. También dentro de esta puesta en marcha de la universidad virtual tendremos que tener en cuenta el tratamiento de los valores y analizar de qué manera influirá esta universidad en la transmisión de nuevos valores.

#### **5.2.- Importancia de la Educación en Valores en la universidad.**

La formación integral de la persona no podemos acotarla a unos años de la vida o de la enseñanza. No podemos señalar que la formación en valores sólo se adquiere durante la etapa de enseñanza obligatoria y pensar que los alumnos/as de las universidades ya tienen totalmente establecidos sus criterios éticos y morales de actuación. En tanto que pretendemos la formación integral, es obvio que pretendemos la formación ciudadana, que no puede olvidarse ni dejarse en manos de subjetivismos radicales. Al igual que Martínez, Buxarrais y



Esteban (2002)<sup>186</sup> pensamos que todo lo que tiene que ver con la persona: ética, moral, valores y sentimientos... lo que justifica su existencia, debe ser objeto y objetivo de enseñanza y aprendizaje, y por supuesto dentro de la etapa de Educación Superior, también.

Cada día la sociedad demanda con más fuerza la formación de profesionales capaces no sólo de resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional sino también y fundamentalmente de lograr un *desempeño profesional ético, responsable* (González Maura, 2002)<sup>187</sup>

La responsabilidad ciudadana y el compromiso social como valores asociados al desempeño profesional y por tanto, vinculados a la competencia del profesional constituyen el centro de atención en el proceso de formación que tiene lugar en las universidades en la actualidad que se expresa en la necesidad de transitar de una formación tecnocrática a una formación humanista. (Aldea, 2001<sup>188</sup>; Galdona, 2000<sup>189</sup>; Samaniego, 2001<sup>190</sup>).

Otra visión complementaria del tema es la asumida por Latapí (2003)<sup>191</sup>, quien afirma que:

*...más que un currículum de valores que prescriba actividades minuciosas, la prioridad será formar a maestros/as y directivos que asuman la transformación de la práctica docente y de la forma de funcionamiento de la institución escolar.*

De esta manera nos gustaría ver la escuela no como un espacio cerrado de simple transmisión de conocimientos sino como un lugar de referencia en la transmisión de valores dentro del ámbito social. Por lo tanto, si aceptamos esta opinión, debemos comprender que el maestro debe estar formado para la labor a la que está llamado.

<sup>186</sup> Martínez Martín, M., Buxarrais Estrada, M. R. y Esteban Bara, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.

<sup>187</sup> González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(1), 45-53.

<sup>188</sup> Aldea López, E. (2001). *Estrategias educativas para trabajar en valores*. Programa Educación en Valores. OEI. Recuperado el 11 de Octubre 2010, de <http://www.oei.es/valores2/estrategias.htm>

<sup>189</sup> Galdona, J. (2000). La transversalidad en el currículo. La formación de la estructura ética de la persona. *Programa Educación en Valores. Boletín 10*. Recuperado el 17 de noviembre de, <http://www.oei.es/valores2/boletin10a01.htm>

<sup>190</sup> Samaniego, J. (2001). Cambiar la institución educativa para formar en valores. *Sala de lecturas. Educación en Valores*. Recuperado el 15 de mayo de 2009, de <http://www.oei.es/valores2/samaniego.htm>

<sup>191</sup> Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Diríamos, que el conocimiento de los valores y el asumirlos pertenecen a dos planos diferentes, a dos dimensiones distintas y para lograr el segundo no se pueden utilizar los mismos métodos que para el primero. Coincidiendo con Gimeno Sacristán (1992)<sup>192</sup> y Acevedo (1996)<sup>193</sup> sostenemos que la educación en valores no se puede realizar de modo aislado y desconectado de la institución y de la sociedad, no es una decisión unilateral e inconsulta, sino más bien el producto de un pensamiento holosistémico. Como lineamientos estratégicos para la formación en valores se proponen los siguientes (Pestaña, 2004):

(a) En el plano institucional:

- Precisar qué valores y actitudes específicos pretenderá la institución.
- Decidir cómo involucrar efectivamente al cuerpo docente en este cometido.
- Implementar la preparación y capacitación docente para responder a este reto.
- Delimitar hasta qué punto la institución se responsabiliza del desarrollo de valores y actitudes.
- Acordar las consideraciones de tipo ético que se tomarán como base.
- Implementar los cambios en la praxis docente, requeridos para responder a este reto educativo.

(b) En la praxis de aula:

- Dejar espacios para el ejercicio de la libertad.
- Formar la conciencia moral de los alumnos/as.
- Lograr la motivación en su propio aprendizaje
- Promover la constancia de las actitudes deseadas.
- Incorporar y utilizar técnicas grupales en el aula.
- Establecer buenas relaciones entre maestro y alumno.
- Demostrar con el ejemplo.

---

<sup>192</sup> Gimeno, J. (1992). La Evaluación en la Enseñanza. En J. Gimeno y A. Pérez (2002). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

<sup>193</sup> Acevedo, M. E. (1996). *Estrategias para la formación de las virtudes. Valores y Virtudes en la Educación*. México: IIDEAC.

### 5.3.- Formación en valores en la universidad

Las características esenciales de la formación inicial del profesorado, son analizadas por Cámara en el 2003<sup>194</sup>. A partir de estas características, de estas ideas, la formación del maestro en todas las facetas de su persona, o sea, la educación integral, Cámara en el 2009<sup>195</sup> establece un sistema de categorías para esta formación que vemos a continuación:

*Formación personal* que desarrolle las características peculiares del alumno:

- le ayude a conocerse, valorarse, identificarse;
- le proporcione la madurez y el equilibrio afectivo y emocional necesario para el desempeño de la tarea docente;
- le ayude a diseñar su escala de valores, conocer otros y establecer diferencias entre ellos.

*Formación intelectual*, que comprende:

- conocimientos científicos y culturales de las áreas curriculares y de enseñanza;
- conocimientos psicopedagógicos;
- conocimientos curriculares;
- fundamentos teóricos pedagógicos que justifiquen su actuación en el aula;
- desarrollo de las capacidades personales.

*Formación social*. Como ser social:

- se relaciona con los demás, convive;
- se relaciona con el contexto y el medio ambiente;
- esta dimensión hace efectiva la función social de la educación en cuanto que transformadora y conservadora de los valores culturales, a la vez que capacita para vivir con los otros, desarrolla valores sociales y enseña a los alumnos/as a trabajar en equipo, colaborar, tomar decisiones, resolver conflictos.

---

<sup>194</sup> Cámara Estrella, A. M. (2003). *Los valores en la formación de maestros. Análisis de los Programas de Estudio de la Universidad de Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.

<sup>195</sup> Cámara Estrella, A. M. (2009). Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos. *REIFOP*, 12 (2), 59–72.

Según Martínez y cols. (2002) debemos crear un conglomerado de condiciones que permitan al estudiante universitario apreciar como ideales un conjunto de valores, denunciar la presencia de un cúmulo de contravalores y, sobre todo, construir su propia matriz de valores que le permita no sólo razonar y pensar sobre ellos, sino elaborar criterios personales guiados por principios de justicia y equidad, así como actuar coherentemente como profesional y como ciudadano.

Una forma de trabajar los valores sería teniendo claros los ámbitos de desarrollo de las dimensiones de la persona. Martínez y cols. (2002) Establece tres ámbitos: construcción del yo, reflexión sociomoral y convivencialidad. De esta manera pretendemos que el universitario mejore en sus niveles de autoconocimiento, autonomía y autorregulación, facilitando así la construcción de su propio yo; y en los de capacidad de diálogo, comprensión crítica y razonamiento moral que contribuyan a potenciar la reflexión sociomoral.

Defendemos un incremento en la densidad cultural de nuestros estudiantes, consideración que hacemos extensiva a aquellos conocimientos que poseen carácter ético o que plantean cuestiones social y moralmente controvertidas. Entendemos que el interés por el saber y el estar bien informado son valores. Entendemos que son valores no sólo intelectuales, sino que poseen también una clara dimensión ética al tratarse de cualidades que permiten tomar decisiones con mayor criterio en sociedades complejas como la nuestra, y que tienen repercusiones y generan responsabilidades de impacto evidente en la calidad y dignidad de nuestras vidas y las de los demás.



# **CAPÍTULO II**

---

**CONOCIMIENTOS Y  
CREENCIAS EN LA  
FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO.  
ESTADO DE LA  
CUESTIÓN:  
INVESTIGACIONES  
RELEVANTES**



## **SUMARIO DEL CAPÍTULO II**

### **CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ESTADO DE LA CUESTIÓN: INVESTIGACIONES RELEVANTES.**

---

---

#### **1.- INVESTIGACIONES RELEVANTES DE LA ÚLTIMA DÉCADA SOBRE LOS CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

- 1.1.- Investigación sobre los valores de los jóvenes universitarios españoles. Un estudio comparado.
- 1.2.- Estudio de la conceptualización de valor y las estrategias de transmisión y/o construcción de valores utilizadas por los maestros en centros públicos y privados del primer ciclo del nivel básico.
- 1.3.- Expectativas del alumnado sobre el profesorado tutor en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.
- 1.4.- Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos.
- 1.5.- El conocimiento Pedagógico General y el Conocimiento Didáctico del contenido en las clases de Educación Física
- 1.6.- Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario.
- 1.7.- Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico.
- 1.8.- Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá D. C.
- 1.9.- La relevancia de las creencias sobre diversidad cultural en la formación del docente.
- 1.10.- Capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular: Análisis según área de conocimiento, experiencia docente y género.





## 1.- INVESTIGACIONES RELEVANTES DE LA ÚLTIMA DÉCADA SOBRE LOS CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

*El profesor reflexivo es aquel que piensa en la acción, en lo que hace o ha hecho, conocimiento que se construye o reconstruye a partir de la práctica; más aun, ese conocimiento es dinámico y situacional, difícil de reducirlo a reglas y procedimientos pero a través de la observación y de la reflexión es posible explicitar este conocimiento para usarlo cuando se está en la acción.*  
DONALD SCHON, 1992.

El estudio de las creencias o concepciones pedagógicas de los profesores ha ido ganando en importancia en la medida en que se ha podido establecer que las mismas constituyen una variable que incide sobre la motivación y la actuación del docente. Distintos trabajos como señala Martínez, Montero y Pedrosa (2009)<sup>1</sup> basados en las creencias de los profesores, han alcanzado cierto grado de consenso en el sentido de que la forma en que los docentes conciben la enseñanza y el aprendizaje se puede ubicar dentro de un continuo acotado por dos posiciones extremas. En un extremo se ubican las concepciones cerradamente “transmisivas” y en el otro las visiones absolutamente “progresivas”. Estas concepciones también se las suele caracterizar por medio de polos extremos, uno centrado en el docente y otro centrado en el alumno. En el modelo “transmisivo” el docente es ubicado en el centro del proceso de aprendizaje, y su misión principal consiste en transmitir a sus alumnos, en secuencias planificadas y ordenadas, los contenidos de la asignatura, junto con ciertos hábitos de estudio; es un modelo unificador, en la medida en que los intereses particulares de los estudiantes quedan de lado; se apunta al trabajo individual bajo el control y la supervisión directa del docente. En el modelo facilitador o progresivo el alumno es el que se ubica en el centro del proceso de aprendizaje; la tarea principal del docente consiste en motivar al estudiante creando oportunidades para la resolución de problemas ajustados al interés del alumno, si ello es posible; más que indicar las conexiones existentes en el tema bajo estudio, asiste al educando para que él mismo las descubra. El interés por el estudio de estos asuntos ha motivado el desarrollo de instrumentos específicos que permiten tener una aproximación a las creencias

---

<sup>1</sup> Martínez, R. D., Montero, Y. H. y Pedrosa, M. E. (2009). Una aproximación a las creencias epistemológicas y pedagógicas de los profesores y a su valoración de internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(1), 1-15.

de los docentes sobre cuál debe ser el rol de la escuela, cual el del docente y que habilidades para la enseñanza y conocimiento pedagógico son importantes (Becker y Anderson, 1998<sup>2</sup>; Fives y Buehl, 2005<sup>3</sup>).

Al principio de los años ochenta (Fullan, 1982)<sup>4</sup> se pensaba que cambiar las actitudes y creencias de los profesores era el primer paso para transformar su comportamiento práctico, lo que mejoraba los resultados de aprendizaje en sus estudiantes.

Sin embargo, Guskey (1986)<sup>5</sup> discurre que el cambio en los conocimientos, las actitudes y las creencias del profesor no se llevaría a cabo sino hasta que él/ella hubiera confirmado que el cambio en la práctica conduciría a un provecho adecuado por parte de los estudiantes. Por ello, propone un modelo en el que implícitamente el desarrollo personal del profesor lo conduce a probar nuevas alternativas, algunas de las cuales desembocan en evidentes avances en el aprendizaje estudiantil, lo que promueve cambios en sus actitudes y creencias sobre la enseñanza, a posteriori. Un modelo que va un poco más allá en el proceso de cambio del profesor es el de Clarke y Peter (1993)<sup>6</sup>. Este modelo sugiere que la transformación o el crecimiento profesional del profesor ocurre mediante un proceso mediador de reflexión y representación o acción, que se lleva a cabo en los cuatro dominios que reúnen el mundo del profesor: el personal (con sus conocimientos, creencias y actitudes); el de consecuencia (con los resultados más notables de sus acciones); el de la praxis (que reúne los aspectos de su práctica profesional), y el externo (con sus fuentes de información, estímulo y apoyo) (Garritz, 2009).<sup>7</sup>

El modelo interconectado reconoce la complejidad del crecimiento profesional a través de la identificación de múltiples caminos de crecimiento entre los dominios. No es lineal, sino bidimensional, e identifica al crecimiento

---

<sup>2</sup> Becker, H. J. y Anderson, R. E. (1998). Validating Self-Report Measures of the 'Constructivism' of Teachers' Beliefs and Practices. Paper presented at the 1998 meetings of the American Educational Research Association.

<sup>3</sup> Fives, H. y Buehl, M. M. (2005). Assessing Teachers' Beliefs about Pedagogical Knowledge: Developing an Instrument, en Proceedings of the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association. New Orleans, LA: SERA.

<sup>4</sup> Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

<sup>5</sup> Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.

<sup>6</sup> Clarke, D.J. y Peter, A. (1993). Modelling teacher change. En B. Atweh, C. Kanes, M. Carss, y G. Booker (eds.), *Contexts in mathematics education. Proceedings of the 16th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA)*. Queensland: Mathematics Education Research Group of Australasia.

<sup>7</sup> Garritz, A. (2009). Sobre modelos. Un modelo de crecimiento profesional de los profesores de ciencia. *Educación Química* (Editorial), 2-5.

del profesor como un proceso constante de aprendizaje, a través del proceso mediador de la reflexión y la representación. Se escogió el término “representación” como la traducción de “enaction” porque es algo que va más allá de la acción, lo que ocurre en el dominio de la práctica, para representar algo que el profesor conoce, cree o ha experimentado. Por otra parte, Clarke y Hollingsworth (2002)<sup>8</sup> emplean el término “Reflexión” como lo hacía Dewey, como “consideración cuidadosa, activa y persistente”. Se hace énfasis en este modelo de que no sólo la práctica en el aula es fuente del crecimiento profesional, sino todas las formas de la experimentación profesional, incluida la externa.

Este mismo artículo nos da algunos ejemplos de “Representaciones” y “Reflexiones”, las dos formas clave para mediar el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, se liga el dominio personal con el de la práctica mediante una representación cuando la creencia firme del profesor en que los estudiantes pueden desarrollar importantes conocimientos matemáticos cuando trabajan colaborativamente en grupos, lo lleva a proponer una estrategia investigativa en el salón de clase. Ello, por supuesto lo hace crecer a través de la innovación práctica. Un segundo ejemplo da elementos de reflexión que impactan del dominio externo hacia el personal, cuando un curso externo del profesor le provee de estrategias que le enriquecen sus conocimientos (Garritz, 2009).<sup>9</sup>

Tal y como señala Morín de Valero en Corti y Ricobaldi (2009)<sup>10</sup>, “*hoy ya no puede concebirse a un docente dedicado sólo a la docencia o la transmisión de conocimientos, sino que los contextos actuales de acción requieren de docentes activos que investiguen y conviertan a sus estudiantes de oyentes pasivos en coinvestigadores activos integrando así las tres dimensiones del trabajo docente*”.

Por todos estos motivos en este apartado hemos seleccionado investigaciones relevantes en el estudio de los conocimientos y creencias en la formación del profesorado, de manera que nos puedan ayudar a situar mejor el estado de la cuestión de la investigación que llevamos a cabo durante este trabajo.

---

<sup>8</sup> Clarke, D. y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth, *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.

<sup>9</sup> Garritz, A. (2009). Sobre modelos. Un modelo de crecimiento profesional de los profesores de ciencia. *Educación Química* (Editorial), 2-5.

<sup>10</sup> Corti, B. y Rocabaldi, M. (2009). Investigación y docencia: su vinculación en el acontecer de la Formación Docente. *Anales del Instituto de Profesores “Artigas”*, 3, 49-61.

### 1.1.- Investigación sobre los valores de los jóvenes universitarios españoles. Un estudio comparado.

#### ❖ Justificación y objetivos de la investigación.

En este estudio de Álvarez Rodríguez, Rodríguez Sabiote y Lorenzo Quiles (2007)<sup>11</sup>, se analiza la opinión que una muestra representativa de estudiantes de la Universidad de Granada, España, tiene acerca de un conjunto de valores presentados y puntuados en forma de escala (formato Likert). La vida del ser humano sin un conjunto de valores positivos que den sentido y rumbo, no es posible. Por ello los autores exponen que el mayor y mejor escenario para la transmisión y estudio de los valores sea el ámbito educativo. La constatación de los estrechos vínculos existentes entre el mundo de los valores y la educación propicia el surgimiento de investigaciones que relacionen ambos espacios de discusión social, lo que en el caso de la educación universitaria alcanza un grado relevante de importancia por el decisivo rol que va a desempeñar la figura de los estudiantes universitarios como agentes transmisores de valores y generadores de cambio.

#### ❖ Diseño y metodología de Investigación:

- **El contexto de estudio:** La población objeto de estudio está constituida por todos los estudiantes de pregrado (solamente de los últimos cursos) de la Universidad de Granada, España.
- **Sujetos Participantes:** La muestra quedó configurada por 423 estudiantes pertenecientes a tres facultades, ocho titulaciones y dos campos de conocimiento diferenciados.
- **Metodología de Investigación:** El grupo de investigación de la Universidad de Granada “Valores Emergentes y Educación Social” (HUM.580) reelaboró un instrumento que contempla diez tipos de valores básicos: corporales, intelectuales, afectivos, individuales, estéticos, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos (Casares, 1995). Además, para la elaboración del cuestionario empleado en esta investigación se consultó también el “Test de Reacción Valorativa” de García (1976), así como su adaptación y utilización por Casares (1995), Casares y Collados (1998) y,

---

<sup>11</sup> Álvarez Rodríguez, J., Rodríguez Sabiote, C. y Lorenzo Quiles, O. (2007). Investigación sobre los valores de los jóvenes universitarios españoles. Un estudio comparado. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 1(17), 25-46.

posteriormente (2001), por el grupo de investigación Valores Emergentes y Educación Social.

❖ **Algunas conclusiones:**

- A tenor de los resultados obtenidos, se puede afirmar que los universitarios encuestados valoran de manera más consistente aspectos no materiales relacionados con la afectividad, la ecología, la ética y las necesidades vitales.
- Quedan en un segundo plano los aspectos materiales que tienen que ver con artefactos tecnológicos y nuevas tecnologías, el culto al cuerpo, la belleza, la política, así como, curiosamente, lo intelectual. Los valores religiosos son los menos valorados, a mucha distancia del resto de los aspectos puntuados.

**1.2.- Estudio de la conceptualización de valor y las estrategias de transmisión y/o construcción de valores utilizadas por los maestros en centros públicos y privados del primer ciclo del nivel básico.**

❖ **Justificación y objetivos de la investigación.**

En este estudio Medina (2007)<sup>12</sup>, considera los valores tema relevante dadas algunas evidencias de que en la cultura dominicana hay rasgos de autoritarismo. Por otra parte, las respuestas deficitarias en los temas axiológicos a todos los niveles y la baja calificación del magisterio, entre otras, exigen una contribución a la formación humana de los sujetos que constituyen el entorno educativo.

El autor piensa en la importancia que tendría la significación de la formación en valores según el currículo para el desarrollo de la educación en la República dominicana. Se estudia el comportamiento de las variables que inciden en el problema objeto de estudio.

Hay bastante bibliografía sobre el tema de los valores en la problemática educativa, pero no se cuenta con el diseño de un instrumento que posibilite medir cualitativamente este proceso. Por lo tanto, se ha diseñado un

---

<sup>12</sup> Medina, D. (2007). Estudio de la conceptualización de valor y las estrategias de transmisión y/o construcción de valores utilizadas por los maestros en centros públicos y privados del primer ciclo del nivel básico. *Ciencia y Sociedad*, 3(32), 364-420.

instrumental que permite la obtención de datos acerca de cómo se desarrolla en la realidad dominicana este proceso.

Se trata de identificar un problema y aportar datos al conocimiento para avanzar en el tema y contribuir a enriquecer el debate en lo que a formación de valores se refiere, a partir de los resultados de éste estudio.

## **Objetivos**

### **Objetivo General:**

Evaluar y analizar el concepto de valor, así como las estrategias que utilizan los docentes en el proceso de construcción y/o transmisión de los mismos.

### **Objetivos Específicos:**

- Identificar los valores principales de los maestros.
- Precisar la clasificación de los valores que presentan.
- Conocer la jerarquización de valores de los docentes.
- Definir el concepto de actitud que ellos manejan.
- Puntualizar la relación entre valor y actitud que ellos poseen.
- Establecer el conocimiento que tienen los educadores acerca de los valores del Curriculum.
- Delimitar las estrategias pedagógicas que utilizan los maestros en el proceso de transmisión y/o construcción de valores.

### **❖ Diseño y metodología de Investigación:**

- **El contexto de estudio:** La investigación se diseñó con un carácter exploratorio-descriptivo y de naturaleza cuali-cuantitativa. El objetivo de la misma consiste en explorar y describir cómo los valores y estrategias son manejados por los maestros, es decir, estudiar la especificidad de las características importantes de los valores en este grupo social.
- **Sujetos Participantes:** Este trabajo consta de tres momentos metodológicos:
- Primero la realización de grupos focales en diez sesiones con la participación de 8 a 10 maestros en cada una con la intención de

extraer la conceptualización que estos tenían sobre valores y metodologías de transmisión y/o construcción.

- Un segundo momento consistió en la aplicación de 127 entrevistas a igual número de docentes.
- En el último momento se realizó una fase observacional en las aulas hechas a 127 docentes.
- La investigación tuvo lugar en escuelas y colegios del Distrito 15-03 de la ciudad de Santo Domingo. El propósito de este estudio se inclina a que los resultados obtenidos se constituyan en un aporte a la comunidad educativa, y que motive a la realización de nuevas investigaciones que arrojen luz acerca de la conceptualización de los valores que tienen los docentes y a las estrategias de transmisión y/o construcción.
- **Metodología de Investigación:** La muestra seleccionada es intencional. El estudio se realizó en aquellos centros que presentan características similares y cuyos directores manifiesten su interés en colaborar en el mismo. Por razones de economía y tiempo se limitó a aquellos centros cuya característica principal es la cercanía, otro motivo lo constituye el contacto establecido con los directivos de los centros escolares. El primer paso metodológico consistió en la saturación bibliográfica del tema con la finalidad de sustentar la parte teórica del mismo. El segundo paso se fundamentó en la aplicación de las técnicas para la obtención de información. Estas fueron sesiones de grupos focales, entrevistas y práctica observacional. Se trabaja con grupos focales para lo cual se elabora una guía con los temas relevantes del trabajo de investigación. Se ha aplicado un cuestionario a maestros de escuelas públicas y privadas y, además, se realiza una práctica observacional dentro de las aulas para percibir las estrategias que emplean los docentes en la transmisión y/o construcción de valores.

#### ❖ Conclusiones:

- Los docentes carecen de una claridad conceptual sobre el significado del término valor. Confunden el mismo con actitudes, hábitos, características, etc. Otros maestros no logran conceptualizarlo sino entenderlo como valor específico.
- Existe confusión entre la clasificación de grupo de valores y valores específicos.



- Los docentes tienen su propia escala de valores y la jerarquizan, de acuerdo, a sus prioridades e intereses.
- Las estrategias pedagógicas utilizadas por los maestros, guardan o tienen una relación con lo esperado en tanto, son metodologías participativas. Pero no hay garantía de que estén orientadas a la construcción de valores, debido a la no clarificación del término.

### **1.3.- Expectativas del alumnado sobre el profesorado tutor en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.**

#### **❖ Justificación y objetivos de la investigación.**

La acción tutorial en la enseñanza universitaria representada en la figura del profesorado tutor y desarrollada en su relación con el alumnado, está siendo objeto de una cada vez mayor atención por quienes trabajan en la mejora de la enseñanza-aprendizaje, y en especial de la enseñanza universitaria en el nuevo proceso de Convergencia Europea. En este trabajo Troyano y García (2007)<sup>13</sup>, han abordado las expectativas del alumnado mediante un estudio Delphi. A lo largo de sucesivas etapas o circulaciones, se han obtenido una serie de competencias con que, según los expertos consultados, debería contar el profesorado que ejercerá la acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Además, de las competencias demandadas se observa que estas varían en función del curso al que pertenece el alumnado consultado.

#### **❖ Diseño y metodología de Investigación:**

- **El contexto de estudio y sujetos Participantes:** Se constituyeron cinco grupos Delphi formados por alumnado matriculado en asignaturas del Departamento de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2006-2007. Los participantes fueron en condición de expertos dado que en calidad de alumnado, asistente a un mínimo de dos tutorías en su trayectoria universitaria, tienen conocimiento y experiencia del tema tutorial. Participaron un total de 56 alumnos, de los cuales el

---

<sup>13</sup> Troyano, Y. y García, A. J. (2007). Expectativas del alumnado sobre el profesorado tutor en el contexto del EEES. *Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU). Seminario Internacional 2-07: El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje*. Recuperado el 21 de noviembre de 2009, de [http://www.um.es/ead/Red\\_U/3/troyano\\_garcia.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/3/troyano_garcia.pdf).

77% eran mujeres y el 23% eran hombres, con edades comprendidas entre 19 y 23 años.

- **Diseño:** Se trata de un estudio descriptivo, en el cual la información es obtenida utilizando la técnica Delphi.
- **Instrumentos:** Los datos de este trabajo se han logrado mediante sucesivas etapas o circulaciones. En la primera de ellas se presentó a los participantes una pregunta abierta. Con dicha pregunta se pretendía recabar la opinión del alumnado sobre qué competencias tendría que desarrollar un tutor para ser considerado excelente en el EEES. En la segunda circulación se elaboró un primer cuestionario, en función de las respuestas obtenidas en la primera circulación, donde los participantes debían valorar la importancia de las competencias que consideraban debería poseer un tutor para ser considerado excelente. Por último, se elaboró un segundo cuestionario donde los expertos tenían que seleccionar y ordenar, de más a menos importantes, tres competencias contenidas en el primer cuestionario.
- **Procedimiento:** En un primer momento, tras realizar una revisión bibliográfica sobre el tema, se plantea el objetivo del estudio. Después de solicitar en el aula al alumnado la participación en el estudio, se establece un primer contacto vía correo electrónico con aquellos que decidieron participar (83), donde se explica más detalladamente el procedimiento a seguir y las etapas o circulaciones que se requieren. En la primera etapa Delphi se elaboró una pregunta abierta breve a la que los expertos tenían que emitir tantas respuestas como consideraran necesarias. Durante la segunda etapa Delphi se codificaron, mediante un análisis de contenido, las respuestas emitidas por los expertos, que conformarían la lista de competencias (ítems) de un primer cuestionario. Cada participante tendría que determinar, mediante una escala tipo Likert, el grado de importancia que le concedía a cada competencia (de 1, poco importante a 5, muy importante) sobre cómo debería ser un tutor excelente. Tras recibir cumplimentados los cuestionarios se inició la tercera etapa Delphi. En esta etapa o circulación se calcularon las medias y las desviaciones tipo de cada una de las competencias que componen el cuestionario. Estos descriptivos se utilizaron para elaborar un segundo cuestionario y, además, proporcionar a los expertos retroalimentación sobre las respuestas emitidas, lo que ofrece la oportunidad de reevaluar sus respuestas si lo consideran

necesario. Como cuarta y última etapa Delphi se analizaron los datos del segundo cuestionario y se ofreció a los participantes un resumen del análisis de los resultados obtenidos.

❖ **Conclusiones:**

- La búsqueda de la excelencia en la acción tutorial nos ha llevado a intentar encontrar un perfil que consideramos estaría constituido por una serie de competencias o saberes. Cada tutor responde a una serie de competencias cognitivas, “saber”; procedimentales, “saber hacer” y actitudinales personales y sociales, “saber ser y estar”, que le diferencian del resto, lo que complica el poder definir con exactitud un perfil único. Lo que sí parece claro es que el tutor ha de desarrollar una serie de competencias para lograr cubrir las demandas del alumnado, todo un reto que obliga a un replanteamiento de la acción tutorial.
- Podemos comprobar que las demandas que plantea el alumnado varían en función del curso que realiza. Los que cursan primero y segundo consideran que el tutor tiene que tener competencias tales como: conocer técnicas de estudio y características propias de la titulación, ser capaces de orientar en el itinerario académico, y mostrar una actitud respetuosa en su trato con el alumnado. Por otro lado, aquellos que cursan cuarto y quinto demandan competencias como: que el tutor conozca tanto la realidad laboral como estrategias de aprendizaje, que ponga en práctica habilidades de comunicación y pueda orientar el itinerario profesional. Todo ello enmarcado en una interacción de marcado carácter empático. Por último, el alumnado de tercer curso plantea competencias que se encuentran entre los dos grupos mencionados.
- Por ello sería conveniente considerar en la ejecución de la acción tutorial o bien en los Planes de Acción Tutorial las diferentes demandas que formula el alumnado para, de esta forma, ajustarse más a ellas.
- Siguiendo la propuesta de Jiménez y Álvarez (2003), el camino a seguir por la tutoría universitaria en los próximos años sería apostar por la formación del tutor, por el reconocimiento de la labor tutorial, y por potenciar el aspecto humano de la relación tutorial. Asumir la figura de tutor es una responsabilidad que supone la adquisición y el ejercicio de una serie de competencias. La mayoría del personal

docente no ha recibido, sin embargo, una formación específica para ello. Dicha formación resulta básica para poder proporcionar respuestas adecuadas a las demandas que el alumnado puede ir planteando en su relación con la universidad e incrementar los recursos que permitan optimizar el desarrollo integral del alumnado tal y como plantea el EEES.

#### **1.4.- Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos.**

##### **❖ Justificación y objetivos de la investigación**

Cámara Estrella (2009)<sup>14</sup> afirma que los docentes se enfrentan a la tarea de formar personas expuestas a multitud de estímulos, no siempre acordes con la intención de desarrollar plenamente al individuo. En la formación inicial de maestros, los programas de estudios expresan un perfil formativo que es necesario conocer para ofrecer una educación integral a los futuros docentes. En esta investigación se explica paso a paso la construcción de un sistema de categorías elaborado para profundizar en los valores que contienen los programas de estudio de Magisterio de la Universidad de Jaén y algunos resultados obtenidos con este instrumento, a partir del análisis de contenidos semánticos y relaciones de proximidad, para ofrecer unas pautas generales en la elaboración de los nuevos planes de estudio de Magisterio.

##### **❖ Diseño y metodología de Investigación:**

Se trata de una investigación de tipo cualitativo. La autora pretende estudiar la naturaleza de los programas de estudio de Magisterio de la Universidad de Jaén desarrollando un instrumento de categorías.

El sistema elaborado para analizar valores en documentos escritos sobre la formación inicial del profesorado se basa en el estudio y análisis de las corrientes actuales de formación inicial (Cámara Estrella, 2003)<sup>15</sup>, de las que se han extraído las características esenciales de dicha formación. A partir de estas ideas, y considerando que los autores defienden la formación del maestro en

---

<sup>14</sup> Cámara Estrella, A. M. (2009). Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos. *REIFOP*, 12 (2), 59-72.

<sup>15</sup> Cámara Estrella, A. M. (2003). *Los valores en la formación de maestros. Análisis de los Programas de Estudio de la Universidad de Jaén*. Tesis Doctoral.

todas las facetas de su persona, o sea, la educación integral, se ha establecido un sistema de categorías configurado en las dimensiones de esta formación.

A partir de estas facetas de la formación del profesorado, se establecen los valores que genera cada dimensión y que conducen a la formación integral del futuro maestro. El modelo utilizado está modificado del modelo propuesto por Gervilla (2000)<sup>16</sup>, del que se excluyen algunos valores, y redefinen otros, en función del objetivo del trabajo: establecer las categorías que definen las características esenciales de la formación inicial de maestros.

La definición de las categorías se hace atendiendo en todo momento a la necesidad de extraer la máxima información posible de los textos, intentando no dejar valor significativo. En la redefinición y adaptación de las categorías se tienen en cuenta los criterios de exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia, objetividad, fidelidad y productividad, aunque es difícil asignar categorías a algunas unidades de registro por su amplitud semántica, lo que se resuelve atendiendo al contexto.

#### ❖ **Algunas conclusiones:**

- Los valores ecológicos deberían tener mayor presencia en la formación inicial de maestros, puesto que representan la necesidad de implicarse personalmente en la conservación de la naturaleza, con el respeto al medio, y es una respuesta a la formación integral. En los programas aparecen como conocimiento del medio y no como implicación personal en su conservación y mejora.
- Incluir mayor número de valores afectivos presentaría la cercanía y la función educadora del maestro, y no meramente la instructora.
- A pesar de su poca representación explícita, los valores morales se encuentran a lo largo de los programas de estudio manifestados a veces en los valores sociales, que indican el ejercicio personal de los mismos en la vida social.
- La ausencia de valores religiosos indica la elaboración de programas dentro del marco de la libertad religiosa.
- La formación inicial del profesorado necesita innovaciones dirigidas a la configuración de programas adecuados a las necesidades de los maestros: formación en valores, de acuerdo con las demandas

---

<sup>16</sup> Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando: antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.

sociales actuales, en habilidades sociales, identificación profesional y personal.

- En general, podemos decir que es necesario minimizar los valores culturales que se transmiten en los programas de estudio, puesto que los alumnos tienen acceso al conocimiento científico desde múltiples medios, y dar prioridad a los valores menos considerados y que son el sustrato de la sociedad: afectivos, individuales, ecológicos, estéticos, morales, especificados en las capacidades de interiorización y reflexión.

### **1.5.- El conocimiento Pedagógico General y el Conocimiento Didáctico del contenido en las clases de Educación Física.**

#### **❖ Justificación y objetivos de la investigación.**

El referente teórico y conceptual desde el cual Pradas Casas (2006)<sup>17</sup> autor de esta investigación analiza las prácticas educativas escolares, es la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar, desde la que se considera que los alumnos “construyen” los nuevos conocimientos al relacionarse con el contenido escolar gracias a la ayuda del profesor. Desde esta perspectiva se otorga mucha importancia a la identificación, comprensión y explicación de los mecanismos y procedimientos que facilitan este proceso de construcción, los cuales reciben el nombre de mecanismos de influencia educativa, y se considera que deben estudiarse a partir del análisis de las relaciones que se establecen entre los elementos que interactúan en el llamado “*triángulo interactivo*”: los alumnos, los contenidos de aprendizaje y los profesores (Coll y Onrubia, 1999)<sup>18</sup>.

El estudio ha sido realizado desde la perspectiva de la acción situada, la cual plantea el estudio y análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un posicionamiento constructivista. En este sentido, diferentes autores consideran que el “*aprendizaje situado*” y la “*acción situada*”, juntamente con las “*cogniciones distribuidas*”, son las dos grandes corrientes de trabajos postvigotskyanos.

---

<sup>17</sup> Pradas Casas, R. (2006). *El estudio del pensamiento del profesorado desde la perspectiva de la acción situada, en educación física escolar*. Tesis Doctoral. Universitat de Girona.

<sup>18</sup> Coll, C. y Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: UOC.

El objetivo general de esta investigación se concreta en estudiar cual es el pensamiento del profesor en relación a las condiciones y las características de su toma de decisiones, durante la fase interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje en educación física escolar, a partir del conocimiento, análisis e interpretación de sus propias explicaciones.

A partir de este objetivo general, definimos los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer e interpretar las intenciones en la toma de decisiones del profesor, en relación a la situación y sus propias acciones.
2. Conocer si se producen modificaciones o cambios en los objetivos y/o las tareas planificadas por el profesor, a partir de su toma de decisiones. Y, si se considera, conocer las motivaciones y/o situaciones que las inducen.
3. Conocer si la toma de decisiones del profesor está dirigida y/o condicionada por normas o ideas generales y, si se considera, cual es su naturaleza.

#### ❖ **Diseño y metodología de Investigación:**

La investigación se ha realizado desde un paradigma naturalista. (Guba, 1983<sup>19</sup>; Valles, 2000)<sup>20</sup> e interpretativo (Erickson, 1989<sup>21</sup>; Latorre, Rincón y Arnal, 1996)<sup>22</sup> y siguiendo un diseño de estudio de casos (Stake, 1999)<sup>23</sup>.

- **El contexto de estudio:** Escuela pública de doble línea, en una población de 3.000 habitantes de la provincia de Girona.
- **Sujetos Participantes:** Profesora-tutora de un grupo-clase de 5º curso de Educación Primaria. y, a su vez, maestra especialista en educación física.
- **Metodología de Investigación:** Cualitativa-interpretativa.

---

<sup>19</sup> Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez (coord.) (3a edición). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

<sup>20</sup> Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

<sup>21</sup> Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (coord.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.

<sup>22</sup> Latorre, A., Del Rincón, D. y J. Arnal (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

<sup>23</sup> Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- **Instrumentos de recogida de la información:** Entrevistas de estimulación del recuerdo y análisis de clases en vídeo.

❖ **Algunas conclusiones:**

- *Objetivo 1. Conocer e interpretar las intenciones en la toma de decisiones de la profesora, en relación a la situación y sus propias acciones. Los comentarios de la profesora al reflexionar sobre la acción se dirigen, fundamentalmente, al propio comportamiento docente de tipo prescriptivo (situaciones en que la profesora da órdenes que los alumnos deben seguir u obedecer) e instructivo (situaciones en que la profesora realiza intervenciones referidas a la materia o el contenido de enseñanza y aprendizaje).*
- *Objetivo 2. Conocer si se producen modificaciones o cambios en los objetivos y/o las tareas planificadas por la profesora, a partir de su toma de decisiones. Y, si se considera, conocer las motivaciones y/o situaciones que las inducen. Se constata que se producen modificaciones más o menos substanciales de la programación inicial (por ejemplo, desde modificar una regla en un juego hasta eliminar una tarea programada y realizar otra no prevista), a partir de la dinámica de interacción, lo cual refuerza la estrecha relación entre situación y acción en el sentido expuesto en el planteamiento teórico. Y en relación con ello, se ha observado, además, la influencia de aspectos emocionales, afectivos e, incluso, no conscientes en la toma de decisiones.*
- *Objetivo 3. Conocer si la toma de decisiones de la profesora está dirigida y/o condicionada por normas o ideas generales y, si se considera, cual es su naturaleza. La profesora realiza consideraciones en relación a teorías implícitas (por ejemplo, entiende que la educación física es una materia especialmente motivante para los alumnos y que aporta un tipo de información diferente sobre la forma de comportarse de los alumnos, en relación al resto de materias) y el propio estilo docente (en este sentido, considera importante fomentar la participación de los alumnos en las actividades y entiende que su participación en las tareas propuestas a los alumnos es un importante elemento motivacional).*



## 1.6.- Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario.

### ❖ Justificación y objetivos de la investigación.

Este estudio (Caballero, 2009)<sup>24</sup> trata de analizar las condiciones en las que el profesorado ejerce sus funciones (docencia, investigación y gestión), para determinar en qué medida éstas contribuyen o interfieren en el desarrollo profesional y en la calidad general de la universidad. Se parte de la idea de que el desarrollo profesional del profesorado universitario se produce a través de la influencia de un conjunto de factores individuales y contextuales que se interrelacionan configurando de manera progresiva una determinada identidad profesional.

El objetivo principal de esta investigación es conocer y comprender cómo se construye y desarrolla la identidad profesional del profesorado universitario, analizando los factores que la configuran y determinan a lo largo de la trayectoria profesional. El propósito es intentar detectar aquellos factores que favorecen o frenan el desarrollo y que requieren una revisión y tratamiento para poder alcanzar mayores niveles de calidad universitaria.

### ❖ Diseño y metodología de Investigación:

- **El contexto de estudio:** La población de esta investigación corresponde al conjunto de profesores de la Universidad de Granada que dentro del cuerpo de docentes universitarios o contratados se encuentran ocupando alguna de las siguientes categorías profesionales: catedráticos de universidad (CU), titulares de universidad (TU), catedráticos de escuela universitaria (CEU), titulares de escuela universitaria (TEU), contratados doctores (C.Dr), ayudantes doctores (Ay.Dr), ayudantes (Ay), colaboradores (Col) y asociados (Asoc). Profesores de Educación Física en formación.
- **Sujetos Participantes:** Esta población está formada por un total de 2998 profesores, de los que la muestra son 1062.
- **Metodología de Investigación:** Se considera oportuno realizar un uso complementario de la metodología cualitativa y cuantitativa, como procedimientos paralelos que intentan dar respuesta, desde diferentes vías, a una misma realidad social.

---

<sup>24</sup> Caballero Rodríguez, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- **Instrumentos de recogida de la información:** El diseño metodológico central parte del uso del cuestionario como instrumento de investigación cuantitativa, como forma de aproximación a la realidad de una manera objetiva y generalizable al conjunto de profesores universitarios. A partir de la selección de diversas variables demográficas y profesionales, y del establecimiento de un conjunto de dimensiones de estudio, se describen algunas de las conexiones que se producen entre ellas. Por su parte, de manera complementaria y dentro de un enfoque biográfico-narrativo, se realizarán entrevistas que den voz a los sujetos para que construyan significados a partir de su propia historia de vida y trayectoria profesional.

❖ **Algunas conclusiones:**

- El número de profesores que se identifican con la docencia es mayor que el de profesores que se identifican con la investigación.
- La mayoría del profesorado concibe la docencia como una actividad que exige dedicación, que es enriquecedora, que es satisfactoria y que está mal remunerada, en un grado de bastante y mucho.
- Se comprueba que la formación inicial que recibe el profesorado para ser docente e investigador, especialmente para ser docente, influye menos en el desarrollo de su actividad profesional que la formación permanente.
- Se observa que el nivel de satisfacción del profesorado con respecto al sistema de acceso y promoción es bajo.
- La influencia que ejerce el clima de relaciones interpersonales con los compañeros es media, mientras que la que ejercen las relaciones con el alumnado es alta.
- Los resultados obtenidos en algunos aspectos corroboran que los ítems que han tenido los porcentajes más altos en las puntuaciones “alto” y “muy alto”, son los que dependen de manera más intrínseca del profesorado.
- Los resultados obtenidos muestran que el nivel de satisfacción del profesorado con respecto a los aspectos agrupados bajo la dimensión “evaluación e incentivación” es bajo.
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones del profesorado en función de variables descriptivas, como: sexo,

edad, rama científica, centro, titulación académica, categoría profesional, etc.

- Se hace imprescindible la formación del profesorado como docente. Para ello, una forma de comenzar es otorgar a esta actividad de manera real la importancia que merece y potenciar que sea desarrollada a través de la investigación.

### **1.7.- Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico**

En este artículo, Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010)<sup>25</sup> tratan de abordar las creencias y las actuaciones docentes para interpretar la multitud de variables que ocurren en el fenómeno de transposición didáctica.

La idea de explorar el fenómeno didáctico desde las creencias y actuaciones de los docentes, se relaciona con la alta cuota de subjetividad y complejidad que dicho fenómeno reviste. La actuación del docente y su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, se comprende al entrar al entramado de creencias que sostiene su praxis pedagógica. Sin duda, una mayor comprensión del sistema de creencias del docente contribuye significativamente a mejorar la efectividad educativa.

Según estos autores, las acciones dirigidas al mejoramiento de los procesos de las acciones dirigidas al mejoramiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje en la educación superior no pueden desconocer las mediaciones cognitivas, sociales y culturales que vehiculizan y posibilitan los cambios educativos. Los procesos deliberados o intencionales de innovación suponen prever estrategias que articulen cambios en los ámbitos subjetivos y objetivos.

El ámbito subjetivo supone el cambio de las creencias de los actores, desde las cuales interpretan y adaptan las innovaciones.

El ámbito objetivo refiere a las prácticas que son objeto de transformación: objetivos, contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación.

---

<sup>25</sup> Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 421-436.

## **Los procesos cognitivos de los docentes**

Siguiendo con las ideas anteriormente expuestas es necesario tener en cuenta las creencias de los docentes para que se den nuevos procesos de cambios y reformas.

### **La cognición y el contexto**

En este estudio se afirma, al igual que otros autores en investigaciones anteriores, que las prácticas pedagógicas de los docentes están determinadas por las realidades sociales, psicológicas y contextuales de institución y del aula. Entre los factores que se señala que pueden influir en la habilidad docente para adoptar actuaciones pedagógicas que reflejen sus creencias, están los requerimientos de las autoridades, la institución, la sociedad, los principios curriculares, la distribución de las salas y de la institución, las políticas institucionales, los colegas, el uso de exámenes estandarizados, estudiantes no motivados, un currículo rígido, los docentes más antiguos y la disponibilidad de recursos didácticos.

### **La cognición y la experiencia docente**

Se relacionan los conocimientos del docente con la experiencia. Según los autores el docente con menos experiencia se focaliza en la gestión del aula mientras que los docentes con mayor experiencia se preocupan más por los contenidos didácticos.

Constatan que los docentes noveles muestran menos habilidad en:

- el conocimiento del contenido desde la perspectiva del estudiante.
- el conocimiento profundo del contenido.
- el conocimiento de cómo presentar el contenido de manera apropiada.
- el conocimiento de cómo integrar el aprendizaje con objetivos curriculares más amplios.

### **Características de las creencias de los docentes**

También se identifican una serie de características de las creencias subrayadas por estos y otros autores:

- se forman tempranamente y tienden a autoperpetuarse, y persistir frente a la contradicción causada por el tiempo, la razón, la escolaridad o la experiencia.
- las personas desarrollan un sistema de creencias que alberga a todas aquellas adquiridas mediante el proceso de transmisión cultural.
- el sistema de creencias tiene una función adaptativa que ayuda a las personas a definir y comprender el mundo y a ello/as mismo/as.
- el conocimiento y las creencias están intrínsecamente relacionados; sin embargo, la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias hace que ellas se conviertan en un filtro mediante el cual se interpretan nuevos fenómenos.
- los procesos de pensamiento pueden muy bien ser los precursores y creadores de las creencias; no obstante, el efecto filtro de las creencias redefine, distorsiona y reestructura el procesamiento posterior de la información.
- las creencias epistemológicas tienen un rol fundamental en la interpretación del conocimiento y monitoreo cognitivo.
- las creencias se priorizan, según las conexiones o relaciones, con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas.
- cuanto más temprano se incorpora una creencia en la estructura de creencias, su modificación resulta más difícil.
- el cambio de las creencias durante la adultez es un fenómeno relativamente raro.
- las creencias son instrumentales en la definición de tareas y la selección de herramientas cognitivas con las cuales interpretar, planificar y tomar decisiones con respecto a las tareas; por lo tanto, las creencias tienen un rol fundamental en la definición de un comportamiento y la organización del conocimiento y la información.

- las creencias influyen en la percepción, pero no son un camino confiable para acceder a la naturaleza de la realidad.

### **Las creencias y el conocimiento**

Estos autores señalan la dificultad de distinguir entre conocimiento y creencias y tratan de diferenciarlos. Al tratar de diferenciar entre conocimiento y creencias se están utilizando dos términos diferentes para referirse al mismo fenómeno. Las creencias son conocimiento anclado; ellas muestran el conocimiento que es más valioso para el docente y que ha funcionado en la actuación pedagógica.

### **Consideraciones finales**

- El estudio de las creencias de los docentes permite re-examinar el rol del docente en el aula.
- El docente es el actor principal al cual se debe apuntar para lograr cambio e innovación en educación. Entiéndase actor principal, no en el sentido prescriptivo y comúnmente difundido como dueño del conocimiento; al contrario, es un actor y agente de cambio clave para el inicio de la innovación y cambio en educación.
- El docente, consciente o inconscientemente, y el contexto socioeducativo sitúan al docente en una relación de poder, que lo lleva a relacionarse con todas las variables didácticas, desde su sistema de creencias y concepción de mundo.
- El docente debe, continuamente, aprender y re-aprender a enseñar, puesto que durante su vida profesional se verá enfrentado a diversos contextos socio-educativos que presentarán complejidades distintas.
- Los docentes están fuertemente influenciados por sus experiencias previas como estudiantes, su formación profesional, y sus creencias personales sobre la enseñanza efectiva.
- El sistema de creencias no cambia fácilmente.

- Investigar los pensamientos y conocimientos de profesores/as significa comprender las concepciones, creencias, dilemas, teorías que gobiernan la práctica profesional e identificar los procesos que constituyen el aprender a enseñar y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento básico para desarrollar la actividad profesional de la enseñanza.
- El aporte más significativo de los estudios respecto de las creencias de los docentes es descubrir que el comportamiento profesional de los profesores está guiado por un complejo sistema de conocimientos, creencias, valores, teorías, principios que regulan su actividad.

### **1.8.-Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá D. C.**

#### **❖ Justificación y objetivos de la investigación.**

En esta investigación de Maturana, Pesca, Urrego y Velasco (2009)<sup>26</sup> se analizan los problemas de convivencia en los colegios del Distrito Capital de Colombia. Los autores señalan que los problemas de convivencia se están viendo incrementados debido al cambio social y la desestructuración de la familia, a las políticas educativas y a la transformación de los jóvenes ante los medios de comunicación y su falta de bases culturales sólidas. Por lo tanto, es indispensable que se analicen y se tomen acciones encaminadas a mejorar los ambientes de convivencia de las instituciones con el ánimo de que la escuela sea promotora de la tolerancia, democracia, participación y solidaridad social.

Las creencias de docentes y estudiantes son de suma importancia en el desarrollo de la convivencia de las instituciones ya que son las que están en constante interacción y producen las acciones que dentro de ella se realizan.

Para la investigación se parte de la hipótesis de trabajo: las creencias de los estudiantes, docentes y directivos están ligadas a su toma de decisiones y modo de actuar frente a las diversas situaciones que se dan en la convivencia.

---

<sup>26</sup> Maturana Moreno, G. A., Pesca Barrios, A. M., Urrego Peña, A. L. y Velasco Rojas, A. (2009). *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá D. C.* Trabajo de grado. Universidad Pontificia Javeriana. Bogotá.

Identificar las creencias que conducen a actuar a los miembros de la comunidad educativa de cierta manera frente a determinadas situaciones de convivencia es uno de los aspectos de mayor relevancia y pertinencia social, educativa, política y cultural hacia la imperante reflexión y disposición adecuada de estas, hacia el alcance de unos mínimos de convivencia que contribuya a disminuir los índices de agresividad y violencia en la escuela.

### **Objetivo general**

Conceptualizar mediante una teoría sustantiva las principales creencias explicitadas en estudiantes, docentes y directivos docentes acerca de la convivencia escolar de tres colegios públicos de Bogotá.

### **Objetivos específicos**

- Identificar cuáles son las principales situaciones y espacios físicos más relevantes donde se evidencia el ejercicio de la convivencia escolar.
- Determinar cuáles son los aspectos fundamentales que indican en el ejercicio de la convivencia escolar.
- Identificar las principales creencias que sobre convivencia escolar se suscitan en los estudiantes, docentes y directivos docentes.
- Establecer puntos de encuentro y divergencia de las creencias presentes en los principales actores de la comunidad educativa en relación a la convivencia escolar.
- Elaborar una teoría sustantiva que dé cuenta de las creencias en estudiantes, docentes y directivos docentes y oriente el desarrollo de la convivencia escolar.

### **❖ Diseño y metodología de Investigación:**

- **El contexto de estudio:** Se aplicó un estudio de enfoque analítico (comparativo) para determinar factores asociados a la relación creencia-convivencia, específicamente en la toma de decisiones y formas de actuación de los estudiantes, docentes y directivos docentes en el ejercicio de la convivencia escolar en tres instituciones públicas educativas de Bogotá.
- **Sujetos Participantes:** La población de este estudio está determinada por tres centros públicos.



- Colegio Orlando Higuera con 3500 estudiantes, 120 docentes y 7 directivos.
- Colegio José Francisco Socarrás con 4500 estudiantes, 150 docentes y 7 directivos.
- Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda con 2800 estudiantes, 90 docentes y 5 directivos.
- **Metodología de Investigación:** Investigación de carácter cualitativo, apoyándose en la etnografía inicial y en la observación participante como táctica para la recolección de datos que sirvieron de guía para profundizar y continuar la investigación y para la elaboración de otros instrumentos: la entrevista a directivos, encuesta a comité de convivencia, grupo de discusión de estudiantes y entrevista a docentes.
- **Instrumentos de recogida de la información:** Para la obtención y recolección de la información, se hace uso de registros de observación en cuadernos de campo, guía de observación participante y relatos del informante, guión de encuestas, entrevistas, grupos de discusión y memos, los cuestionarios que contemplaban estas guías provenían directamente de los documentos analizados de estudios anteriores relacionados con el tema y objeto de estudio y de la experiencia de los docentes investigadores y de la observación participante realizada inicialmente en relación a los aspectos considerados neurálgicos en el desarrollo de la convivencia escolar. Dichos instrumentos fueron sometidos a revisión, análisis, mejoramiento y posterior validez por parte de 3 docentes y 2 directivos (coordinador de convivencia) en cada una de las instituciones donde se desarrolló la observación y un experto investigador, tutor del presente estudio, asegurando igualmente su confiabilidad.

❖ **Algunas conclusiones:**

- Las características de los actores, la manera como asuman el aprendizaje de la convivencia, y la autoridad y responsabilidad docente, son causas determinantes de sus actitudes y comportamientos en la escuela.
- En el ejercicio de la convivencia las condiciones del entorno determinan las acciones e influyen la aplicación de estrategias.

- Una armónica convivencia escolar depende del tratamiento y resolución de conflictos y de las estrategias para alcanzar su mejora.
- Dentro del ejercicio de la convivencia, el ambiente escolar y sus efectos evidentes son el resultado de la aplicación de estrategias de acción.
- Las experiencias académicas, sociales y en especial las que se adquiere en las prácticas educativas son la causa de las formas de actuar del docente frente al ejercicio de la convivencia escolar.
- El contexto interno de la escuela, su planta física, el tipo de actores intervinientes y los problemas de convivencia que se producen dentro de ella afectan al ejercicio de la convivencia escolar.
- Los docentes y directivos son los directamente responsables del ejercicio de la convivencia escolar, ellos deben asumir la responsabilidad de formar, mediar y solucionar los diferentes tipos de problemas de convivencia, para esto último la intervención del docente y directivo debe darse en dos momentos, de forma inmediata ante la aparición del conflicto y a largo plazo como medida de prevención.
- Las consecuencias que se derivan del ejercicio de la convivencia escolar inciden directamente en los actores y sus relaciones, y se transmiten a nivel social e institucional.
- La responsabilidad de la convivencia en la escuela y las características de los estudiantes son componentes fundamentales para ellos en la construcción del concepto de convivencia.
- Para los estudiantes, los aspectos que influyen en la convivencia se relacionan con la planta física y la problemática social en la que se encuentran inmersos.
- El personal competente para abordarlos, las actitudes y valores a formar para disminuir los conflictos y el manejo que se le da al manual de convivencia son aspectos fundamentales para los estudiantes en el proceso de solución de conflictos.
- Los conflictos escolares que se presentan, la toma de decisiones de los estudiantes y las relaciones interpersonales que existen son para los estudiantes las principales consecuencias de la convivencia.
- El ejercicio de la convivencia escolar como consecuencia afectan las relaciones interpersonales del contexto familiar y social en el que se encuentra la institución.

- Las creencias que tienen los diferentes actores en cuanto a los conceptos de convivencia y ambiente escolar generan y caracterizan la cultura escolar.
- La solución de conflictos debe caracterizarse por el dialogo, el saber escuchar, la tolerancia y el respeto a los demás, además que estas deben ser las habilidades a desarrollar en los miembros de la institución.
- El contexto familiar como social en el que se encuentra la institución educativa afecta la convivencia de la cultura escolar.

### **1.9.- La relevancia de las creencias sobre diversidad cultural en la formación del docente.**

#### **❖ Justificación y objetivos de la investigación.**

Se trata de otra investigación (Hinojosa y López, 2010)<sup>27</sup> en la que se pone de relieve la importancia de las creencias en la formación del docente pero esta vez desde el punto de vista de la diversidad cultural.

Según Escudero (2006)<sup>28</sup>, afirmación con la que estamos totalmente de acuerdo, responder adecuadamente a este desafío implica que el profesorado sea competente para educar en la diversidad cultural, capaz de apoyar su actividad profesional en una ideología, valores, creencias y compromisos sustentados en una ética profesional que haga posible el éxito de todo el alumnado; en una ética comunitaria democrática y en una ética de las relaciones educativas que parta de la profunda creencia de que todo el alumnado puede aprender.

#### **Objetivos**

- Elaborar un instrumento que permita recabar información sobre las creencias respecto a la diversidad cultural.
- Estudiar las creencias del alumnado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada al iniciar su periodo de formación.

---

<sup>27</sup> Hinojosa Pareja, E. F. y López López, M. C. (2010). *La relevancia de las creencias sobre diversidad cultural en la formación del docente*. II Congrés Internacional de Didactiques.

<sup>28</sup> Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero y A. L. (edits.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (21-51). Barcelona: Octaedro.

- Estudiar las creencias de los futuros docentes al finalizar su periodo de formación; Analizar los cambios experimentados en las creencias iniciales sobre la diversidad cultural tras el proceso de formación.

❖ **Diseño y metodología de Investigación:**

- **El contexto de estudio:** El propósito de esta investigación se centra en el estudio de las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural al comienzo y final de su proceso formativo, con la intención de comprobar la influencia de la formación en el mantenimiento o modificación de las creencias iniciales. Esta investigación se concreta en un enfoque metodológico eminentemente descriptivo, con el que pretendemos acceder a las creencias de los futuros docentes sobre diversidad cultural, estudiarlas, describirlas, comprenderlas en profundidad y analizar su evolución.
- **Metodología de Investigación:** en un primer momento, a través de una aproximación cuantitativa que nos posibilite acercarnos al mundo de las creencias desde el estudio de casos múltiples, con una muestra amplia, mediante un diseño descriptivo transversal, para, en un segundo momento, en función de los resultados obtenidos, decantarnos si procede por una aproximación más profunda e interpretativa de la realidad hallada en la fase inicial mediante un estudio biográfico-narrativo de las creencias del profesorado en formación.
- **Instrumentos de recogida de la información:** En relación a las técnicas e instrumentos de recogida de información utilizados en este momento de la investigación, se ha optado por un cuestionario de elaboración propia, con preguntas cerradas y una escala de respuesta tipo Likert. Los datos recabados, han sido sometidos a un análisis descriptivo básico (distribución de frecuencias, medidas de tendencia central como la media aritmética y medidas de dispersión como la desviación típica) a través del programa estadístico SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

❖ **Algunas conclusiones:**

- En relación a las creencias relacionadas con el carácter multicultural de la sociedad, los futuros docentes creen mayoritariamente que es el fenómeno migratorio el que confiere el carácter multicultural a la sociedad actual. Aunque tienden a considerar que todas las culturas tiene el mismo valor.
- Los estudiantes piensan, igualmente, que una educación para todos debe incorporar las diferentes formas culturales, que el sistema educativo debe adoptar medidas que garanticen la igualdad en la educación y que corresponde a la institución educativa impulsar el aprendizaje de unos valores éticos compartidos por todos independientemente de la procedencia cultural.
- Finalmente, y en relación al profesorado, la mayoría de los futuros docentes creen que los profesores no están cualificados para trabajar en aulas multiculturales, que es necesaria la formación para la diversidad cultural, y que esta situación mejorará con la incorporación del nuevo modelo educativo que propone el Espacio Europeo de Educación Superior.

**1.10.- Capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular: Análisis según área de conocimiento, experiencia docente y género.**

❖ **Justificación y objetivos de la investigación.**

En esta investigación Aciego, Martín y Domínguez (2003)<sup>29</sup> analizan las capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular en su alumnado; así como aquellas otras que, considerándolas igualmente importantes, reconoce que olvida o no sabe cómo estimular.

**Objetivos**

- Analizar las capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular en su alumnado.

---

<sup>29</sup> Aciego de Mendoza, R., Martín Cabrera E. y Domínguez Medina, R. (2003). Capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular: Análisis según área de conocimiento, experiencia docente y género. *Anales de psicología*, 19 (1), 133-143.

- Analizar las capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario, considerándolas importantes, reconoce que olvida, le cuesta más o no sabe como estimular.
- Analizar dichos resultados considerando como variables mediadoras el área de conocimiento en la que se esté adscrito, los años de experiencia docente y el género.

❖ **Diseño y metodología de Investigación:**

- **Sujetos Participantes:** El cuestionario fue enviado a la totalidad del profesorado de la Universidad de La Laguna que aparecieran como tales en la base de datos de usuarios del Centro de Comunicaciones y Tecnologías de la Información (1568 profesores: 957 hombres y 571 mujeres). Se recibió contestación de 164 profesores (102 hombres y 62 mujeres). Esto supone un 11 por ciento del total del profesorado, lo que en términos estadísticos podría considerarse una muestra significativa.
- **Metodología de Investigación:** Se trata de un estudio descriptivo, en el cual la información es extraída mediante un cuestionario con categorías de respuesta prefijadas, si bien se da la posibilidad de incluir nuevas categorías, donde cada profesor ha de priorizar sólo tres de las alternativas posibles. Los datos son tratados mediante *análisis de frecuencia* y la *prueba “Chi cuadrado”*. Con la prueba “*Chi cuadrado*” se pretende detectar si existen diferencias significativas dependiendo del área de conocimiento a la que está adscrito cada profesor, de los años de experiencia docente universitaria o del género.
- **Instrumentos de recogida de la información:** Los datos de este trabajo han sido extraídos de parte de un cuestionario o encuesta que se distribuyó a la totalidad de profesorado de la Universidad de La Laguna. En dicha encuesta se pretendía recabar la opinión del profesorado sobre dos cuestiones: a) La idea o teoría que cada uno tiene acerca de su papel o función como docente universitario; y b) las necesidades de formación o “reciclaje” que demanda.

❖ **Algunas conclusiones:**

- Al hablar de las capacidades priorizadas en la práctica docente del profesorado universitario, se halla que éstos declaran *potenciar*

fundamentalmente la *comprensión*, el *juicio crítico*, la *relación* y la *solución de problemas*. Al mismo tiempo, manifiestan que *les resulta más difícil* de potenciar, aunque las consideran importantes, la *fluidez discursiva* y la *elaboración* de la información.

- Respecto a los *valores*, declaran estimular, especialmente, la *responsabilidad* y la *rigurosidad* que podríamos considerar más propios de un perfil efectivo; y la *tolerancia* que es un valor más relacionado con lo afectivo. En cambio, reconocen que olvidan o tienen *más dificultades* para estimular otros valores más propiamente afectivos como el *desarrollo personal* y el *compromiso social*.
- En lo relativo a las *estrategias* que declaran potenciar, destacan la *resolución de problemas*, el *trabajo cooperativo* y la *elaboración de informes*. Mientras que reconocen olvidar o tener *más dificultades* para estimular estrategias de *trabajo de campo*, *investigación de laboratorio* o *búsqueda bibliográfica*.
- El profesorado universitario comparte el sentirse capaz de ayudar a su alumnado a que comprenda el contenido informativo, mientras encuentra dificultades en ayudar a éste a que elabore a partir de los contenidos expuestos y a que construya un discurso fluido y bien fundamentado.
- En la educación en valores, el profesorado universitario considera tener más a su alcance el fomento de valores de eficacia (responsabilidad, rigurosidad rigurosidad) que de desarrollo personal y social (desarrollo personal, compromiso social). Por ello, de cara al asesoramiento y a la formación del profesorado universitario, entendemos que se ha de seguir animando a éste a que continúe estimulando aquellos aspectos formativos que declara potenciar y, a la par, se le debe proporcionar la formación y los recursos adecuados que le permitan atender a aspectos tan fundamentales como son las capacidades de elaboración y fluidez discursiva y los valores de crecimiento personal y compromiso social. Acciones de este tipo son las que hacen posible aproximarnos a la máxima de “*educar primero, enseñar después*” proclamada por la Institución Libre de Enseñanza y refrendada por la UNESCO:

*“Han de considerarse, pues, prioritarias las materias que contribuyan al desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos y les permitan adaptarse razonablemente a los cambios y la diversidad tecnológicos y culturales...” (UNESCO, 1995).*

*“... inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas” (UNESCO, 1998).*





# DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN



SEGUNDA PARTE



# **CAPÍTULO III**

---

## **DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**



## **SUMARIO DEL CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

---

---

#### **1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

- 1.1.- Planteamiento del Problema
- 1.2.- Objetivos de la Investigación

#### **2.- DISEÑO METODOLÓGICO**

- 2.1.- Tipología y Fases de la Investigación
- 2.2.- Contexto
- 2.3.- La Muestra
- 2.4.- Técnicas e instrumentos de producción de información
  - 2.4.1.- Técnica 1: El Cuestionario pasado al alumnado
    - 2.4.1.1.- Revisión bibliográfica
    - 2.4.1.2.- Técnica Delphi: conceptualización y características
    - 2.4.1.3.- Ventajas y limitaciones del método
    - 2.4.1.4.- Fases de la elaboración del cuestionario
    - 2.4.1.5.- El análisis de los datos cuantitativos con el programa SPSS 15.0.
    - 2.4.1.6.- Validez y fiabilidad del Cuestionario empleado en nuestra investigación
      - 2.4.1.6.1.- Validez del Cuestionario
      - 2.4.1.6.2.- Fiabilidad del Cuestionario
  - 2.4.2.- Técnica 2: El Grupo de Discusión.
    - 2.4.2.1.- Características del Grupo de Discusión
    - 2.4.2.2.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa Nudist Vivo versión 8
  - 2.4.3.- Técnica 3: La Encuesta a maestros y maestras
    - 2.4.3.1.- Conceptualizando la Encuesta
    - 2.4.3.2.- La Encuesta autoadministrada
    - 2.4.3.3.- Aplicación de la encuesta autoadministrada
    - 2.4.3.4.- Tipología y Diseño seguido en nuestras Encuestas
    - 2.4.3.5.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa Nudist Vivo versión 8

### **3.- PROCEDIMIENTO**

- 3.1.- Procedimiento seguido para la cumplimentación del cuestionario por parte del alumnado
- 3.2.- Procedimiento seguido para la realización del Grupo de Discusión con profesorado universitario
- 3.3.- Procedimiento seguido en la realización de las Encuestas a maestros y maestras en activo

## 1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

*La investigación se extiende como todo proceso de búsqueda sistemática de algo nuevo, se trata de actividades intencionales y sistemáticas que llevan al descubrimiento y a la intervención de algo nuevo.*  
JEAN PIERRE VIELLE, 1989.

### 1.1.- Planteamiento del Problema

A partir de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)<sup>1</sup>, surgen las áreas transversales y empieza a hablarse de contenidos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, empieza a dársele importancia a la Educación (Educación en Valores), pero aún así se ha investigado poco en este campo. Multitud de autores señalan esta necesidad de investigar en la formación del profesorado, Latorre y Blanco (2009)<sup>2</sup> y afirman que existe una crisis o pérdida de valores en la sociedad española en los últimos años (Fronzizi, 1986<sup>3</sup>; Brezinka, 1990<sup>4</sup>; Marín, 1990<sup>5</sup>, Casares, 1995)<sup>6</sup>.

A través de este trabajo pretendemos plantear estrategias, herramientas claras de manera que los maestros/as estén preparados para dar respuesta a las situaciones que se encuentran, creando cada vez personas más críticas y autónomas, que sean capaces de controlar las riendas de los cambios de esta sociedad postmoderna. Según Rodríguez y Aguilera (2009)<sup>7</sup>, *“actualmente hay una nítida demanda en la sociedad de la necesidad de una educación cívica, como consecuencia de la aparición de nuevos fenómenos que manifiestan claramente un deterioro moral en la sociedad y su consiguiente falta de cohesión social”*.

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

<sup>2</sup> Latorre Medina, M. J., y Blanco Encomienda, F. J. (2009). La investigación sobre creencias docentes a través del método de encuesta. *XXI: Revista de educación*, 11, 155-168.

<sup>3</sup> Fronzizi, R. (1986). *¿Qué son los valores?* México: DCC.

<sup>4</sup> Brezinka, W. (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.

<sup>5</sup> Marín Ibañez, R. (1990). Axiología educativa. En R. Gil Colomer (Coord.) *Filosofía de la educación, hoy. Temas* (pp. 715-736). Madrid: Dykinson.

<sup>6</sup> Casares García, P. M. (1995). Test de valores: un instrumento para la evaluación. *Revista española de pedagogía*, 53(202), 513-537.

<sup>7</sup> Rodríguez Sedano, A., y Aguilera, J. C. (2009). De la constitución moral de la sociedad a la educación moral según Durkheim. *Revista española de pedagogía*, 243, 319-336.



Esta investigación va dirigida a indagar sobre el conocimiento que tienen los alumnos/as de magisterio sobre educación en valores, cómo les están transmitiendo en la Universidad valores y que estrategias y herramientas de intervención dominan para cuando tengan que enfrentarse con sus futuros alumnos de primaria.

Tras varios años como profesor en una Escuela de Magisterio, creo que los alumnos/as llegan cada año con menos ilusión, dándole menos importancia al esfuerzo, a la importancia de su formación, menos reconocimiento a la profesión de maestro/a, y una visión más conformista y desilusionada de la realidad en que vivimos y de lo que podemos hacer por cambiarla.

Esta sociedad postmodernista, esta cultura del bienestar, nos está domesticando cada vez más y de manera implacable. Una profunda reflexión ante esto realiza Collado (2005)<sup>8</sup>, haciendo hincapié en cinco aspectos fundamentales: la sociedad tiende a olvidar la necesidad humana de convivencia y solidaridad, un rabioso individualismo imperante en este modelo de vida, una competitividad extrema, una obsesión exagerada por la eficacia y una crisis moral. Así el mundo postmoderno está inmerso en filosofías como el hedonismo, individualismo, utilitarismo y pragmatismo. No hay lugar para las certezas, para la utopía, sino para el pastiche, para el todo vale, para el collage. Con el postmodernismo se inaugura el hontanar de un pensamiento vacío. Se rechaza categóricamente "*una razón*" como fundamento esencial del quehacer del individuo, Gómez y Alarcón (1998)<sup>9</sup>.

Hemos llegado a hipotecar, a embargar cualquier cosa contar de poder disfrutar de un cacharro un poco más brillante, un coche un poco más rápido o una quincena de vacaciones en algún rincón del mundo, ya se trate de nuestra propia vida, nuestra familia o de nuestra propia felicidad.

Nuestros dirigentes y las personas de las que parece que depende algo, cada día minan nuestra confianza y seguridad, y como si de una carrera de fondo se tratara sobrevivimos aquí, ahora y sin tener muy claro dónde vamos.

Para colmo a todo esto le debemos unir la gran crisis de valores transcendentales con la que nos encontramos. Cualquier tipo de valor a la vida,

---

<sup>8</sup> Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>9</sup> Gómez, I. y Alarcón, L. (1998): La Sociabilidad de la comunicación. *CHASQUI. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 64, 36-37.

la existencia, la religión o lo metafísico es un gran error y desperdicio puesto que terminamos sin saber dónde está la cabeza y donde los pies. En el análisis que realiza González (1991)<sup>10</sup>, refleja la escala de valores de una manera integral, pues no solamente toma en cuenta la convivencia o el entorno social, sino que va más allá presentando valores espirituales que deberían ser la base para el desarrollo armónico de la personalidad de cada individuo.

## 1.2.- Objetivos de la Investigación

Los *Objetivos Generales* pretendidos en esta investigación son:

**OBJETIVO A: ANALIZAR LA FORMACIÓN (INICIAL Y PERMANENTE) QUE SE IMPARTE EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MAGISTERIO DE LA PROVINCIA DE GRANADA, CON RESPECTO AL CONOCIMIENTO Y ESTRATEGIAS DE TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES, A DESARROLLAR EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. (OBJETIVOS ESPECÍFICOS ASOCIADOS 1 Y 2)**

**OBJETIVO B: INDAGAR ACERCA DEL CONOCIMIENTO DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO, EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y LOS MAESTROS/AS EN ACTIVO, YA SEA A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN INICIAL O PERMANENTE, TIENEN DE PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS PARA EDUCAR EN VALORES, PARA SER TRANSMITIDOS EN SUS CLASES. (OBJETIVOS ESPECÍFICOS ASOCIADOS 3 Y 4)**

**OBJETIVO C: IDENTIFICAR LA IMPORTANCIA QUE EL ALUMNADO DE MAGISTERIO, PROFESORADO UNIVERSITARIO Y MAESTROS EN ACTIVO, LE CONCEDEN A LA ADQUISICIÓN Y TRANSMISIÓN DE VALORES EN SUS CLASES Y EN SU VIDA COTIDIANA Y APORTAR SOLUCIONES A LAS PRINCIPALES DIFICULTADES CON LAS QUE SE ENCUENTRAN LOS DIFERENTES AGENTES EDUCATIVOS, PARA TRANSMITIR VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS ÉTICOS AL ALUMNADO. (OBJETIVOS ESPECÍFICOS ASOCIADOS 5 Y 6)**

Los objetivos específicos pretendidos en este trabajo de investigación son:

---

<sup>10</sup> González, L. (1991). *Excelencia Personal: Valores. Programación Neuro-Lingüística*. Guadalajara: México

- 1.- Analizar la percepción del alumnado de magisterio de la provincia de Granada, acerca del tratamiento que recibe la formación en valores y actitudes éticas, por parte de su profesorado durante el proceso de formación.
- 2.- Conocer la percepción del profesorado universitario de magisterio, del alumnado y de los maestros/as en activo, acerca de su nivel de preparación y competencia (adquirida en la formación inicial o permanente) para transmitir valores y actitudes al alumnado que está bajo su tutela.
- 3.- Comprobar el grado de conocimiento que el alumnado de magisterio de la provincia de Granada tiene sobre valores y actitudes éticas.
- 4.- Verificar el conocimiento que el alumnado de magisterio, el profesorado universitario y los maestros/as en activo, tienen de procedimientos y estrategias para educar en valores, para ser transmitidos en sus clases.
- 5.- Identificar la importancia que el alumnado de magisterio, profesorado universitario y maestros/as en activo le conceden a la adquisición y transmisión de valores en sus clases y en la vida cotidiana.
- 6.- Diagnosticar, evidenciar y aportar soluciones a las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario y los maestros/as en activo a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.

## 2.- DISEÑO METODOLÓGICO

*Los métodos cualitativos de investigación se han venido usando por largo tiempo en las ciencias sociales. Sin embargo, su tránsito hacia el campo de la salud para integrarse al arsenal metodológico disponible para la investigación en esta área ha sido lento y dificultoso.*  
OSCAR ARTEAGA, 2006.

### 2.1.- Tipología y Fases de la Investigación

Señala Chávez Méndez, (2000)<sup>11</sup>:

*“Hay quien dice que existen diversas vías de acceso a la realidad social. Sin embargo, abordar cualquier problema de investigación también requiere de decisiones metodológicas para construir conocimiento científico. Saber optar por técnicas adecuadas que respondan a nuestra(s) pregunta(s) de investigación resulta ser cada día un ejercicio muy complejo.”*

Teniendo en cuenta la anterior reflexión y si consideramos las modalidades citadas por Latorre, Arnal y Rincón (2003: 243)<sup>12</sup>, podemos encuadrar nuestro estudio como investigación descriptiva e interpretativa, debido a que lo que busca es recabar y analizar información, para interpretar más tarde la realidad social estudiada y complementarla a través de la comprensión de los datos obtenidos cualitativamente. Se trata de una forma de investigación social que triangula desde el paradigma positivista, metodología cuantitativa y cualitativa para poder obtener una visión lo más amplia posible de la realidad y descubrir los aspectos necesarios para dar solución a los problemas planteados (Posadas, 2009<sup>13</sup>: 204; Gutiérrez, 2010<sup>14</sup>, Gámez, 2010: 163)<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> Chávez Méndez, M. G. (2000). Apuntes metodológicos sobre el papel de la técnica del grupo de discusión en la construcción del conocimiento científico. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 6 (12), 127-149.

<sup>12</sup> Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

<sup>13</sup> Posadas Kalman, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>14</sup> Gutiérrez Ponce, R. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la comarca malagueña del “Valle del Guadalhorce”*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>15</sup> Gámez Sánchez, L. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Bajo la denominación de paradigma hemos englobado metodologías compartidas por investigadores y educadores que adoptan una determinada concepción del proceso educativo (De Miguel, 1988)<sup>16</sup>. Cada paradigma se caracteriza por una forma común de investigar, presentado sus ventajas e inconvenientes y aunque parten de supuestos diferentes es posible conjugar las aportaciones desde una perspectiva ecléctica (Latorre, Arnal y Rincón, 2003: 243)<sup>17</sup>

Las características de los fenómenos educativos y los elementos contextuales constituyen criterios para determinar hasta dónde se puede utilizar una metodología y cuándo otra, de ahí que los paradigmas no sean considerados como determinantes únicos de la metodología a emplear, como señalan Cook y Reichardt (1986:64)<sup>18</sup>, la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y capaz de adaptaciones. Puede concluirse, pues, que las modalidades de investigación son distintas pero no incompatibles y que el científico, se puede beneficiar de lo mejor de ellas a través de su integración.

Utilizaremos la triangulación para garantizar la validez de los datos y la fiabilidad de las interpretaciones ya que se trata de uno de los procedimientos más utilizados en la investigación cualitativa. Este es un “*procedimiento que pretende aproximarse metodológicamente, desde distintos puntos de vista a un mismo objeto de estudio previamente definido*” (Gillham, 2000:13)<sup>19</sup>. La premisa sobre la que se fundamenta la triangulación es que la combinación de múltiples métodos, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor, profundidad y riqueza.

En nuestro estudio hemos entendido necesario combinar metodologías, ya que el enfoque cuantitativo, mediante cuestionarios cerrados, nos permite llegar a una gran población en nuestra investigación, cuantificar los resultados y en cierta medida poder generalizarlos, y el enfoque cualitativo, mediante grupo de discusión, nos proporciona profundizar más en la realidad para comprenderla, dándole un enfoque interpretativo. No pretendemos contrastar los datos que obtenemos mediante una metodología y otra, sino combinarlas en un mismo proyecto de investigación en función de nuestros objetivos y que

---

<sup>16</sup> De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid. Narcea.

<sup>17</sup> Latorre, A. (2003): *La Investigación acción. Conocer y mejorar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

<sup>18</sup> Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. Madrid: Morata.

<sup>19</sup> Gillham, D. (2000). *Case study research methods*. New York: Continuum.

ambas funcionen de forma complementaria (Macarro, 2008: 276<sup>20</sup>; Posadas 2009: 202<sup>21</sup> y Gámez, 2010: 179)<sup>22</sup>.

Esta integración metodológica supone una nueva visión del paradigma de investigación educativa, aportando resultados más contrastados (Ibáñez, 1996<sup>23</sup>; Fajardo del Castillo, 2002<sup>24</sup>; Palomares Cuadros, 2003<sup>25</sup>; Collado, 2005<sup>26</sup>; Vílchez Barroso, 2007<sup>27</sup>, Marín Regalado, 2007<sup>28</sup>, Figueras Valero, 2008<sup>29</sup>; Cordón Muñoz, 2008<sup>30</sup>; Ibáñez García, 2008<sup>31</sup>; Macarro Moreno, 2008<sup>32</sup>; Torres Campos, 2008<sup>33</sup> y Posadas Kalman, 2009)<sup>34</sup>.

El diseño de la investigación se ha desarrollado teniendo en consideración las siguientes fases:

---

<sup>20</sup> Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>21</sup> Posadas Kalman, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>22</sup> Gámez Sánchez, L. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>23</sup> Ibáñez, S. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>24</sup> Fajardo del Castillo, J. J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

<sup>25</sup> Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos y usos de los espacios del Parque Periurbano «Dehesas del Generalife»*. Granada: Reprograf.

<sup>26</sup> Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

<sup>27</sup> Vílchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los "Montes Orientales" y la influencia de la educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>28</sup> Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>29</sup> Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

<sup>30</sup> Cordón Muñoz, M. (2008). *Procesos formativos de los técnicos deportivos, que participan en actividades físico-deportivas a nivel provincial, en Andalucía Oriental*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>31</sup> Ibáñez García, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andujar, Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>32</sup> Macarro Moreno, J. (2008). *Op. Cit.*

<sup>33</sup> Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.<sup>34</sup> Posadas Kalman, V. (2009). *Op. cit.*

FASES	ACTUACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
1ª Fase:	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema, demanda.	Enero-Marzo 2010
2ª Fase:	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Diseño pormenorizado de las Fases de la investigación.	Marzo-Abril 2010
3ª Fase:	DISEÑO Y REALIZACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN con profesorado experto universitario en el objeto de estudio de la investigación, para establecer los procedimientos metodológicos a seguir, así como elegir los instrumentos de recogida de la información.	Mayo 2010
4ª Fase:	PROPOSITO: Conocer, Indagar, Verificar, Identificar. Elaboración y pasación de los cuestionarios al alumnado.	Junio-Oct 2010
5ª Fase:	DISEÑO Y REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS al profesorado tutor del alumnado	Nov 2010
6ª Fase:	TRATAMIENTO, REDUCCIÓN DE LOS DATOS	Dic 2010
7ª Fase:	ANÁLISIS DE DATOS: Descripción, Interpretación, Comparación y Discusión de los datos obtenidos.	Enero 2011
8ª Fase:	PROCESO DE VALORACIÓN: TRIANGULACIÓN. Juicios positivos y negativos.	Feb 2011
9ª Fase:	CONCLUSIONES-Vías de acción. Perspectivas de futuro.	Marzo 2011

Tabla 2.1.- Tipología y Fases de la investigación

## 2.2.- Contexto

**El Contexto de la Investigación:** La investigación se ha realizado en los Centros de Formación del Profesorado de la ciudad de Granada, tanto la Facultad de Ciencias de la Educación como la Escuela Universitaria de Magisterio “La Inmaculada”, debido a mi estrecha relación con ambos centros, como profesor en Escuela de Magisterio y como alumno de doctorado y antiguo alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación.

La Facultad de Ciencias de la Educación se encuentra situada en el Campus Universitario Cartuja, en Granada. Actualmente acoge alumnos de diversas especialidades. A continuación mostramos el número de alumnos matriculados por titulación para el curso 2009/2010, según datos publicados en la memoria académica de la Facultad, que podemos encontrar en la página Web de ésta.

NÚMERO DE ALUMNOS POR TITULACIÓN	
Maestro Audición y Lenguaje	277
Maestro Educación Especial	295
Maestro Educación Física	535
Maestro Educación Infantil	602
Maestro Educación Musical	305
Maestro Educación Primaria	1017
Maestro Lengua Extranjera	589
Diplomado en Educación Social	325
Licenciatura en Pedagogía	945
Licenciatura en Psicopedagogía	489

Tabla 2.2.- Número de alumnos matriculados por titulación para el curso 2009/2010.

La Escuela de Magisterio “La Inmaculada”, se encuentra situada en la Carretera de Murcia, en Granada. Es un centro adscrito a la Universidad de Granada, otorgando titulaciones oficiales expedidas por la propia Universidad. Por lo demás, es una institución autónoma cuya titularidad ostenta la Archidiócesis de Granada.

### 2.3.- La Muestra

Para la realización del **cuestionario** se ha elegido alumnado de segundo y tercer curso de Magisterio de cada una de las especialidades, ya que en primero aparecen los títulos de Grado del Espacio Europeo de Educación Superior, además de necesitar alumnado con al menos un año de diplomatura realizado. Se han seleccionado alumnos de diferentes especialidades para poder tener una visión lo más amplia posible de ambos centros de formación.

	Centro		Sexo		Edad
	Publico	Privado	Masculino	Femenino	Rango de 20 a 51 años
	213	204	171	246	
<b>Total</b>	417		417		417

Tabla 2.3a.- Distribución de la Muestra.



El alumnado que ha realizado el cuestionario, ha sido todo aquel que voluntariamente ha querido participar en la investigación y ha asistido a clase a diversas asignaturas impartidas tanto en la Facultad de Ciencias de la Educación como en la Escuela Universitaria de Magisterio “La Inmaculada”.

En nuestro caso hemos utilizado las tablas para la determinación de la muestra de Arkin y Colton (1984)<sup>35</sup>. La población total del alumnado de segundo y tercer curso de magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación y Escuela Universitaria “La Inmaculada” de Granada es de 3350. Nuestra muestra abarca un total de 417 alumnos/as, por lo que cumple con los márgenes de confianza previstos.

Margen de confianza 95.5%			
AMPLITUD DE LA MUESTRA	MARGENES DE ERROR		
	±3%	±3%	±3%
3.000	811	517	353
3.500	843	530	359

Tabla 2.3b.- Determinación de una muestra sacada de una población finita, para márgenes de error 3%, 4% y 5% en la hipótesis de p= 50%.

El profesorado experto participante en el **grupo de discusión** (8 expertos) ha sido seleccionado siguiendo los criterios de experticidad, éstos son profesores de los diferentes centros de formación donde se va a llevar a cabo la investigación y tienen experiencia en investigaciones relacionadas con el campo de la educación en valores. El grupo estaba formado por 2 mujeres y 6 hombres, moderados por un doctor investigador del Grupo de Investigación “Diseño, desarrollo e investigación del currículo de Didáctica de la Educación Física” HUM 727, de la Junta de Andalucía. Todo esto garantizaba la heterogeneidad debido a que cada uno enfocaba el tema desde su perspectiva y experiencias personales, “pues, el intercambio lingüístico sólo es posible desde la percepción de ciertas diferencias, que hacen tomarse el esfuerzo de presentarse al otro y de intentar persuadirlo” (Callejo, 2001: 80)<sup>36</sup>.

<sup>35</sup> Arkin, H. y Colton, R. (1984). *An outline of statistical methods as applied to economics, business, education, social and physical science*. New York: Barnes & Noble.

<sup>36</sup> Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

Hemos realizado un total de 22 **encuestas autoadministradas** a maestros/as actualmente en activo de diferentes colegios y con una amplia variedad de edades y de años trabajando en primaria, según se muestra en la siguiente tabla:

ENTREVISTA	GENERO	AÑOS DE EXPERIENCIA	LUGAR DE TRABAJO	CENTRO DE ESTUDIOS	EDAD
1	Hombre	8	Granada	Público	30
2	Hombre	10	Córdoba	Privado	34
3	Hombre	6	Granada	Público	30
4	Mujer	9	Cádiz	Privado	33
5	Hombre	7	Granada	Público	31
6	Hombre	13	Jaén	Público	42
7	Hombre	4	Córdoba	Público	32
8	Mujer	6	Jaén	Público	30
9	Mujer	6	Granada	Privado	33
10	Mujer	1	Granada	Privado	22
11	Mujer	10	Granada	Privado	39
12	Mujer	2	Córdoba	Público	30
13	Mujer	13	Jaén	Público	35
14	Mujer	15	Sevilla	Público	39
15	Mujer	9	Sevilla	Público	35
16	Hombre	30	Sevilla	Público	54
17	Hombre	10	Sevilla	Público	38
18	Hombre	12	Sevilla	Público	36
19	Hombre	10	Sevilla	Público	35
20	Mujer	25	Sevilla	Público	49
21	Hombre	13	Sevilla	Público	36
22	Mujer	30	Sevilla	Público	55

Tabla 2.3c.-. Datos de los maestros/as participantes en las encuestas.

## 2.4.- Técnicas e instrumentos de producción de información

Nuestra metodología integra técnicas cuantitativas (cuestionario), y técnicas cualitativas (grupo de discusión y encuestas a maestros y maestras en activo) para recabar información, con la intención de combinar esta estructura metodológica a través de una triangulación de los datos y por tanto validar los mismos.

En cuanto a las técnicas cuantitativas, utilizaremos **un cuestionario** creado bajo la técnica Delphi para conocer la opinión de los alumnos que cursan magisterio en sus diferentes especialidades tanto en la Facultad de Ciencias de la Educación como en la Escuela Universitaria “La Inmaculada”.

Para la elaboración y validación del cuestionario hemos utilizado la siguiente metodología:

1. Revisión bibliográfica
2. Confección del cuestionario
3. Pilotaje del mismo

**El Grupo de Discusión**, en nuestra investigación hemos llevado a cabo un Grupo de Discusión con profesorado experto en el objeto de estudio de nuestra investigación de la ciudad de Granada. Profesorado que imparte clase en la Facultad de Ciencias de la Educación y en la Escuela Universitaria de Magisterio “La Inmaculada”.

**Las encuestas autocumplimentadas** a maestros y maestras en activo con diferentes años de experiencia en la profesión. En nuestra investigación hemos realizado 22 encuestas.

El instrumental para el tratamiento de la información ha sido y seguirá siendo el siguiente:

- Para el análisis de las informaciones obtenidas mediante el Grupo de Discusión, hemos utilizado el programa Nudist versión 8. De la misma manera se ha procedido en el análisis de las Encuestas personales a maestros/as.

- El cuestionario validado por la Técnica Delphi, siguiendo el protocolo de Olaf Helmer (1983)<sup>37</sup> y actualizado por Varela (1991)<sup>38</sup>; Barrientos Borg (2001)<sup>39</sup> y Palomares Cuadros (2003)<sup>40</sup> y modificado por el grupo de expertos. Los datos se registraron y analizaron con el software SPSS versión 19.0.

La integración metodológica se ha llevado a cabo a través del concepto de Cowman (1993)<sup>41</sup>, quien define la triangulación “*como la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga*”.

#### 2.4.1.- Técnica 1: El Cuestionario pasado al alumnado

“Tú puedes desarrollar tu propio instrumento, lo cual es un proceso largo y laborioso” (Creswell, 2002).

En el primer estudio empírico de nuestra investigación, hemos decidido la utilización del cuestionario como herramienta de recogida de información, la finalidad es explorar de manera sistemática y ordenada, las ideas y creencias de los alumnos a estudiar. Podemos considerar que este tipo de instrumentos no son rechazados por el grupo a estudiar y se acerca a la realidad. (Rodríguez y cols., 1996: 291)<sup>42</sup>.

Nuestro tipo de cuestionario también denominado inventario de creencias (Latorre y Blanco, 2009), ha sido muy utilizado en numerosas investigaciones para recoger el pensamiento de estudiantes y futuros maestros/as (Johnston, 1992<sup>43</sup>; Dunkin, Precians y Nettle, 1994<sup>44</sup>; Nettle, 1998<sup>45</sup>).

---

<sup>37</sup> Helmer, O. (1983). *Using Delphi Technique*. Recuperado el 13 de marzo de 2009, de [http://www.voctech.org.bn/virtud\\_lib/](http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/).

<sup>38</sup> Varela, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario. *Gaceta sanitaria*, 5(24), 114-116.

<sup>39</sup> Barrientos Borg, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada. Trabajo propio del Departamento.

<sup>40</sup> Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.

<sup>41</sup> Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 788-792.

<sup>42</sup> Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

<sup>43</sup> Johnston, S. (1992). Images: a way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8, 123-136.

<sup>44</sup> Dunkin, M. J., Precians, R. P. y Nettle, E. B. (1994). Effects of formal teacher education upon student teachers' cognitions regarding teaching. *Teaching and Teacher Education*, 10, 395-408.

<sup>45</sup> Nettle, E. B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 193-204.

Siguiendo a Spradley (1979)<sup>46</sup>, podemos clasificar las preguntas según la contestación que admite el encuestado en:

- Abiertas: no se establece ningún tipo de respuestas y por lo tanto pueden aparecer tantas respuestas como encuestados.
- Cerradas: solo pueden responderse con una dicotomía de Si o No.
- Categorizadas: dan opción a elegir entre una serie de categorías, establecidas como posibles respuestas a la pregunta planteada.

El cuestionario empleado en nuestra investigación consta de preguntas categorizadas, con lo que intentamos hacer más exhaustivas las respuestas obtenidas.

En nuestro caso, utilizaremos este instrumento con formato escala likert, al igual que Chan y Elliott (2004)<sup>47</sup> para acercarnos a las creencias y pensamientos de los futuros maestros/as sobre su formación en valores.

Según Buendía (1992)<sup>48</sup>, en relación con la naturaleza del contenido, las preguntas las podemos clasificar en:

- Preguntas de identificación
- Preguntas de información
- Preguntas de opinión
- Preguntas de actitud
- Preguntas de motivación

Para la elaboración y validación del cuestionario hemos utilizado la siguiente metodología:

1. Revisión bibliográfica
2. Técnica Delphi
3. Pilotaje del mismo

---

<sup>46</sup> Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, New York: Rinehart and Wiston.

<sup>47</sup> Chan, K. W. y Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.

<sup>48</sup> Buendía Eisman, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M. P. Colas y L. Buendía (Eds.), *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

#### 2.4.1.1.- Revisión bibliográfica

El primer paso seguido para la elaboración del cuestionario ha sido una amplia y profunda revisión bibliográfica de lo investigado sobre creencias del estudiante y del profesorado en educación en valores. De esta manera pretendemos conseguir un profundo conocimiento del campo de investigación y crear las categorías para proponer a los expertos en la construcción del cuestionario.

Realizamos una revisión bibliográfica tanto de las publicaciones periódicas como de los textos existentes de los principales investigadores en el campo de la educación en valores a través de técnicas cuantitativas como puede ser el cuestionario o inventario de creencias.

#### 2.4.1.2.- Técnica Delphi: conceptualización y características

La necesidad de elegir un método que se adaptase a los objetivos de nuestra investigación nos ha conducido al desarrollo y al uso de un método de consenso. El objetivo principal de estos métodos es obtener algún tipo de acuerdo entre expertos o personas implicadas en un problema, en el que la incertidumbre es un elemento esencial para el mantenimiento de las discrepancias (Palomares Cuadros, 2003)<sup>49</sup>.

Hasta ahora, la investigación científica tradicional ha estudiado el pasado para entender el presente y arrojar luz sobre el futuro. Sin embargo, se piensa, con cada vez más evidencia, que las imágenes del futuro pueden dar valiosos antecedentes sobre el presente, y por lo tanto, lo afecta. En este sentido el interés por el estudio del futuro radica en la comprensión del ritmo de cambio y de las direcciones de tales cambios, con el objeto de adaptarse cuando no es posible modificarlo, o bien modificarlo cuando existe cierto grado de control sobre él (Martínez y cols., 1982)<sup>50</sup>.

El grado de predictibilidad del futuro es una relación inversa del grado de intervención del hombre, definido este como libertad humana. Dicha libertad es ejercida con mayor grado a niveles individuales y de grupos pequeños, ya que

---

<sup>49</sup> Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.

<sup>50</sup> Martínez, C.; Soto, E. y Winter, J. (1982). *Manual Delphi, Tesis para la obtención del título de Ingeniero Comercial*. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile.

al analizarla en grupos grandes la conducta tiende a estabilizarse. (Helmer, 1983)<sup>51</sup>.

Los juicios en el ámbito individual han demostrado ser ineficientes en términos de resultados que se quieren obtener, especialmente cuando se trata de resolver problemas complejos.

Una forma de atajar este problema ha sido a través de grupos de personas con ciertas características, que emiten juicios sobre un determinado tema. Estas personas pueden ser expertos en el tema, afectados, interesados. Estos aportan ideas y puntos de vista diferentes al problema en cuestión.

Linstone y Turoff (1975)<sup>52</sup>, definían esta técnica como:

*El Delphi puede ser caracterizado como un método para estructurar el proceso de comunicación grupal, de modo que esta sea afectiva para permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar con problemas complejos.*

Varela (1991: 114)<sup>53</sup>, señala que la Técnica Delphi es un método de investigación sociológica perteneciente al tipo de la entrevista de profundidad en grupo. Analiza el estado de opinión sobre un tema, recaba la información de un grupo de individuos, expertos en el tema. Partiendo de las opiniones, puntos de acuerdo y discrepancias entre expertos, se puede llegar a ciertos elementos de consenso y una jerarquización de los aspectos importantes y secundarios del problema de estudio. Olaf Helmer define el método como:

*Un programa cuidadosamente elaborado, que sigue una secuencia de interrogaciones individuales a través de cuestionarios, de los cuales se obtiene información que constituirá la retroalimentación para los cuestionarios.*

La técnica Delphi es un método general de estructurar una comunicación grupal, el resultado que se obtiene con este método es el resultado de una visión colectiva, que surge de la forma en que se ha estructurado la comunicación grupal (Barrientos, 2001)<sup>54</sup>.

<sup>51</sup> Helmer, O. (1983). *Using Delphi Technique*. Recuperado el 13 de marzo de 2009, de [http://www.voctech.org.bn/virtud\\_lib/](http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/)

<sup>52</sup> Linstone, A. y Turoff, M. (1975). *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts, MA: Addison-Wesley. Recuperado el 26 de abril de 2009, de <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>

<sup>53</sup> Varela, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario en *Gaceta sanitaria*, 5(24), 114-116.

<sup>54</sup> Barrientos Borg, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada. Trabajo propio del Departamento.

Este método pretende extraer y maximizar las ventajas que presentan los métodos basados en grupos de expertos y minimizar sus inconvenientes.

Presenta las características siguientes:

- ❖ Anonimato: Durante un Delphi ningún experto conoce la identidad de los otros que componen el grupo de debate. Esto tiene una serie de aspectos positivos, como son:
  - Impide la posibilidad de que un miembro del grupo sea influenciado por la reputación de otro. La única influencia posible es la de la congruencia de los argumentos.
  - Permite que un miembro pueda cambiar sus opiniones, sin que eso suponga una pérdida de imagen.
  - El experto puede defender sus argumentos con la tranquilidad que da saber que en caso de que sean erróneos, su equivocación no va a ser conocida por los otros expertos.
- ❖ Interacción y retroalimentación controlada: Con la presentación continua del cuestionario, se van presentando los resultados obtenidos con los cuestionarios anteriores, se consigue que los expertos vayan conociendo los distintos puntos de vista y puedan ir modificando su opinión si los argumentos presentados les parecen más apropiados que los suyos.
- ❖ Respuesta del grupo en forma estadística: se presentan todas las opiniones indicando el grado de acuerdo que se ha obtenido. El consenso se obtiene por procedimiento matemático de agregación simple de juicios individuales y eliminación de las posiciones extremas. (Adelson, 1985, en Barrientos, 2001)<sup>55</sup>.
- ❖ La superación de las dificultades de la investigación a través de la entrevista de grupo en profundidad, evitando el sesgo introducido por las personas dominantes del grupo, el ruido semántico dependiendo de los intereses individuales, la presión grupal a la conformidad y el etiquetaje.

---

<sup>55</sup> Barrientos Borg, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada. Trabajo propio del Departamento.



- ❖ La posibilidad de obtener una respuesta a un cuestionario de un grupo de expertos, que dadas sus características personales y profesionales, nos sería inviable reunir en torno a una mesa de discusión con los recursos de nuestra investigación (Armas Castro, 1995)<sup>56</sup>.

#### 2.4.1.3.- Ventajas y limitaciones del método

Las Ventajas del método las podemos sintetizar en:

- Es una técnica que deja tiempo para la reflexión.
- El anonimato evita las influencias entre los miembros del panel.
- No se concede ningún privilegio a los intereses particulares, puesto que se devuelve de forma sistemática toda información a los participantes.
- El participante es libre de responder en el momento que le conviene y no tiene que desplazarse.
- Se logra consenso sobre puntos de vista dispares sobre unos mismos elementos.
- La complementariedad con otras técnicas: La técnica Delphi tiene especial utilidad cuando se trabaja con elementos altamente subjetivos sobre los que resulta difícil determinar su valor intrínseco. La técnica, facilita lograr consenso entre puntos de vista muy dispares sobre unos mismos elementos. No obstante, el Delphi es susceptible de modificaciones cuando se utiliza en determinados estudios de investigación. Cabe, pues, la posibilidad de entregar a los panelistas de la primera circulación un cuestionario elaborado a partir de los trabajos de otros expertos y sustentados en otras técnicas de investigación cualitativas Brainstorming: grupo nominal, grupo de discusión, grupo focal...

Hay que señalar que existen algunas condiciones que son esenciales para el éxito del grupo Delphi:

- Se debe disponer de un tiempo relativamente largo 2–3 meses.
- Los participantes tienen que tener la habilidad de comunicarse por escrito y demostrar un interés continuado.
- El proceso requiere la participación relativamente importante de las personas implicadas, además de los participantes, es decir, quienes

<sup>56</sup> Armas Castro, M. (1995). *Evaluación de las necesidades de los Directores Escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y CC de la Educación. Sección Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.

tomarán decisiones y el personal encargado de la encuesta. Este debe de dar prueba de la competencia en la interpretación de las respuestas obtenidas.

La principal desventaja está relacionada con la información sobre el propio procedimiento, que no especifica si el anonimato entre los participantes debe de ser respetado entre el grupo de análisis. Tampoco se especifica cual debe de ser el mínimo de participantes cuando el grupo es heterogéneo (Palomares, 2003)<sup>57</sup>.

Las Limitaciones pueden ser **técnicas** y de **fondo**:

a) *Limitaciones técnicas*:

Estas limitaciones están referidas a la no comprensión del detalle de la técnica:

- Composición del panel: Este es un aspecto básico en un ejercicio Delphi. Existen una serie de reglas que observar cuando se elige un panel. Muchas veces se introducen sesgos como recargar la participación de individuos pesimistas. Incluir en el panel individuos representantes de una ideología determinada, descuidando el equilibrio ideológico al no incluir individuos de ideologías opuestas.
- La inclusión de penalistas dogmáticos dificultará el consenso.
- Deficiente formulación del cuestionario: preguntas vagas, separadas, muy largas, inducirán a interpretaciones erróneas de parte de los panelistas, por lo tanto, la desviación de las respuestas con respecto a la media será mayor que en aquellas preguntas correctamente formuladas.
- No entender el tema de estudio por parte del grupo monitor puede conducir a plantear un cuestionario excesivamente largo, que puede producir pérdida de interés por los panelistas y también puede producir un cuestionario cualitativamente insuficiente, del cual será difícil extraer toda la información necesaria. (Linstone y Turoff,1975)<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.

<sup>58</sup> Linstone, A. y Turoff, M. (1975). *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts, MA: Addison-Wesley. Recuperado el 26 de abril de 2009, de <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>

*b) Limitaciones de fondo:*

Estas pueden ser de diferente índole:

- Prejuicios del monitor: ideas preconcebidas de parte del grupo monitor conducirán a la elección de un panel que tienda a asegurar resultados en la dirección. También puede llevar a plantear preguntas dirigidas o restringidas, que no agotan todas las posibilidades de investigación del tema en estudio.
- Manipulación de datos: este método por el carácter anónimo de las respuestas y por la forma en que se procesan esta dado a esta manipulación.
- Ignorar desacuerdos: una de las características de este método es la exploración de los desacuerdos. Estos pueden ser ignorados cuando el criterio de lo que se considera consenso es muy flexible, ello conducirá a resultados sesgados y de escasa contabilidad.
- Sobreestimación de la técnica: Linstone y Turoff (1975)<sup>59</sup> afirman que han proliferado las aplicaciones incorrectas del método en los últimos años. Las consecuencias del uso indiscriminado ha sido la repetición de estudios sobre un mismo tema, lo que ha significado que cada nuevo estudio aporte muy poco conocimiento adicional sobre el tema, es lo que sea denominado rendimiento decreciente.

***La selección del panel de expertos***

El panel de un ejercicio Delphi lo constituyen individuos elegidos con algún criterio de selección. Este grupo proporciona la información que requiere el grupo monitor para su estudio, la que es obtenida a partir de un sistema de comunicación estructurado en base a cuestionarios, los cuales se elaboran en sucesivas vueltas e incluyen un sistema de retroalimentación. Para efectuar la selección del panel que participará en un ejercicio, es preciso definir un universo de participantes posibles. La definición del universo está íntimamente relacionada con el objetivo del ejercicio y con el tema en estudio.

Los panelistas pueden ser de diversos tipos:

---

<sup>59</sup> Linstone, A. y Turoff, M. (1975). *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts, MA: Addison-Wesley. Recuperado el 26 de abril de 2009, de <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>

- Expertos: son aquellos que poseen un alto grado de conocimiento sobre el tema de estudio.
- Afectados: son todos los panelistas que están involucrados directamente o indirectamente con el tema en estudio.
- Representantes de las instancias decisionales: son todos los panelistas que en el ámbito de su actividad social y económica tiene capacidad de tomar decisiones e influir en el curso de acción de determinada variable.
- Facilitadores: son aquellas personas que tienen una gran habilidad para organizar, clarificar, y estimular las ideas del trabajo de grupo. Además ofrecen en muchos casos, puntos de vista generales alternativos sobre la sociedad y la cultura.
- Colaboradores: son aquellas personas que, si bien no forman parte del panel como tal, reúnen las características de los panelistas y participan en el ejercicio contestando los cuestionarios a modo de prueba.

A la hora de elegir a un panelista como experto, tenemos que seguir unos criterios de “*experticidad*”:

Según el *criterio externo de evaluación*: Estos son determinados por el grupo monitor y pueden estar basados en:

- Experiencia: se refiere al tiempo que el panelista ha dedicado al tema ya sea como investigador, docente, o en funciones públicas.
- Exactitud en otras proyecciones.
- Publicaciones referentes al tema.
- Participación en seminarios y encuentros a escala nacional, internacional, que tengan relación con el tema investigado.

Los propios panelistas son los que evalúan su grado de experticidad.

Seleccionamos un grupo de diez expertos, que por su condición profesional, investigaciones y publicaciones, consideramos que poseen un conocimiento relevante del tema de investigación. Dentro del grupo de expertos podemos destacar tres colectivos bien diferenciados:

- Profesores Universitarios.
- Profesores de enseñanzas no universitarias.
- Asesores de formación.

#### **2.4.1.4.- Fases de la elaboración del cuestionario**

Las fases de elaboración del cuestionario han sido las siguientes:

- Envío del primer cuestionario abierto.
- Análisis del primer cuestionario.
- Segundo cuestionario: jerarquizar la importancia de los temas y grado de acuerdo-desacuerdo con cada tema.
- Tercer cuestionario: argumentos y contra-argumentos.
- Diseño y pilotaje del Cuestionario final.

##### ***Envío del primer cuestionario***

Como ya hemos indicado anteriormente tras la revisión bibliográfica enviamos a los expertos un primer cuestionario abierto, en el cual se muestran los campos o dimensiones que hemos concluido que debía de tener este, con una serie de ítems acerca de las cuestiones más relevantes que nos interesaban evaluar en nuestra investigación. El procesamiento de las respuestas es tomado como base para la presentación de los siguientes cuestionarios. Realizamos tres vueltas y en el último recabamos la postura definitiva en función de los argumentos y contraargumentos expuestos por los distintos expertos. En la redacción del primer cuestionario es abierta y desestructurada, facilitando que los expertos puedan responder con la máxima libertad de enfoque, de jerarquizaron de la temática desde otros puntos de vista, de vocabulario y de terminología.

El primer cuestionario se remitió a través de correo electrónico, a un total de 10 expertos, con fecha de inicios de Abril de 2010. Al principio del correo explicábamos brevemente los objetivos de nuestra investigación a demás de agradecer la colaboración. De los 10 expertos con los que se contactó terminaron el proceso completo un total de 9.

##### **Análisis de los resultados del primer cuestionario**

Una vez recibidas las respuestas del primer cuestionario caracterizadas por ser abiertas para que los expertos señalasen y anotasen todo lo que creyeran oportuno, realizamos su categorización y sistematización a través de

una evaluación manual, ya que el volumen de información no era excesivo ni complicado para su procesamiento (Palomares, 2003: 245)<sup>60</sup>.

La información recogida se puede sintetizar de la siguiente manera:

- Preguntas de información acerca de los datos básicos de los alumnos para poder clasificarlos.
- Preguntas acerca del conocimiento sobre valores.
- Preguntas sobre cómo les están transmitiendo sus profesores los valores.
- Preguntas sobre que conocimiento tienen de herramientas, estrategias y recursos eficaces en la transmisión de valores.

Análisis de los resultados del segundo cuestionario

Recibidas las respuestas de los 10 expertos participantes en el segundo cuestionario, el análisis de las preguntas está estructurado en tres grupos de opinión:

- Puntos de consenso o acuerdo entre la mayoría de los expertos.
- Discrepancias.
- Otras opiniones sugeridas que no se contradicen con las de los demás.

En general las matizaciones son sobre los siguientes aspectos:

- Formular todos los ítems con un verbo en primera persona de manera que se realiza una afirmación la cual tendrá que valorar el encuestado.
- Eliminar aquellos ítems parecidos o que no aportan ninguna información relevante.
- Corregir ítems de dudosa interpretación o que pueden llevar a confusión.
- Proponen diferentes escalas de valoración de cada uno de los ítems.
- Modificaciones a la hora de utilizar el género de algunas palabras, de manera que hay que indicarlo tanto en masculino como en femenino.

---

<sup>60</sup> Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.

- Los ítems pueden evocar a una respuesta positiva o negativa, dependiendo de cómo estén formulados.

Todos los expertos menos dos están de acuerdo con las categorías enunciadas.

### **Análisis del tercer cuestionario**

La tercera vuelta se inicia a partir del mes de Junio de 2010, remitiendo el cuestionario a cada uno de los panelistas por *e-mail*. En esta tercera vuelta, hemos contrastado las discrepancias identificadas en el segundo cuestionario. Se somete a la evaluación de los panelistas aquellas ideas que son de interés para el tema de estudio y que fueron planteadas por los panelistas, en especial priorizando sobre los aspectos fundamentales de cada dimensión. Los resultados más importantes son:

#### **1. Información general.**

Año de nacimiento.

Sexo.

Curso que estudia.

Especialidad que estudia.

#### **2. Campo 1: Conocimiento sobre los valores.**

15 ítems.

#### **3. Campo 2: Cómo les están transmitiendo sus profesores los valores.**

12 ítems.

#### **4. Campo 3: Conocimiento sobre herramientas, estrategias y recursos eficaces en la transmisión de valores.**

20 ítems.

#### **2.4.1.5.- El análisis de los datos cuantitativos con el programa SPSS 19.0.**

Una vez realizada la Técnica Delphi para la creación del cuestionario piloto, continuamos con la pasación del cuestionario. Los datos obtenidos en los cuestionarios pasados al alumnado universitario, han sido almacenados

mediante la hoja de cálculo del programa estadístico Statistickal Package for Social Sciences (SPSS versión 19.0 para Windows), como archivos de extensión sav, para poder ser tratados estadísticamente desde dicho programa.

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos empleados en el estudio piloto y que se realizarán a todos los datos de la muestra global, han sido los siguientes:

- *Análisis Descriptivo de los datos.* Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se ha utilizado para su presentación una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente (“nada de acuerdo”, “casi nada de acuerdo”, “poco de acuerdo”, “algo de acuerdo”, “bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”).
- *Análisis Comparativo.* El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia, de las cuales sólo hemos incluido las de aquellos ítems que presentaban significatividad estadística. Este procedimiento nos permite conocer los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas. Así podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en qué grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad tanto unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables. Hemos tomado como regla de decisión de existencia de significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea  $p < .05$ . En la representación de los resultados sólo hemos incluido las tablas de aquellos ítems que presentaban significatividad estadística.
- *Análisis de Correspondencia.* El análisis de correspondencias es una técnica descriptiva para representar tablas de contingencia. Los datos de partida para el análisis de correspondencias es una matriz  $X$  de dimensiones  $n \times k$  que representa las frecuencias absolutas observadas en una tabla de contingencia de dos variables, donde la primera se representa por filas y tiene  $n$  categorías y la segunda por columnas y tiene  $k$  categorías.



#### 2.4.1.6.- Validez y fiabilidad del Cuestionario empleado en nuestra investigación

##### 2.4.1.6.1.- Validez del Cuestionario

La validez es el grado en que los resultados coinciden realmente con la realidad estudiada (Bell, 2002)<sup>61</sup>. Siguiendo a esta misma autora, hemos considerado oportuno asegurar tanto la validez interna como la externa. Entendemos por *validez interna* del cuestionario el grado de coincidencia entre el significado atribuido a las categorías conceptuales que hemos asignado y el significado atribuido a esas mismas categorías por los participantes, mientras que la *validez externa* es el grado de coincidencia de los resultados con otros estudios similares y en el que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación utilizadas resulten comprensibles para otros investigadores.

Hemos asegurado la *validez externa* del cuestionario apoyándonos en una amplia y profunda revisión teórica y documental de los cuestionarios que se han utilizado previamente con un objeto de estudio similar al nuestro. Para asegurar la *validez Interna* la garantizamos apoyándonos en dos procedimientos: la validez de los expertos y la prueba piloto o pretest del cuestionario (Latiesa, 1996<sup>62</sup>; Losada y López-Feal, 2003<sup>63</sup>).

Los expertos que han participado en la técnica Delphi han interpretado el significado de los ítems y han valorado su claridad, pertinencia y coherencia. Cada uno de los expertos tiene su propio estilo, definición y perspectiva del objeto de estudio, y esto se refleja en los datos resultantes, lo que nos puede llevar a datos más válidos.

La prueba piloto, además de mirar los primeros índices de fiabilidad de los ítems y consistencia del cuestionario, también aportó indicadores sobre el grado de comprensión y de acuerdo de los participantes en esta fase previa con los significados e ítems que se proponían.

---

<sup>61</sup> Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

<sup>62</sup> Latiesa, M. (1996). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En M. Garcia, J. Ibáñez y F. Alvira. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

<sup>63</sup> Losada, R. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson, D.L.

Según Cea D' Ancona (2001)<sup>64</sup>, para la prueba piloto del cuestionario, se escoge una pequeña muestra de individuos de iguales características que la población estudio. En nuestro caso la prueba piloto la realizamos con un total de 60 individuos (n=60), alumnos de segundo y tercer curso de la Escuela Universitaria "La Inmaculada". El objetivo esencial de esta fórmula de validación es evaluar la adecuación del cuestionario, la formulación de las preguntas y su disposición conjunta. En concreto, con esta prueba pretendimos comprobar que:

- Las preguntas tienen sentido, se comprenden y provocan las respuestas esperadas.
- La disposición conjunta del cuestionario (su secuencia lógica) sea adecuada y que su duración no fatigue al cuestionado.
- Las instrucciones que figuran en el cuestionario se entendían.

#### 2.4.1.6.2.- Fiabilidad del Cuestionario

La fiabilidad para Del Villar (1994)<sup>65</sup>, hace referencia a las condiciones de los instrumentos de medida, así como a las coincidencias entre los experimentadores al manejar los instrumentos de medición (objetividad). Se habla de que un instrumento es fiable cuando mide siempre lo mismo, en cualquier momento. Quiere esto decir que los resultados logrados en mediciones repetidas (del mismo concepto) han de ser iguales para que la medición se estime fiable. Bell (2002)<sup>66</sup> y McMillan y Schumacher (2005)<sup>67</sup>, entienden que "*un instrumento es fiable, cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna*".

Una forma común de comprobar la fiabilidad consiste en aplicar el mismo procedimiento de medición en diferentes momentos para, posteriormente, observar si se obtienen resultados similares en las distintas mediciones del concepto. Pero existen además otros métodos de comprobar la fiabilidad.

Para obtener el coeficiente de alpha de Cronbach del Cuestionario Piloto, hemos utilizado el paquete estadístico S.P.S.S. 19.0 (Statistical Product

---

<sup>64</sup> Cea D' Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

<sup>65</sup> Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 26-33.

<sup>66</sup> Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

<sup>67</sup> Mc Millan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.

and Social Science). Este programa nos facilitó los coeficientes, obteniendo un alfa de Cronbach en todos los ítems por encima de 0.6, indicándonos que el cuestionario es fiable. Los resultados del análisis de fiabilidad global de los ítems del pilotaje, del 1 al 47 arrojan un valor de fiabilidad de 0,940.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,940	47

Tabla 2.4.1.6.2.a.- Alfa de Cronbach por ítems del Cuestionario Piloto.

El resultado pormenorizado del alfa de Cronbach del Cuestionario Piloto, se expone en la siguiente tabla:

Ítem	Alfa de Cronbach	Ítem	Alfa de Cronbach	Ítem	Alfa de Cronbach
Ítem II.1	,937	Ítem II.1	,937	Ítem III.1	,937
Ítem II.2	,938	Ítem II.2	,938	Ítem III.2	,937
Ítem II.3	,938	Ítem II.3	,938	Ítem III.3	,937
Ítem II.4	,938	Ítem II.4	,937	Ítem III.4	,937
Ítem II.5	,938	Ítem II.5	,938	Ítem III.5	,938
Ítem II.6	,941	Ítem II.6	,944	Ítem III.6	,938
Ítem II.7	,937	Ítem II.7	,940	Ítem III.7	,937
Ítem II.8	,940	Ítem II.8	,938	Ítem III.8	,937
Ítem II.9	,937	Ítem II.9	,938	Ítem III.9	,937
Ítem II.10	,937	Ítem II.10	,939	Ítem III.10	,937
Ítem II.11	,938	Ítem II.11	,937	Ítem III.11	,937
Ítem II.12	,938	Ítem II.12	,937	Ítem III.12	,938
Ítem I.13	,937			Ítem III.13	,938
Ítem I.14	,937			Ítem III.14	,943
Ítem I.15	,940			Ítem III.15	,941
				Ítem III.16	,943
				Ítem III.17	,937
				Ítem III.18	,937
				Ítem III.19	,941
				Ítem III.20	,937

Tabla2.4.1.6.2.b. Alfa de Cronbach por ítems del Cuestionario Piloto.

Los resultados del análisis de fiabilidad global del cuestionario definitivo, de los ítems del 1 al 47, arrojan un valor de fiabilidad de 0,924.

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,924	47

Tabla 2.4.1.6.2.c. Alfa de Cronbach general

El resultado pormenorizado del alfa de Cronbach del Cuestionario definitivo pasado al alumnado, se expone en las siguientes tablas por campos:

### CAMPO II: Conocimiento sobre valores

Ítem	Descriptivo	Alfa de Cronbach
Ítem II.1	Conozco el significado de valor en educación.	,889
Ítem II.2	Tengo clara la diferencia entre valores y actitudes.	,890
Ítem II.3	Se diferenciar entre valor y norma social.	,889
Ítem II.4	Se diferenciar entre valores y sentimientos.	,891
Ítem II.5	Podría realizar una lista con un amplio número de valores.	,890
Ítem II.6	Conozco las principales teorías axiológicas.	,903
Ítem II.7	Tengo claras las características que tiene un valor.	,887
Ítem II.8	Se la naturaleza de los valores.	,891
Ítem II.9	Se formular objetivos referidos a valores.	,888
Ítem II.10	Se formular competencias teniendo en cuenta valores.	,887
Ítem II.11	Soy consciente de la importancia de los valores en nuestra cultura.	,894
Ítem II.12	Puedo realizar una clasificación de valores.	,888
Ítem II.13	Se diferenciar entre valores sociales y valores individuales.	,888
Ítem II.14	Considero que los valores morales son exigibles en las relaciones de una persona con otra.	,894
Ítem II.15	Se diferenciar entre valores instrumentales y valores terminales.	,897

Tabla 2.4.1.6.2.d. CAMPO II: Conocimiento sobre valores

### CAMPO III: Como les están transmitiendo sus profesores los valores

Ítem	Descriptivo	Alfa de Cronbach
Ítem III.1	Considero que mi formación en valores por mis maestros/as en primaria ha sido adecuada y satisfactoria.	,840
Ítem III.2	Considero que mi formación en valores por mis maestros/as en secundaria ha sido adecuada y satisfactoria.	,837
Ítem III.3	Siempre he recibido además de una formación en conceptos y procedimientos, una adecuada carga actitudinal.	,838
Ítem III.4	Creo que la formación en valores recibida en la carrera de magisterio es adecuada y satisfactoria.	,827
Ítem III.5	Me gustaría recibir una formación tanto en conceptos, procedimientos como en actitudes.	,853

Ítem III.6	Mis profesores/as le dan mucha más importancia a los contenidos conceptuales y procedimentales y muy poca a los actitudinales.	,878
Ítem III.7	Mis profesores/as me han evaluado en actitudes y valores.	,845
Ítem III.8	Mis profesores/as de magisterio me transmiten un bagaje en valores	,831
Ítem III.9	En el trato con mis profesores de magisterio reconozco valores que a mí me gustaría transmitir a mis futuros alumnos.	,833
Ítem III.10	El sistema educativo universitario favorece la transmisión de valores entre profesor/a y alumno/a.	,833
Ítem III.11	En la titulación de magisterio se le da importancia a los valores.	,834
Ítem III.12	Mantienen mis profesores/as actitudes coherentes con las que quieren transmitir.	,834

Tabla 2.4.1.6.2.e. CAMPO III: Como les están transmitiendo sus profesores los valores

### CAMPO IV: Conocimiento sobre herramientas, estrategias y recursos eficaces en la transmisión de valores

Ítem	Descriptivo	Alfa de Cronbach
Ítem IV.1	Tú, como futuro/a maestro/a de educación primaria crees que dominas estrategias de intervención en valores (para enseñar valores).	,794
Ítem IV.2	En los trabajos a realizar para las asignaturas de la carrera, he tenido en cuenta los valores que me gustaría transmitir a mis futuros alumnos/as.	,797
Ítem IV.3	Conozco mecanismos de transmisión y fijación de actitudes éticas en el desarrollo de la personalidad del alumnado.	,796
Ítem IV.4	Me gustaría recibir más formación para poder transmitir valores como futuro maestro/a.	,803
Ítem IV.5	Creo que una mejor formación en herramientas para transmitir valores a futuros docentes mejoraría la educación y los problemas disciplinares (convivencia).	,800
Ítem IV.6	Me planteo en qué medida estoy formado/a como maestro/a para transmitir valores.	,826
Ítem IV.7	Se utilizar los recursos que he aprendido para transmitir valores.	,793
Ítem IV.8	Me han enseñado herramientas para transmitir valores.	,806
Ítem IV.9	Me han enseñado recursos, instrumentos y herramientas para evaluar valores.	,794
Ítem IV.10	Considero que se podrían mejorar o cambiar problemas sociales con una adecuada formación en valores.	,800
Ítem IV.11	Considero los valores algo importante/ esencial en la formación del maestro/a.	,802
Ítem IV.12	Creo que domino bastantes herramientas para transmitir valores a mis futuros alumnos/as.	,796
Ítem IV.13	Considero la formación en valores como algo importante para mi futuro como maestro/a.	,801
Ítem IV.14	Considero inadecuada la carga lectiva de educación en valores en los planes de estudio de maestros.	,816
Ítem IV.15	Se le da poca importancia a la educación en valores en los planes de formación de futuros maestros.	,831

Ítem IV.16	En pocas asignaturas de la carrera se trabaja el aprendizaje y transmisión de valores.	,814
Ítem IV.17	Conozco técnicas para trabajar valores.	,793
Ítem IV.18	Conozco estrategias para la formación y el cambio de actitudes.	,793
Ítem IV.19	Conozco a los autores más representativos en el campo de los valores.	,808
Ítem IV.20	Entiendo las diferencias entre técnica, estrategia, recurso y programa.	,799

Tabla 2.4.1.6.2.f. CAMPO III: Conocimiento sobre herramientas, estrategias y recursos eficaces en la transmisión de valores

## 2.4.2.- Técnica 2: El Grupo de Discusión

Los términos "*grupo de discusión*" o "*discusión de grupo*" pueden encontrarse con frecuencia en la literatura sobre investigación en ciencias sociales, aludiendo a una diversidad de experiencias grupales con finalidades y funcionamiento muy variados. En particular, en el ámbito de la investigación sobre educación, la discusión de grupo se ha empleado como técnica de enseñanza-aprendizaje, como procedimiento para la formación de líderes o para la formación del profesorado, como técnica de orientación a alumnos o padres. Sin embargo, la técnica del grupo de discusión considerada aquí difiere substancialmente de la concepción implícita en este tipo de enfoques. Entendemos la discusión en grupo como una *técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador* (Gil Flores, 2002: 201)<sup>68</sup>.

Krueger (1991)<sup>69</sup> delimita los grupos de discusión de otros procesos grupales, en base a una serie de características que los definen: constituyen una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa, que reúne a un número limitado de personas (generalmente entre siete y diez), con características homogéneas en relación al tema investigado, para mantener una discusión guiada en un clima permisivo, no directivo.

Podemos definirlo, siguiendo a Mucchielli (1969: 45)<sup>70</sup>, como "*aquel grupo cuyo objetivo es hacer una confrontación de opiniones, de ideas o de*

<sup>68</sup> Gil Flores, J. (2002). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10, 199-212.

<sup>69</sup> Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

<sup>70</sup> Mucchielli, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Madrid: Ibérico Europea de ediciones.

sentimientos con el fin de llegar a unas conclusiones, un acuerdo o unas decisiones". Merece la pena destacar de esta definición que, un grupo de discusión no es un grupo de trabajo y por tanto su objetivo no es producir, (no es un lugar de acción, ésta se emprenderá *a posteriori*) sino intercambiar opiniones de manera que se obtenga una información acerca de las percepciones, actitudes o motivaciones de un colectivo determinado (Villasante, Montañés y Martí, 2000: 67)<sup>71</sup>.

Autores como Watts y Ebbut (1987: 27)<sup>72</sup> reconocen la singularidad de los procesos que tienen lugar en un grupo de discusión, en el que en realidad, se trata de "*establecer y facilitar una discusión y no entrevistar al grupo*", por lo que resulta oportuno marcar diferencias respecto a la mera adición de entrevistas individuales que sugiere el término entrevista de grupo. Es esta la razón por la que la mayoría de los autores prefieren utilizar la denominación "*focus group*", término que suele traducirse como "*grupo de discusión*".

La popularidad de los grupos de discusión en la investigación de mercados ha hecho que científicos de otros ámbitos de la investigación sociológica hagan un uso cada vez mayor de esta técnica, cuando tratan de conocer y explicar cómo percibe la gente una determinada realidad, qué piensa y qué siente ante ella. Como afirma Merton (1987)<sup>73</sup>, esta técnica puede ser vista como una técnica genérica, que podría ser aplicada en múltiples ámbitos de la conducta y la experiencia humanas, y no quedar confinada a la investigación de mercados. De hecho, se han señalado diversas aplicaciones de los grupos de discusión o entrevista de grupo en los campos de la política, la historia o los servicios (Frey y Fontana, 1991)<sup>74</sup>.

Los participantes de un grupo de discusión expresan sus opiniones sobre un tema de interés común. Las personas aportan informaciones sin modificar las de las demás; no se trata de un intento de imponerse sino de aportar unas ideas. Una condición de los grupos de discusión es que estén compuestos por personas similares entre sí. La naturaleza de la homogeneidad es muy variable pudiendo ser más o menos amplia según la finalidad del estudio. Los participantes se seleccionan porque tienen ciertas características

---

<sup>71</sup> Villasante, T. R.; Montañés, M. y Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.

<sup>72</sup> Watts, M. y Ebbutt, D. (1987). More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13(1), 25-34.

<sup>73</sup> Merton, R. K. (1987). The focused interview and focus groups: continuities and discontinuities, *Public Opinion Quarterly*, 51, 550-566.

<sup>74</sup> Frey, J. H. y Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *We Social Science Journal*, 28(2), 175-187.

comunes que les relacionan con el objeto de la discusión de tal manera que se facilite el intercambio de opiniones sobre aspectos que todos conocen, el no cumplir este requisito puede dar lugar a retraimiento frente a personas que se perciben distintas del resto del grupo (Fajardo del Castillo, 2002: 345; Posadas Kalman, 2009: 265<sup>75</sup>).

#### 2.4.2.1.- Características del Grupo de Discusión

Respecto al diseño del Grupo de Discusión se tuvieron en cuenta las características de los participantes, buscando una hora y fecha que les viniera bien, poniéndome de acuerdo con ellos. Se planteó una sesión de discusión, a la cual los participantes acudieron con un conocimiento previo proporcionado por la documentación enviada con anterioridad.

Nuestro Grupo de Discusión estuvo formado por 8 expertos y fue realizado el día 19 de mayo de 2010, a las 18 horas, en el Seminario de Expresión Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. Entre los participantes se contó con profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y de la Escuela de Magisterio de Granada, todos ellos que imparten clase en Magisterio en sus diferentes especialidades. El grupo estaba formado por 2 mujeres y 6 hombres. Todo esto garantizaba la heterogeneidad debido a que cada uno enfocaba el tema desde su perspectiva y experiencias personales, *“pues, el intercambio lingüístico sólo es posible desde la percepción de ciertas diferencias, que hacen tomarse el esfuerzo de presentarse al otro y de intentar persuadirlo”* (Callejo, 2001: 80)<sup>76</sup>.

Los participantes fueron convocados por escrito, previa información y selección de la disponibilidad del día y la hora en que pudiesen estar dispuestos. En la convocatoria se especificó el lugar, la hora y la duración aproximada. Recordemos que no hay reunión posible si no se está de acuerdo en trabajar en conjunto sobre unos mismos objetivos. Una ventaja que ofrece la reunión dentro de una organización es que pueden clarificarse personalmente las posibles dudas sobre el objeto de la reunión y los puntos a discutir en ella (Lebel, 1983: 235)<sup>77</sup>.

---

<sup>75</sup> Posadas Kalman, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de educación secundaria obligatoria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>76</sup> Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

<sup>77</sup> Lebel, P. (1983). *L'animation des réunions*. Paris: Les ed. d'organization.



El moderador, experto en el tema, ha sido la persona encargada de tomar la iniciativa en la conversación así como de reconducir el diálogo, intentando ejercer la menor directividad posible; porque *“el grupo de discusión tiende a configurarse formalmente cerca de la espontaneidad y la no directividad; pero quienes hayan tenido ocasión de observar o incluso moderar alguna reunión de grupo de discusión habrán percibido la existencia de directividad. Incluso puede interpretarse directividad desde el silencio del moderador”* (Callejo, 2001: 17)<sup>78</sup>.

La recogida de datos se ha realizado siguiendo los siguientes pasos:

- Se ha realizado la grabación en audio en varias grabadoras profesionales (previa autorización expresa de los participantes).
- Los datos se han recogido inmediatamente después de la reunión.
- Comprobado que la grabación ha sido correcta.
- Puesta en común de las anotaciones del moderador y la doctorando para llegar a elaborar un corto resumen de las observaciones centrándose en los siguientes aspectos:
  - Temas tratados.
  - Aspectos nuevos que han aparecido.
  - Características del grupo.
  - Puntos en los que ha habido más acuerdo o discusión.
  - Comunicación no verbal.
  - Tono general de la conversación.
  - Vocabulario utilizado.

#### **2.4.2.2.- El análisis de datos cualitativos asistido por el programa Nudist Vivo versión 8**

El peso de las nuevas tecnologías en el campo de la investigación es algo totalmente asumido por la comunidad científica. Autores como Rodríguez y cols. (1995)<sup>79</sup>, presentan de manera amplia y clara las posibilidades de los programas informáticos (Aquad y Nudist, entre los más utilizados) así como un

---

<sup>78</sup> Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

<sup>79</sup> Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. y Etxeberría Murgiondo, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador. Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.

estudio de estos recursos para el análisis de datos cualitativos. Ha sido de gran ayuda la creación de recursos informáticos específicamente pensados para el desarrollo de procesos de investigación cualitativa.

El origen de estos programas se encuentra en el programa *General Inquirer* (Stone, Dunphy, Smith y Ogilvie, 1966)<sup>80</sup> que ayudaba al manejo automático de textos, dentro de los programas basados en el *análisis de contenido*.

La característica fundamental de estos programas es la posibilidad que tienen de identificar las categorías de codificación, por medio de la combinación de caracteres y palabras. Estos códigos se pueden fijar antes de iniciar el proceso de codificación y análisis de secuencias de texto. La consideración que hace de manera clara a este tipo de recursos, está basado fundamentalmente en la contabilización de los textos como si de un código numérico se tratara.

El programa NUDIST Vivo (Nvivo) creado en la Universidad de *La Trobe* (Melbourne, Australia), es un instrumento informático para el análisis de datos cualitativos (Rodríguez y cols. 1995)<sup>81</sup> centrado en el manejo y análisis de información abierta (Fraser, 1999<sup>82</sup>; Richards, 1999<sup>83</sup>), descriptiva y argumental, sobre los diferentes aspectos. Hemos elegido este programa porque nos permite manejar, organizar y realizar procesos de investigación en los que se manejan datos cualitativos de carácter textual, producto de entrevistas, observaciones, documentos históricos o literarios, notas de campo, noticias de periódicos, etc. es uno de los posibles programas que se utilizan como apoyo informático en el análisis de datos de naturaleza cualitativa (transcripciones de entrevistas, diarios de campos, registros de observación...).

Este programa al igual que otros programas destinados al análisis cualitativo de datos puede realizar las siguientes funciones (Colas y Rebollo, 1993)<sup>84</sup>:

- Funciones básicas: asignar códigos a los segmentos de textos y localizar los segmentos de textos acordes a un código y agruparlos.

---

<sup>80</sup> Stone, P. J., Dunphy, D. C., Smith, M. S. y Ogilvie, D. M. (1966). *The General Inquirer: A computer approach to content analysis*. Cambridge: MIT Press.

<sup>81</sup> Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. y Etxeberría Murgiondo, J. (1995). Op. Cit.

<sup>82</sup> Fraser, D. (1999). *QSR NUDIST Vivo*. Melbourne, Australia: Qualitative Solutions and Research.

<sup>83</sup> Richards, L. (1999). *Using Nvivo in Qualitative Research*. Sage: London.

<sup>84</sup> Colás, M.P. y Rebollo, M.A. (1993): *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

- Funciones de rastreo: búsqueda de códigos múltiples, es decir, segmentos a los que se les puede asignar más de un código, exploración de secuencias de códigos, es decir, segmentos que siguen a otros en algún sentido, rastreo selectivo y recuento de la frecuencia de ocurrencia o concurrencia de códigos en los datos.
- Llamar archivos (recuperar documentos que han sido creados por un procesador de textos), numerar las filas de los datos textuales e imprimir copias en papel de los datos con el número de líneas asignadas.
- Funciones de gestión: recuperación de archivos, salvar archivos, cambiar directorios e imprimir documentos.

El proceso de análisis cualitativo con los datos, nos permite:

- Agrupar todos los documentos que se desean analizar en el proyecto.
- Indizar segmentos del texto en varias categorías de indización.
- Buscar palabras y frases en los documentos.
- Emplear la indización y búsqueda de texto como pilares básicos para encontrar párrafos en los textos y las ideas que en ellos se expresan.
- Elaborar notas y memos sobre las ideas principales y teorías a medida que se desarrolla el proyecto.
- Reorganizar y establecer la indización a medida que nuestros conocimientos y teoría aumentan en el proceso de investigación.

### **2.4.3.- Técnica 3: La Encuesta a maestros y maestras en activo**

#### **2.4.3.1.- Conceptualizando la Encuesta**

Esta herramienta es la más utilizada en la investigación de ciencias sociales. Las encuestas son realizadas por los investigadores para que el sujeto encuestado plasme por sí mismo las respuestas en el papel.

Según García Ferrando (1986)<sup>85</sup>, "*prácticamente todo fenómeno social puede ser estudiado a través de las encuestas*", y podemos considerar las siguientes cuatro razones para sustentar esto:

1. Las encuestas son una de las escasas técnicas de que se dispone para el estudio de las actitudes, valores, creencias y motivos.

---

<sup>85</sup> García Ferrando, M., Ibáñez, J. Alvira, F. (1986). *El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

2. Las técnicas de encuesta se adaptan a todo tipo de información y a cualquier población.
3. Las encuestas permiten recuperar información sobre sucesos acontecidos a los entrevistados.
4. Las encuestas permiten estandarizar los datos para un análisis posterior, obteniendo gran cantidad de datos a un precio bajo y en un período de tiempo corto.

La encuesta sería el "*método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida*" (Buendía, Colás y Hernández, 1998: 120)<sup>86</sup>. De este modo, puede ser utilizada para entregar descripciones de los objetos de estudio, detectar patrones y relaciones entre las características descritas y establecer relaciones entre eventos específicos.

En relación a su papel como método dentro de una investigación, las encuestas pueden cumplir tres propósitos (Kerlinger, 1997)<sup>87</sup>:

- Servir de instrumento exploratorio para ayudar a identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y dirigir otras fases de la investigación.
- Ser el principal instrumento de la investigación, de modo tal que las preguntas diseñadas para medir las variables de la investigación se incluirán en el programa de entrevistas.
- Complementar otros métodos, permitiendo el seguimiento de resultados inesperados, validando otros métodos y profundizando en las razones de la respuesta de las personas.

La encuesta es una búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados. Visauta (1989: 259)<sup>88</sup> considera que con la encuesta se trata de "*obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en una investigación, y esto sobre una población o muestra determinada. Esta información hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u*

---

<sup>86</sup> Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

<sup>87</sup> Kerlinger, F. (1997). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.

<sup>88</sup> Visauta Vinacua, B. (1989). *Técnicas de investigación social I: Recogida de datos*. Barcelona: PPU.

odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes". A diferencia del resto de técnicas de entrevista la particularidad de la encuesta es que realiza a todos los entrevistados las mismas preguntas, en el mismo orden, y en una situación social similar; de modo que las diferencias localizadas son atribuibles a las diferencias entre las personas entrevistadas.

Según afirma Ávila Baray (2006), la encuesta “se utiliza para estudiar poblaciones mediante el análisis de muestras representativas a fin de explicar las variables de estudio y su frecuencia”.

Resumiendo podemos decir que conceptualmente la encuesta puede considerarse como una técnica o una estrategia entendida como un conjunto de procesos necesarios para obtener información de una población mediante entrevistas a una muestra representativa. La información se recoge de forma estructurada formulando las mismas preguntas y en el mismo orden a cada uno de los encuestados.

Según Cadoche (1998)<sup>89</sup> y sus colaboradores, las encuestas se pueden clasificar atendiendo al ámbito que abarcan, a la forma de obtener los datos y al contenido, de la siguiente manera:

- **Encuestas exhaustivas y parciales:** Se denomina **exhaustiva** cuando abarca a todas las unidades estadísticas que componen el colectivo, universo, población o conjunto estudiado. Cuando una encuesta no es exhaustiva, se denomina **parcial**.
- **Encuestas directas e indirectas:** Una encuesta es **directa** cuando la unidad estadística se observa a través de la investigación propuesta registrándose en el cuestionario. Será **indirecta** cuando los datos obtenidos no corresponden al objetivo principal de la encuesta pretendiendo averiguar algo distinto o bien son deducidos de los resultados de anteriores investigaciones estadísticas.
- **Encuestas sobre hechos y encuestas de opinión:** Las **encuestas de opinión** tienen por objetivo averiguar lo que el público en general piensa acerca de una determinada materia o lo que considera debe hacerse en una circunstancia concreta. Se realizan con un procedimiento de muestreo y son aplicadas a una parte de la población

---

<sup>89</sup> Cadoche, L., Stegmayer, G., Burioni, J. P. y De Bernardes, M. (1998). *Material del Seminario de Encuestas en Educación*, (Impartido vía internet). Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Tecnológica Nacional.

ya que una de sus ventajas es la enorme rapidez con que se obtienen sus resultados. No obstante, las encuestas de opinión no indican necesariamente lo que el público piensa del tema, sino lo que pensaría si le planteásemos una pregunta a ese respecto, ya que hay personas que no tienen una opinión formada sobre lo que se les pregunta y contestan con lo que dicen los periódicos y las revistas. A veces las personas encuestadas tienen más de una respuesta a una misma pregunta dependiendo del marco en que se le haga la encuesta y por consecuencia las respuestas que se dan no tienen por qué ser sinceras. Las **encuestas sobre hechos** se realizan sobre acontecimientos ya ocurridos, hechos materiales.

En la actualidad existen una gran cantidad de disciplinas que utilizan habitualmente este instrumento de recogida de información. A la gran utilización de encuestas por parte de los investigadores de opinión y mercado hay que añadir el enorme empleo por parte de los sociólogos, psicólogos y pedagogos, profesionales de la salud, estadísticos, economistas, etc. Todo ello se traduce en investigaciones destinadas al conocimiento de los hábitos de los consumidores, el estudio de la personalidad, las habilidades educativas...; la preocupación por la salud pública, los hábitos de alimentación...; la medición de la coyuntura económica, las expectativas de los consumidores...; la estimación de ventas, conocimiento de la demanda de nuevos productos, etc. El empleo de este instrumento por parte de distintas disciplinas genera una gran variedad de “*tipos de encuestas*”, definidos fundamentalmente por el distinto “*ámbito de actuación*”, por la temática empleada por cada disciplina.

Sin embargo, la clasificación de los tipos de encuestas no termina con la temática de la investigación, ni tan siquiera con la disciplina en la que se enmarca la encuesta. Las publicaciones especializadas sobre el tema suelen distinguir las encuestas según los *finés científicos*, atendiendo a su *contenido* (encuestas referidas a hechos, a opiniones, y a actitudes motivaciones o sentimientos), al *procedimiento de administración del cuestionario* (entrevista personal, telefónica y autorrellenada), y a la *dimensión temporal* de los fenómenos analizados: si analizan uno o varios momentos temporales (encuestas transversales y longitudinales respectivamente). Las encuestas que analizan varios momentos temporales pueden volver a clasificarse según el momento temporal referido (presente o pasado) y según el diseño de la investigación (Visauta, 1989: 262-264)<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> Visauta Vinacua, B. (1989). Técnicas de investigación social I: Recogida de datos. Barcelona: PPU.

Otros expertos clasifican las encuestas atendiendo a los “*fin*es específicos de la investigación, el *procedimiento de administración del cuestionario*, al *contenido* del mismo, y atendiendo a su *finalidad*” (Balcells, 1994: 194). Para este autor, la *finalidad*, presenta diferencias de la clasificación realizada por Visauta, pudiendo distinguir entre:

- Encuestas políticosociales realizadas por organismos e instituciones de carácter público.
- Encuestas comerciales a cargo de gabinetes de estudio de grandes empresas.
- Encuestas con fines específicos de investigación social (Balcells, 1994: 194)<sup>91</sup>.

Una clasificación conjunta de todos estos criterios se muestra en la Tabla que sigue:

TIPOS DE ENCUESTAS	
Según los fines científicos, el objetivo principal de la investigación	Exploratorias. Descriptivas. Explicativas. Predictiva. Evaluativa.
Según su contenido	Encuestas referidas a hechos. Encuestas referidas a opiniones. Encuestas referidas a actitudes, motivaciones o sentimientos.
Según procedimiento de administración del cuestionario	Personal. Telefónica. Postal y autorrellenada.
Según su dimensión temporal	Transversales o sincrónicas. Longitudinales o diacrónicas: Retrospectivas y prospectivas. Diseño de tendencias, de panel y de cohorte.
Según su finalidad	Político sociales. Comerciales. Encuestas con fines específicos.

Tabla 2.4.3.1.- Fuente: Visauta (1989: 262-264).

<sup>91</sup> Balcells y Junyent, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona: Editorial Escuela Superior de Relaciones Públicas, ESRP-PPU.

La encuesta es quizás el instrumento más conocido y utilizado por los investigadores sociales cuando se quiere lograr precisión y representatividad partiendo directamente de consideraciones individuales y no estructurales, para acceder a la conclusión sobre la existencia de regularidades de estructuras sociales y sobre los sujetos insertos en ellas.

#### **2.4.3.2.- La Encuesta autoadministrada**

La encuesta autoadministrada es la encuesta que lleva a cabo empleando cuestionarios autoadministrados. Se le dice autoadministrada a esta modalidad porque prescinde, en términos generales, de la necesidad de encuestadores. Dentro del tipo de encuesta autoadministrada existen algunos subtipos característicos: la encuesta por correo, la encuesta por mail y la encuesta entregada en mano. En todos los casos la persona que responde, el mismo es quien completa el cuestionario o formulario de encuesta de acuerdo con ciertas instrucciones, que deben ser sumamente claras.

Actualmente la encuesta autoadministrada se emplea, por lo general en virtud de su menor costo, siempre a una muestra representativa de la población. Es necesario, o preferible, que las personas que van a ser interesadas para que respondan cuenten con información previa sobre la existencia de la encuesta y, en lo posible, que cuenten con algún tipo de soporte por parte de la consultora o instituto que lleva a cabo el sondeo.

En la *“encuesta autoadministrada”* el propio encuestado lee el cuestionario y anota las respuestas una vez recibido, de ahí que con frecuencia se denomine como encuesta postal. En esta modalidad la carta de presentación desempeña un papel prioritario en la medida en la que opera *“como medio de comunicación entre entrevistado y entrevistador”*. Esta carta debe atender a las siguientes recomendaciones sobre redacción y presentación:

- Mencionar la utilidad del estudio, la entidad responsable, garantizar la confidencialidad y agradecer la colaboración.
- Dirigirse nominalmente al destinatario
- Debe ser o parecer el original y firmarse individualmente.
- No debe exceder de una hoja

Pasos fundamentales al elaborar una encuesta:



- Determinación de los objetivos específicos.
- Selección del tipo de encuesta.
- Diseño del cuestionario.
- Pilotaje del cuestionario.

#### **2.4.3.3.- Aplicación de la encuesta autoadministrada**

La encuesta, una vez confeccionado el cuestionario no requiere de personal calificado a la hora de hacerla llegar al encuestado. A diferencia de la entrevista, la encuesta cuenta con una estructura lógica, rígida que permanece inalterable a lo largo de todo el proceso investigativo. Las repuestas se recogen de modo especial y se determinan del mismo modo las posibles variantes de respuestas estándares, lo que facilita la evaluación de los resultados por métodos estadísticos.

En cuanto al cuestionario, es necesaria una mayor claridad ante la ausencia de entrevistador y sobre todo un especial cuidado con las preguntas inculpadoras y de tipo filtro tanto en su diseño como en su formulación, ya que puede desembocar en la no respuesta. Además es aconsejable utilizar preferentemente preguntas cerradas o semicerradas tanto por razones de extensión como de legibilidad.

Es fundamental que quien vaya a responder tenga indicaciones o un instructivo que le indique claramente cómo proceder al llenado del cuestionario, si puede elegir más de una alternativa o sólo una en las preguntas cerradas (respuestas múltiples), cómo interpretar ciertos ítems o ciertas palabras presentes en las preguntas, los plazos y la forma de entrega, etc. Esto es muy importante, pues al no haber encuestadores suele ocurrir que ante las menores dificultades quienes responden lo hacen mal, fuera de los plazos establecido o entregan los formularios con gran parte de las preguntas sin completar.

Dada la ausencia total o casi total del contacto cara a cara (en ocasiones van personas a retirar el cuestionario), es imprescindible siempre que se empleen encuestas autoadministradas que se tenga sumo cuidado con la manera cómo se confeccionan las preguntas y con la manera como se presenta la encuesta, o sea, se debe pensar cómo la percibe y recibe quien nada conoce acerca de la metodología de encuestas y sólo debe llenarla con sus opiniones o información solicitada. Las preguntas deben ser lo más sencillas que se pueda, sin que se afecte la profundidad de lo que se quiere medir, y además deben poder completarse con facilidad.

El principal problema de las encuestas autoadministradas es su alta tasa de no respuesta probablemente porque resulta la modalidad más impersonal. Este inconveniente puede minimizarse con:

- Notificación previa del envío de la encuesta. En estos casos es recomendable contactar antes con el entrevistado para comunicarle que recibirá la encuesta siempre que no tenga inconveniente.
- Realizar un correcto seguimiento. Pasado un tiempo prudencial desde el envío del cuestionario conviene contactar con el entrevistado para cerciorarse de su recepción y para resolver las posibles dudas que le hayan surgido.

#### 2.4.3.4.- Tipología y Diseño seguido en nuestras Encuestas

Siguiendo la clasificación de Bacells (1994)<sup>92</sup>, la tipología de nuestra encuesta es como sigue:

TIPOLOGÍA DE NUESTRA ENCUESTA	
Según los fines científicos	Descriptiva.
Según su contenido	Encuestas referidas a opiniones.
Según procedimiento de administración del cuestionario	Autoadministrada o autorrellenada.
Según su dimensión temporal	Transversales o sincrónicas.
Según su finalidad	Encuestas con fines específicos.

Tabla 2.4.3.4.- Tipología de nuestras Encuestas

Debido a que la realización de las Encuestas ha sido el último de los instrumentos que hemos utilizado en nuestra investigación, tal y como hemos señalado en las fases llevadas a cabo en nuestra investigación, el proceso que hemos seguido para su realización ha sido el siguiente: una vez analizado el Grupo de Discusión con profesorado universitario y el cuestionario pasado al alumnado de magisterio, realizamos una batería de preguntas para indagar sobre las opiniones que tenían los maestros/as en activo sobre los aspectos más importantes que habían reflejado en los anteriores instrumentos tanto los profesores como los alumnos. Los campos sobre los que elaboramos las preguntas fueron los siguientes:

<sup>92</sup> Balcells y Junyent, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona: Editorial Escuela Superior de Relaciones Públicas, ESRP-PPU.

- Formación recibida en materia de valores.
- Conocimiento e importancia otorgada a los valores.
- Trabajo en valores que realizan.
- Análisis de las situación en la que trabajan

Una vez establecida la batería de preguntas s se sometió al análisis y valoración de tres expertos del Grupo de Investigación HUM-727 “*Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física*”, que realizaron las modificación pertinentes tanto en el número de preguntas como en la redacción de las mismas.

Para la redacción del informe y en el análisis interpretativo y discursivo hemos tenido en cuenta las consideraciones expresadas por autores con un papel relevante dentro de este campo de estudio tales como, Taylor y Bogdan (1987: 179)<sup>93</sup>; Colás y Buendía (1994: 326)<sup>94</sup>; Miles y Huberman (1994: 298)<sup>95</sup>

#### **2.4.3.5.- Análisis de los datos cualitativos asistido por el programa Nudist Vivo versión 8.**

El análisis cualitativo de los datos obtenidos a través de las Encuestas se ha realizado de la misma manera seguida con los datos del Grupo de Discusión que ya ha sido justificada en el punto 2.4.2.2. de este informe de investigación.

---

<sup>93</sup> Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós Básica.

<sup>94</sup> Colás, E. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

<sup>95</sup> Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* (2ª ed.). London: Sage.

### 3.- PROCEDIMIENTO

*Las técnicas cualitativas no son menos matemáticas que las cuantitativas, son incluso anteriores, dado que la ciencia del orden calculable es anterior a la de los números. Los datos primarios son una enunciación lingüística, incluso los datos secundarios están producidos en todo caso por medios técnicos que implican convenciones verbales de significados*  
J. M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ, 1994.

#### 3.1.- Procedimiento seguido para la cumplimentación del cuestionario por parte del alumnado

Al trabajar los investigadores principales de la tesis en los centros donde se lleva a cabo la investigación el acceso a los alumnos fue de manera directa. Se analizaron los calendarios de docencia de los diferentes grupos donde se pasarían los cuestionarios y las asignaturas que estos alumnos tenían durante ese cuatrimestre. Se contactó con los profesores que impartían las asignaturas que nos interesaban y se concretaba una fecha para poder asistir a su clase para pasar el cuestionario al alumnado. Este procedimiento se llevó a cabo tanto en la Escuela de Magisterio “La Inmaculada” como en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Se informó tanto a la dirección del centro privado como a la Dirección del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada.

La realización de los cuestionarios por parte del alumnado universitario se llevó a cabo de la siguiente manera:

- Los cuestionarios se realizaron al principio de cada una de las horas de clase, en el aula que el grupo tuviera docencia.
- Un investigador estaba presente para explicar los objetivos de la misma y poder solucionar alguna cuestión requerida por el alumnado.
- Durante la aplicación del cuestionario se procuró que las respuestas fueran personales e individualizadas.
- El tiempo total para la realización del cuestionario fue de aproximadamente 20 minutos por cada grupo.
- Seguidamente a la toma de datos se tabularon los mismos, creando una base de datos en el paquete estadístico SPSS versión 19.0 para realizar el análisis estadístico descriptivo e inferencial. También se utilizó el

programa Microsoft Office Excel 2007, para la elaboración de cuadros y gráficos.

### **3.2.- Procedimiento seguido para la realización del Grupo de Discusión con profesorado universitario**

Para la realización del Grupo de Discusión se elaboró una carta que fue enviada bien por email o en persona a cada uno de los participantes. En este documento se explicitaban los objetivos a cumplir en la investigación y en el Grupo de Discusión, el día, la hora y el lugar de su realización. Se pedía confirmación de la asistencia al mismo.

Se preparó un documento con todos los aspectos a debatir para que sirviera de guía durante la realización del Grupo de Discusión. En este documento se plasmaban interrogantes para profundizar en la opinión del profesorado universitario basándonos en los objetivos de nuestra investigación.

La realización del Grupo de Discusión comienza con la intervención del Moderador, que centró los objetivos de la investigación, así como las normas a seguir en el desarrollo de la discusión.

Para el análisis de la información, los procesos seguidos han sido los siguientes:

1. Transcripción.
2. Tratamiento en el Software Nudist Vivo.
3. Clasificación en categorías o nudos relevantes.
4. Descripción.
5. Interpretación.
6. Discusión.

### **3.3.- Procedimiento seguido en la realización de las Encuestas personales a maestros y maestras en activo.**

Para la realización de las Encuestas se contó con la colaboración del Grupo de Investigación “*Diseño, desarrollo e investigación del currículo de Didáctica de la Educación Física*”, HUM 727, de la Junta de Andalucía. También nos pusimos en contacto con centros de Educación Primaria donde alguno de los investigadores principales había trabajado durante años anteriores. Se informó de los objetivos y los aspectos metodológicos más importantes de la Encuesta

autocumplimentada. Las encuestas fueron contestadas en persona y por escrito, o bien, por e-mail. En total contestaron 22 maestros/as, de los cuales, 11 eran de sexo masculino y 11 de sexo femenino.



# **CAPÍTULO IV**

---

## **EVIDENCIAS CUANTITATIVAS: ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO**





## **SUMARIO DEL CAPÍTULO IV**

### **EVIDENCIAS CUANTITATIVAS: ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO**

---

---

**CAMPO I.- DATOS IDENTIFICATIVOS DEL ALUMNADO.**

**CAMPO II.- CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL ALUMANDO DE MAGISTERIO SOBRE LOS VALORES Y ACTITUDES.**

**CAMPO III: TRANSMISIÓN DE VALORES POR PARTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.**

**CAMPO IV: CONOCIMIENTO SOBRE HERRAMIENTAS, ESTRATEGIAS Y RECURSOS EFICACES EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES.**

**CAMPO V: ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS**



*El cuestionario es un instrumento utilizado para la recogida de información, diseñado para poder cuantificar y universalizar la información y estandarizar el procedimiento de la entrevista. Su finalidad es conseguir la comparabilidad de la información.*  
J. MACARRO MORENO, 2008.

Como señalamos en el capítulo III, relativo a la Metodología de la investigación, hemos empleado dos tipos de procedimientos estadísticos para analizar los datos cuantitativos procedentes del cuestionario:

✧ Análisis Descriptivo de los datos. Se ha empleado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, dentro del modelo de Estadísticos Descriptivos. Se han utilizado para su presentación tablas y gráficos.

✧ Análisis Comparativo. El procedimiento empleado ha sido el de tablas de contingencia. Este procedimiento nos permite conocer, con los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas, si podemos concluir que son independientes o si están asociadas y en qué grado. En el análisis de contingencias hemos considerado relevante para nuestro objeto de investigación cruzar las diferentes dimensiones y variables dependientes del cuestionario, con dos variables independientes:

- Género: que nos permite analizar y comparar las opiniones del alumnado en función de si son chico o chica.
- Tipo de centro: para lo cual hemos establecido dos categorías: centro público y centro privado.

A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significancia tanto unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables. Hemos tomado como regla de decisión de existencia de significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea  $p < 0.05$ .

✧ Análisis de Correspondencia. Se ha aplicado esta técnica estadística que analiza las tablas de contingencia y construye un diagrama cartesiano basado en la asociación entre las variables analizadas. En dicho gráfico se representan conjuntamente las distintas modalidades de la tabla de contingencia, de forma que la proximidad entre los puntos

representados está relacionada con el nivel de asociación entre dichas modalidades.

En la presentación de los resultados del análisis comparativo hemos utilizado tablas, y sólo hemos incluido en el presente capítulo las tablas de aquellos ítem que presentan significatividad estadística, de tal forma que cuando en uno de los ítems no encontremos una tabla relativa a comparar en función del sexo o tipo de centro, se debe a que no hemos hallado diferencias significativas con respecto a ese ítem.

## CAMPO I.- DATOS IDENTIFICATIVOS DEL ALUMNADO.

### I.1.- Distribución por género de la muestra.

	Frecuencia	Porcentaje
<b>Masculino</b>	171	41%
<b>Femenino</b>	246	59%
<b>Total</b>	417	100%

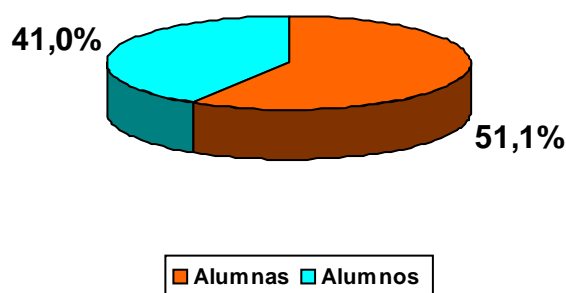


Tabla y Gráfico I.1. Distribución por género de la muestra.

El número total de alumnos que cumplimentaron el cuestionario, eliminando los valores perdidos, es de 417 sujetos, entre alumnos de la Escuela de Magisterio “La Inmaculada” y la Facultad de Ciencias de la Educación. De estos 417 alumnos, hay 171 chicos y 246 chicas.

### Ítem I.2.- Distribución por centro de la muestra.

	Frecuencia	Porcentaje
<b>Público</b>	243	51,1%
<b>Privado</b>	174	48,9%
<b>Total</b>	417	100%

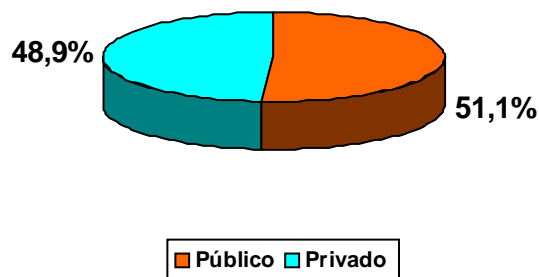


Tabla y Gráfico Item I.2. Distribución por centro de la muestra.

La distribución del alumnado con respecto al centro de procedencia teniendo en cuenta que el número de alumnos/as era representativo de la muestra como mostramos en la descripción de la muestra, es de un 51,1% de alumnos del centro público y un 48,9% de alumnos/as del centro privado. En total 213 alumnos/as estudian en el centro público y 204 de alumnos/as del centro privado.

### Ítem I.3.- Distribución por año de nacimiento de la muestra.

Año de Nacimiento	Frecuencia	Porcentaje
Antes del 1987	101	24,1%
1988	45	10,8%
1989	77	18,5%
1990	115	27,6%
1991	79	18,9%
<b>Total</b>	<b>417</b>	<b>100%</b>

Tabla y Gráfico del Item I.3. Distribución por año de nacimiento de la muestra.

La distribución por año de nacimiento de la muestra es muy diversa, varía desde el año 1958 hasta el año 1991. En el rango de 1958 hasta el 1987 hay un total de 101 alumnos, un total 24,1% alumnos/as. Posteriormente del año 1988, hay un 10,8%; del 1989, un 18,5%; del 1990, un 27,6% y de 1991, 18,9%.

#### I.4.- Distribución por curso de la muestra.

	Frecuencia	Porcentaje
Segundo	257	61,4%
Tercero	160	38,4%
Total	417	100%



Tabla y Gráfico I.4. Distribución por curso de la muestra.

La muestra utilizada se basa en estudiantes de segundo y tercer curso debido a que son los últimos años del plan 2000 de formación de alumnos/as de magisterio y los alumnos de primero ya son alumnos de los nuevos títulos de grado. Hay un 61,4% de alumnos/as de segundo, 257 alumnos/as y un 38,6% de alumnos/as de tercero, lo que significa 160 alumnos/as.



### I.5.- Distribución por especialidad de la muestra.

	Frecuencia	Porcentaje
Educación Especial	83	19,9%
Educación Física	88	21,1%
Educación Primaria	171	41%
Educación Musical	23	5,5%
Educación Infantil	31	7,4%
Lengua Extranjera	21	5%
<b>Total</b>	<b>417</b>	<b>100%</b>

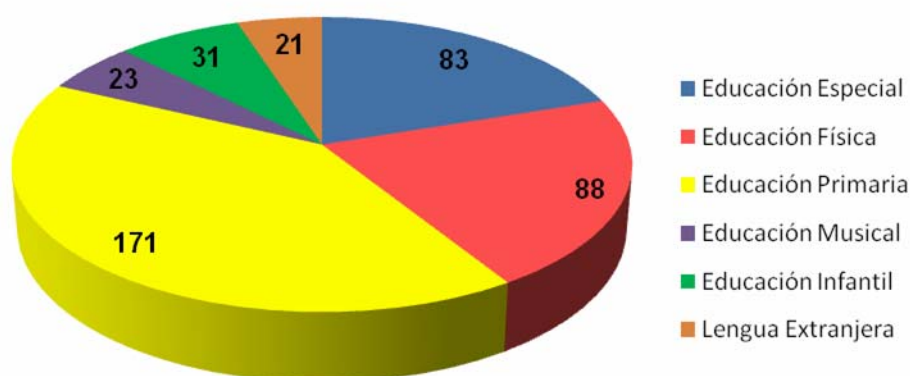


Tabla y Gráfico I.5. Distribución por especialidad de la muestra.

De los 417 alumnos/as encuestados, la muestra se divide en 6 especialidades: 83 alumnos/as de Educación Especial, lo que supone un 19,9% de la muestra; 88 alumnos/as de Educación Física, es decir 21,1% del total; 171 alumnos/as de Educación Primaria, que supone un 41%; 23 alumnos/as de Educación Musical, un 5,5% de la muestra; 31 de alumnos/as de Educación Infantil, un 7,4% del total; 21 alumnos/as, un 5%.

## CAMPO II.- CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL ALUMANDO DE MAGISTERIO SOBRE LOS VALORES Y ACTITUDES.

### Ítem II.1. Conozco el significado de valor en educación.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	2	2,8%	2	1,4%	1	1,0%	1	1,0%	3	1,8%	3	1,2%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	0	0%	2	1,4%	0	0%	8	7,7%	0	0%	10	4,1%
<b>Poco de acuerdo</b>	2	2,8%	11	7,7%	7	7,0%	21	20,2%	9	5,3%	32	13,0%
<b>Algo de acuerdo</b>	24	33,8%	48	33,8%	31	31,0%	23	22,1%	55	32,2%	71	28,9%
<b>Bastante de acuerdo</b>	25	35,2%	53	37,3%	34	34,0%	32	30,8%	59	34,5%	85	34,6%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	18	25,4%	26	18,3%	27	27,0%	19	18,3%	45	26,3%	45	18,3%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

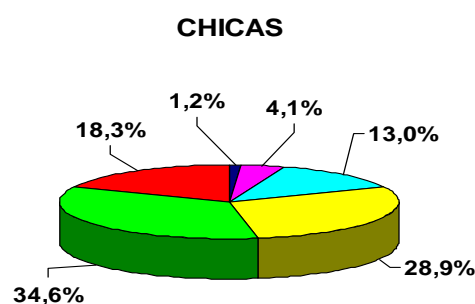
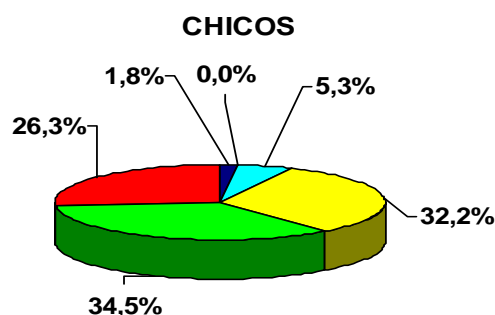
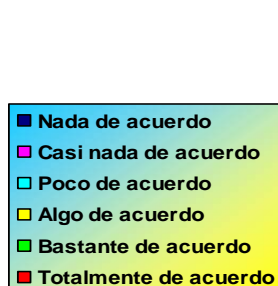
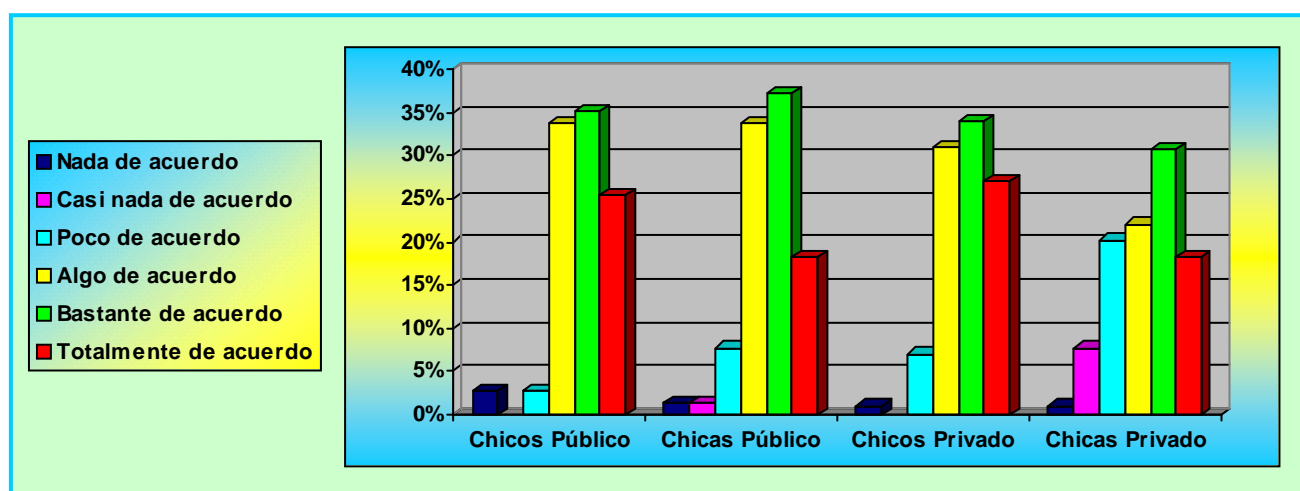


Tabla y Gráficos del Ítem II.1. Conozco el significado de valor en educación.

A la vista de los resultados mostrados en la tabla y los gráficos, podemos comprobar, que las alternativas de respuesta “positivas” (“algo de acuerdo”, “bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”) son las más elegidas. En el caso del grupo de los alumnos, suponen el 93,0% de las respuestas, siendo en el grupo de alumnas un porcentaje ligeramente inferior del 81,8%. Al mismo tiempo, la alternativa “bastante de acuerdo” es la que más predilección presenta con un porcentaje que ronda el 35% en ambos géneros.

En relación a las diferencias encontradas por género, los datos nos muestran proporciones similares. No obstante, en la opción de respuesta “totalmente de acuerdo” se puede apreciar la mayor diferencia, donde las chicas se inclinan por esta alternativa en un 18,3%, mientras que los chicos lo hacen en un 26,3%. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado por género, con un valor de 0,005.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	16,679(a)	5	,005
<b>Razón de verosimilitudes</b>	20,740	5	,001
<b>Asociación lineal por lineal</b>	7,765	1	,005
<b>N de casos válidos</b>	417		

Atendiendo a la titularidad del centro, en el grupo de alumnos, tanto del centro público como del privado, encontramos datos muy similares, mientras en el grupo de alumnas, las que cursan sus estudios en el centro privado tienen las mismas predilecciones que las que lo hacen en el centro público, aunque contestan con menos intensidad en las alternativas de respuesta “positivas” a favor de las opciones “casi nada de acuerdo” y “poco de acuerdo” superando en 4,1% en el primero de los casos, y en 7,7% en el segundo. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,022.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,182(a)	5	,022
Razón de verosimilitudes	13,583	5	,018
Asociación lineal por lineal	1,134	1	,287
N de casos válidos	417		

Por todo lo expuesto, podemos interpretar que el alumnado encuestado tanto del centro público como del privado, en general, piensan que conocen el significado de valor en educación, aunque parecen tener una idea menos acertada del mismo, el grupo de alumnas que estudia en el centro privado.

En este sentido nos identificamos con Gervilla (1994)<sup>1</sup>, al establecer que “El valor es como el poliedro que posee múltiples caras y puede contemplarse desde variados ángulos y visiones, desde una posición metafísica, los valores son objetivos: valen por sí mismos; desde una visión psicológica, los valores son subjetivos: valen si el sujeto dice que valen; y desde el aspecto sociológico, los valores son circunstanciales: valen según el momento histórico y la situación física en que surgen”. Por su parte, Martínez Pérez (2007)<sup>2</sup>, la formación de valores cobra una importancia capital en estos momentos, pues a escala mundial constituye una preocupación la pérdida de valores que se aprecia hoy en día en todas las naciones. Investigadores como Fabelo (1997)<sup>3</sup> coinciden en que es imprescindible atender a la formación y fortalecimiento de los valores morales en el hombre, y especialmente en las jóvenes generaciones.

<sup>1</sup> Gervilla, E. (1994). Valores y contravalores. *Revista Vela Mayor*, 1(2), España: Anaya Educación.

<sup>2</sup> Martínez Pérez, I. (2007). La formación de valores en niños y adolescentes a través de un software educativo teniendo a Ernesto Guevara como paradigma. Ed. *Ética Empresarial*. Recuperado el 26 de abril de 2009, de <http://www.gestiopolis.com/canales8/ger/formacion-de-valores-a-traves-de-software.htm>

<sup>3</sup> Fabelo, J. R. (1997). *La formación de valores en las nuevas generaciones*. La Habana: Ed Ciencias Sociales.

Ítem II.2. Tengo clara la diferencia entre valores y actitudes.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%				
Nada de acuerdo	1	1,4%	2	1,4%	1	1,0%	2	1,9%	2	1,2%	4	1,6%
Casi nada de acuerdo	3	4,2%	3	2,1%	3	3,0%	3	2,9%	6	3,5%	6	2,4%
Poco de acuerdo	10	14,1%	20	14,1%	15	15,0%	21	20,2%	25	14,6%	41	16,7%
Algo de acuerdo	20	28,2%	35	24,6%	26	26,0%	25	24,0%	46	26,9%	60	24,4%
Bastante de acuerdo	22	31,0%	54	38,0%	43	43,0%	34	32,7%	65	38,0%	88	35,8%
Totalmente de acuerdo	15	21,1%	28	19,7%	12	12,0%	19	18,3%	27	15,8%	47	19,1%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

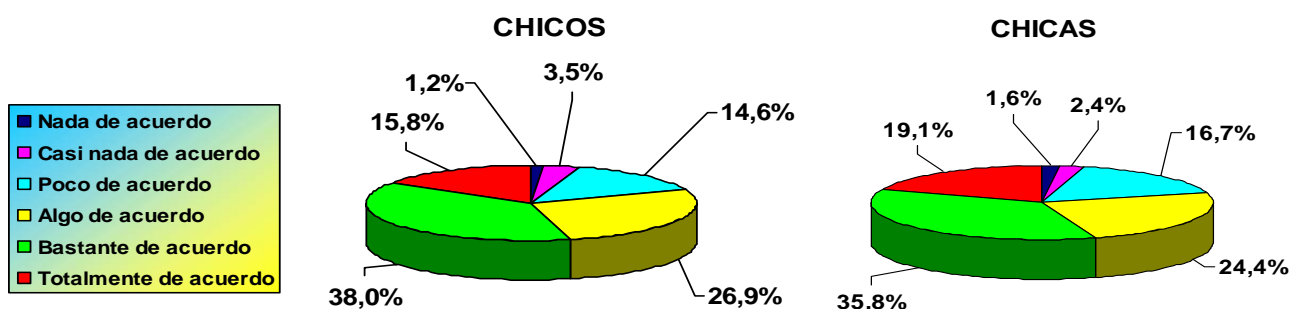
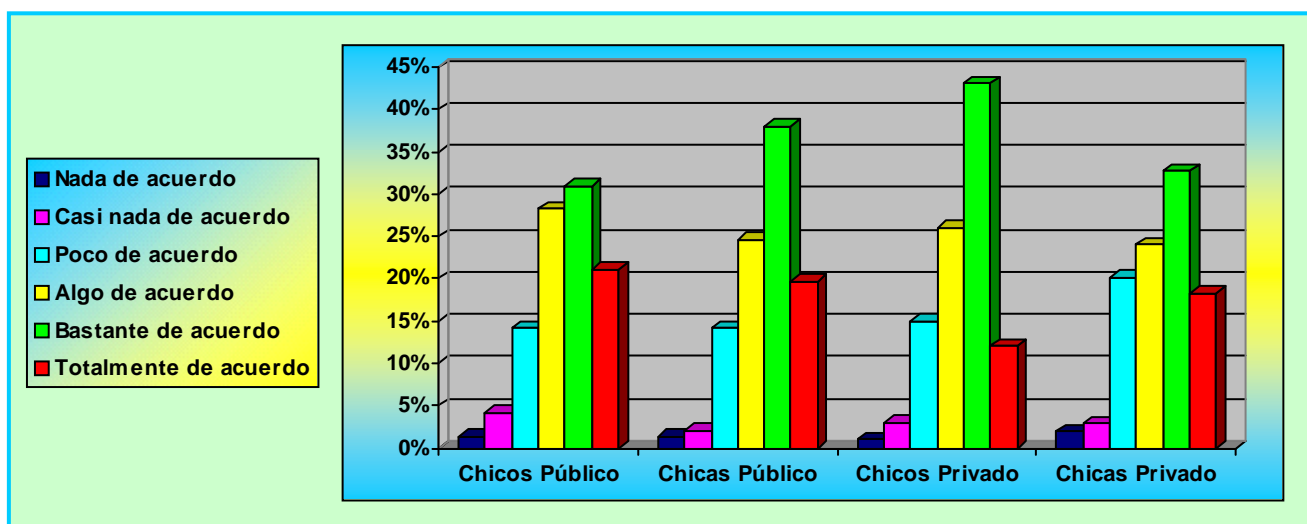


Tabla y Gráficos del Ítem II.2. Tengo clara la diferencia entre valores y actitudes.

Al igual que ocurría en el ítem anterior, la mayor frecuencia de respuesta recae en la alternativa “*bastante de acuerdo*” en los diferentes grupos de alumnos y alumnas encuestados. La segunda alternativa que más predilección presenta es “*algo de acuerdo*” seguido de “*totalmente de acuerdo*”. Los porcentajes de las opciones “*nada de acuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*” son muy reducidos, donde en ninguno de los casos supera el 4,2%. Y por último, encontramos que la alternativa “*poco de acuerdo*” es elegida entre el 15 y el 20% por el alumnado encuestado.

Si nos centramos en las diferencias encontradas por género, según podemos apreciar en la gráfica de sectores, los porcentajes son bien parecidos en todas las alternativas de respuesta. Por el contrario, analizando las diferencias según la titularidad del centro donde la muestra cursa sus estudios, si apreciamos algunas diferencias, que no llegan a ser significativas en el test de Chi-cuadrado, así es el caso que los chicos del centro privado que manifiestan estar “*bastante de acuerdo*” en un 43%, mientras que los del centro público lo hacen en un 31%. En el caso de las chicas ocurre lo contrario, las que estudian en el centro privado se manifiestan en un 32,7% estar “*bastante de acuerdo*” con el hecho de tener claras las diferencias entre valores y actitudes frente al 38% de las que estudian en el centro de entidad pública.

A la vista de los resultados podemos interpretar que en su gran mayoría las alumnas y alumnos encuestados consideran tener clara la diferencia entre valor y actitud, tanto los que estudian en el centro público como los que lo hacen en el centro privado, aunque el colectivo de chicas estudiantes del centro de titularidad privada consideren en un 20,2% estar “*poco de acuerdo*” en saber discernir entre el concepto de valor y actitud.

Siguiendo a Rokeach (1973: 17-19)<sup>4</sup> algunas de las diferencias que podemos considerar entre actitudes y valores son las siguientes:

- el valor es una creencia individual, en tanto la actitud es una organización de varias creencias focalizadas en un objeto o situación.
- el valor trasciende objetos y situaciones, mientras las actitudes se centra en un objeto o situaciones concretos.
- el valor tiene carácter normativo, la actitud no.
- una persona posee tanto valores como creencias aprendidas relativas a modos de conducta deseables, y tantas actitudes como encuentros, directos o indirectos, haya tenido con específicos objetos y situaciones.
- los valores son más centrales que las actitudes en el sistema de personalidad del individuo.
- el valor es un concepto más dinámico que la actitud, y posee un lazo más inmediato con la motivación.

---

<sup>4</sup> Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.

Ítem II.3. Sé diferenciar entre valor y norma social.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	2	2,8%	2	1,4%	1	1,0%	4	3,8%	3	1,8%	6	2,4%
Casi nada de acuerdo	1	1,4%	4	2,8%	3	3,0%	9	8,7%	4	2,3%	13	5,3%
Poco de acuerdo	7	9,9%	28	19,7%	23	23,0%	23	22,1%	30	17,5%	51	20,7%
Algo de acuerdo	22	31,0%	38	26,8%	29	29,0%	20	19,2%	51	29,8%	58	23,6%
Bastante de acuerdo	20	28,2%	49	34,5%	32	32,0%	23	22,1%	52	30,4%	72	29,3%
Totalmente de acuerdo	19	26,8%	21	14,8%	12	12,0%	25	24,0%	31	18,1%	46	18,7%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

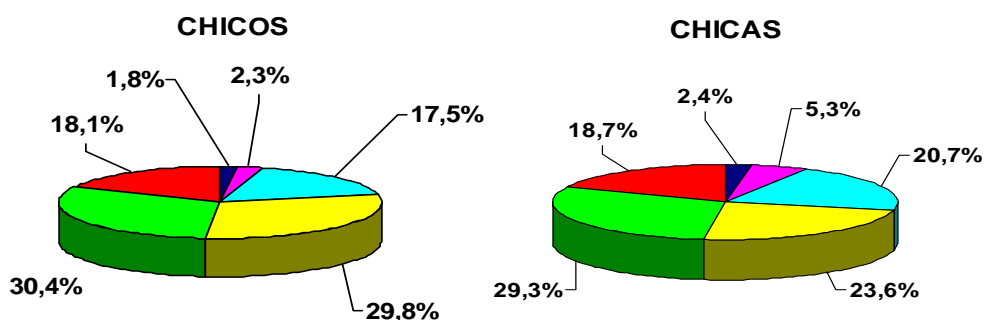
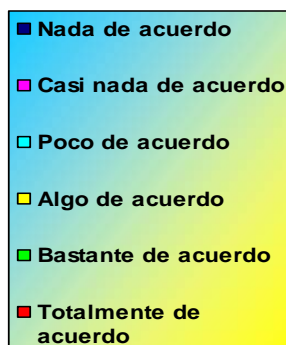
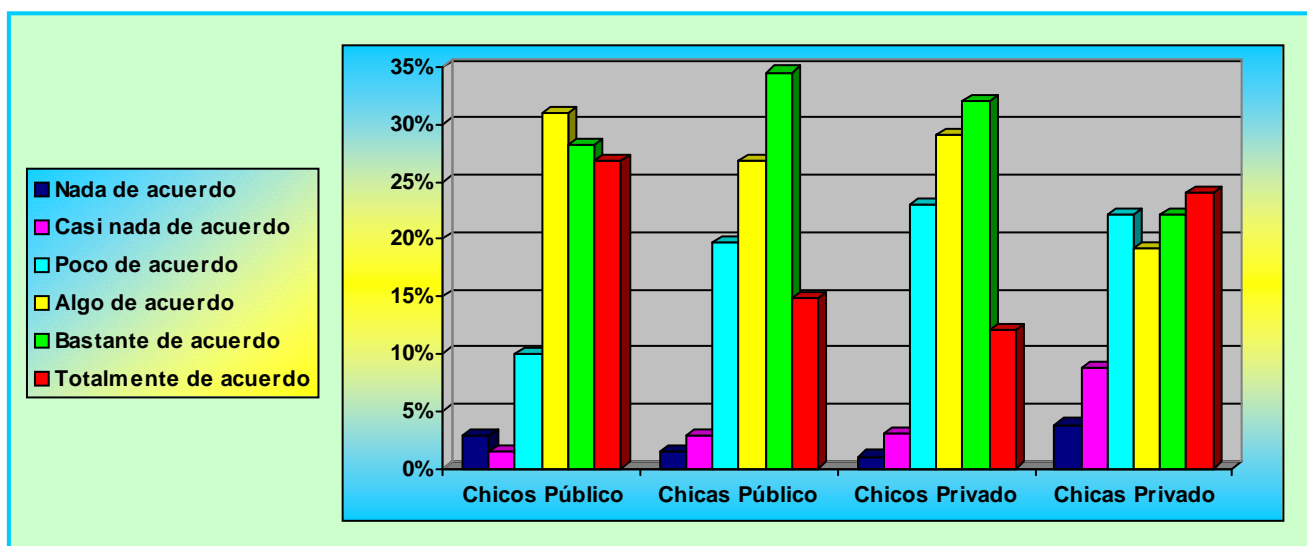


Tabla y Gráficos del Ítem II.3. Sé diferenciar entre valor y norma social.

De los resultados de este ítem se desprende que la focalización de las preferencias del alumnado encuestado, se distribuye en las alternativas centrales, destacando las opciones de respuesta “*algo de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*”. A la vez, en este caso cobra mayor importancia la respuesta “*poco de acuerdo*” contestada por un 20% aproximadamente de la muestra. Al sumar los porcentajes de las alternativas de respuesta “*poco de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*” nos encontramos con es contestada por el 44% de las chicas y el 43,3% de los chicos. Este hecho pone de manifiesto, que una parte mayoritaria de la muestra, considera ignorar la diferencia entre valor y norma social.

Si nos centramos en las diferencias apreciadas por género, los datos nos muestran una tendencia similar en ambos géneros, aunque nos gustaría destacar que en mayor medida el grupo de chicas manifiesta no tener nada clara la diferencia entre valor y norma social, ya que un 7,3% indica no tener clara dicha diferencia, mientras que en el grupo de chicos es del 4,1%.

Según la titularidad de los centros, observamos que el alumnado que estudia en el centro privado muestra menor conocimiento en la distinción entre ambos conceptos, tal es el caso que si sumamos las alternativas de respuestas negativas (“*nada, casi nada y poco de acuerdo*”) el 34,6% de las chicas y el 27% de los chicos se decantan por una de ellas, mientras que el alumnado que cursa sus estudios en el centro de titularidad pública lo hacen en un 23,9% las chicas, y 14,1% los chicos.

Por tanto, podemos comprobar, en términos generales, cómo la diferencia entre valor y norma social, no parece estar clara en ninguno de los grupos de alumnos y alumnas que conforman nuestra muestra.

Coincidimos con Boggio (2005)<sup>5</sup>, que postula que las normas y los valores están presentes en todo momento y en todas las acciones en el aula. Por ello, si no se trabajan conscientemente y con intencionalidad pedagógica, se corre el riesgo de generar, en la misma práctica pedagógica, valores diferentes a los propuestos. Es por ello, por lo que asegura que toda práctica social está siempre delimitada por normas y valores y en ella siempre se manifiestan: actitudes y conductas, conocimientos e ignorancia, afectos y pensamientos, creencias e ideologías; por ello, los docentes tendrán que trabajar los contenidos actitudinales en todo momento, y de forma deliberada dentro del marco de su clases diarias.

---

<sup>5</sup> Boggio, N. (2005). *Las normas y los valores sociales en la escuela. Una propuesta didáctica e institucional*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.



Ítem II.4. Sé diferenciar entre valores y sentimientos.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	2	2,8%	2	1,4%	0	,0%	2	1,9%	2	1,2%	4	1,6%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	1	,7%	2	2,0%	2	1,9%	2	1,2%	3	1,2%
Poco de acuerdo	5	7,0%	8	5,6%	9	9,0%	3	2,9%	14	8,2%	11	4,5%
Algo de acuerdo	14	19,7%	30	21,1%	23	23,0%	27	26,0%	37	21,6%	57	23,2%
Bastante de acuerdo	27	38,0%	47	33,1%	41	41,0%	29	27,9%	68	39,8%	76	30,9%
Totalmente de acuerdo	23	32,4%	54	38,0%	25	25,0%	41	39,4%	48	28,1%	95	38,6%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

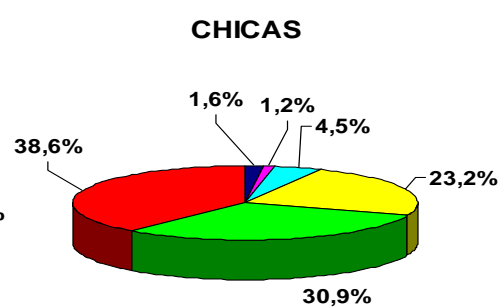
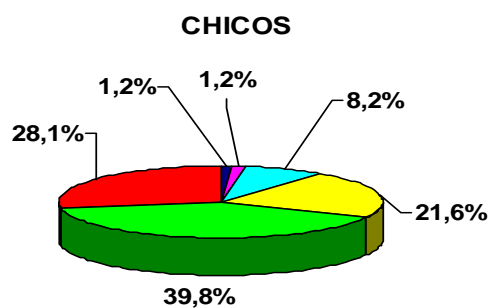
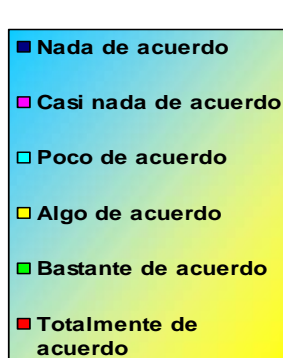
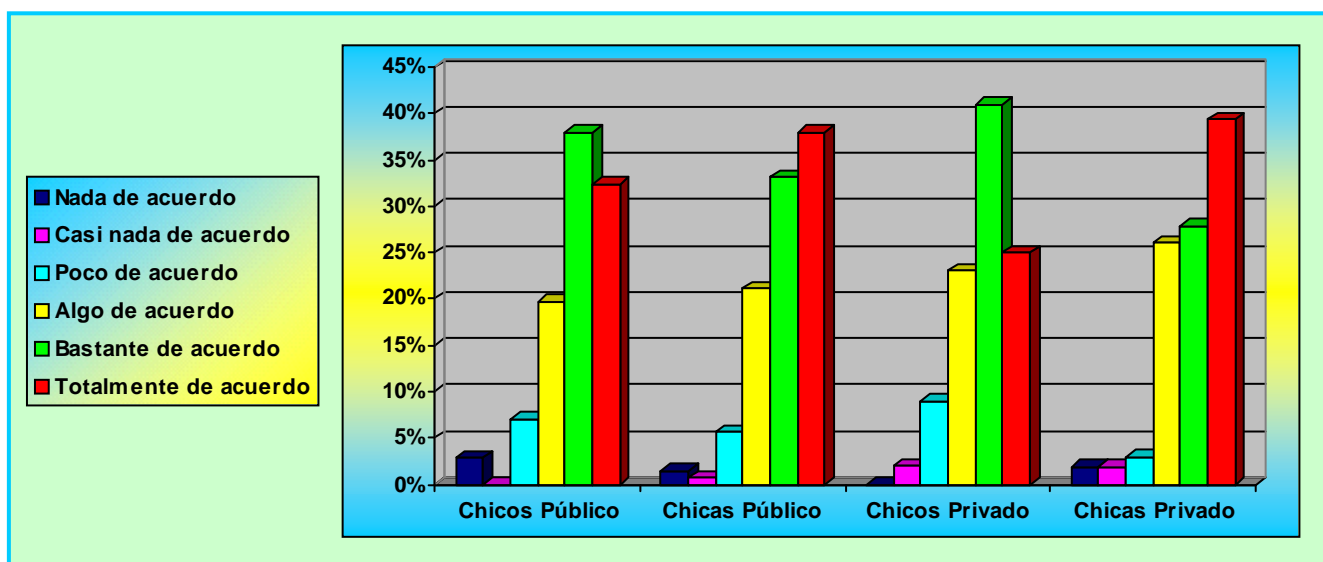


Tabla y gráficos del Ítem II.4. Sé diferenciar entre valores y sentimientos.

Al analizar los valores de la tabla de distribución de frecuencias y porcentajes, podemos comprobar una inclinación mayoritaria de todos los grupos encuestados por las alternativas de respuesta “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”.

Tanto en el grupo de alumnos como en el de alumnas, se reproduce el mismo esquema de respuestas, recayendo en los primeros la mayor predilección en la alternativa “*bastante de acuerdo*” (39,8%), seguido de “*totalmente de acuerdo*” (28,1%) y “*algo de acuerdo*” (21,6%), mientras que en las chicas encontramos como primera opción “*totalmente de acuerdo*” (38,6%), seguida de “*bastante de acuerdo*” (30,9%) y “*algo de acuerdo*” (23,2%). Las alternativas de respuesta negativa (“*nada, casi nada y algo de acuerdo*”) representan en ambos casos porcentajes inferiores al 10%. No apreciamos diferencias significativas tras el análisis por tipo de centro. Las chicas que estudian en el centro privado son las que muestran mayores cotas de distinción entre los valores y los sentimientos, estando “*totalmente de acuerdo*” en torno al 40% de ellas, mientras que los chicos estudiantes del mismo centro muestran el caso contrario al responder lo mismo en un 25%.

Esto supone que el alumnado encuestado, en general, parecen tener clara la diferencia entre valores y sentimientos, siendo las chicas las que muestran mayor claridad y firmeza en tal afirmación.

Nos hacemos eco de las palabras de Goleman (1997)<sup>6</sup> el cual considera que “*cuando existan discrepancias entre nuestros valores y nuestros sentimientos, el resultado será una profunda inquietud en forma de culpabilidad, vergüenza, dudas, ensoñaciones, inquietud, remordimientos o similares. Y todo ese ruido de fondo actúa a modo de niebla emocional que inspira sentimientos que pueden acabar sabotando todos nuestros esfuerzos*”.

Del mismo modo, tal y como apunta Arana (2006)<sup>7</sup> “*El futuro profesional requiere de conocimientos actualizados e integrados, de valores y sentimientos de la dimensión humana para su pertinente ejercicio profesional, que deben ser desarrollados desde el proceso de formación de manera intencionada y consciente por la institución universitaria*”.

---

<sup>6</sup> Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional en la práctica*. New Cork: Editorial Batam Books.

<sup>7</sup> Arana Ercilla, M. H. (2006). Los valores en la formación profesional. *Tabula Rasa*, 4, 323-336

Ítem II.5. Podría realizar una lista con un amplio número de valores.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%				
Nada de acuerdo	2	2,8%	1	,7%	2	2,0%	0	,0%	4	2,3%	1	,4%
Casi nada de acuerdo	2	2,8%	9	6,3%	3	3,0%	2	1,9%	5	2,9%	11	4,5%
Poco de acuerdo	7	9,9%	15	10,6%	10	10,0%	17	16,3%	17	9,9%	32	13,0%
Algo de acuerdo	16	22,5%	41	28,9%	32	32,0%	33	31,7%	48	28,1%	74	30,1%
Bastante de acuerdo	28	39,4%	52	36,6%	32	32,0%	32	30,8%	60	35,1%	84	34,1%
Totalmente de acuerdo	16	22,5%	24	16,9%	21	21,0%	20	19,2%	37	21,6%	44	17,9%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

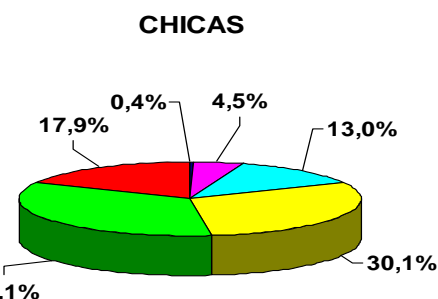
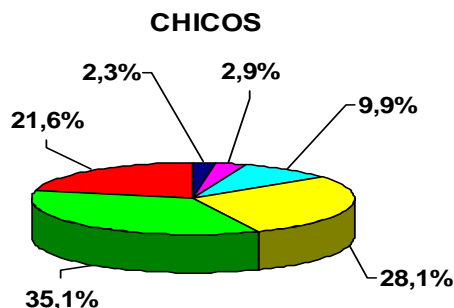
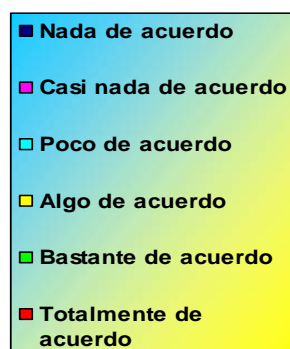
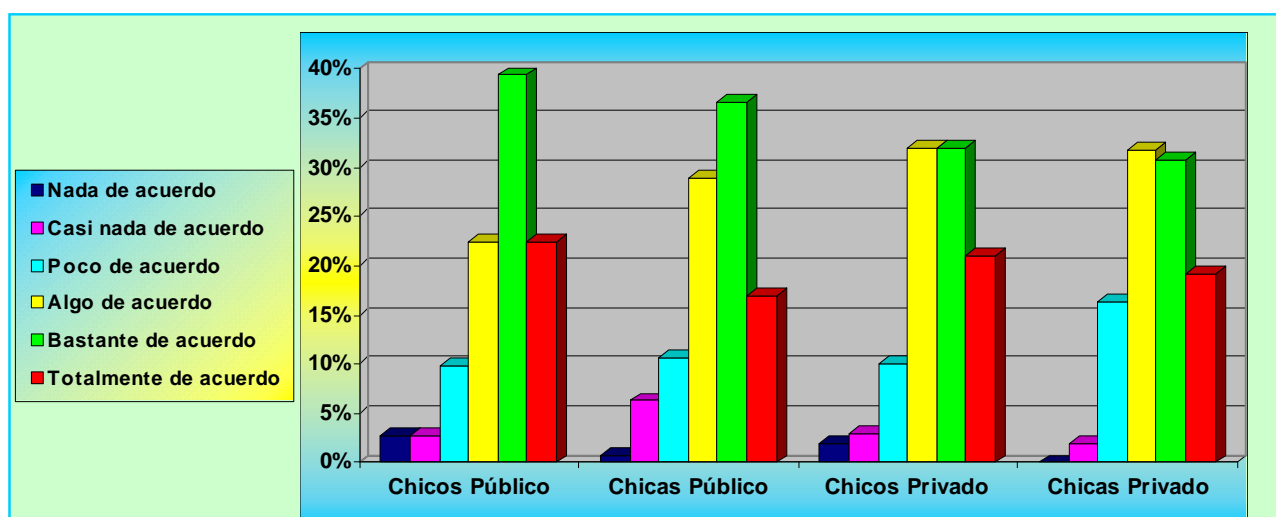


Tabla y Gráficos del Ítem II.5. Podría realizar una lista con un amplio número de valores.

En la misma línea de del ítem anterior los resultados mostrados en el tabla de frecuencias y en las gráficas nos permiten comprobar que las opciones de respuesta positivas son mayoritarias en todos los grupos de alumnos encuestados, destacando entre ellas la alternativa “*bastante de acuerdo*” superando el 30% en todos los casos. También podemos destacar que la segunda predilección de la muestra es la respuesta “*algo de acuerdo*”. Mientras que las opciones “*nada de acuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*” apenas son contestadas por las alumnas y alumnos, que participan en nuestro estudio.

Para el grupo de alumnos las opciones de respuesta positivas son elegidas por un 84,8%, porcentaje similar al que encontramos en el grupo de las alumnas (82,1%). La mayor intensidad de respuesta de la alternativa “*bastante de acuerdo*” la encontramos en los chicos que cursan sus estudios en el centro público con un valor de 39,4%, mientras que el más reducido de esta misma alternativa recae en el grupo de chicas del centro privado con un 30,8%. Asimismo, el grupo de chicos parece tener más clara la posibilidad de realizar una lista con un amplio número de valores que el de las chicas ya que ellos manifiestan estar “*totalmente de acuerdo*” ante tal aseveración un 21,6% mientras ellos lo afirman en un 17,9%.

Atendiendo a la titularidad de centros, podemos apreciar en la gráfica del diagrama de barras que los alumnos del centro público se inclinan más hacia la alternativa de respuesta “*bastante de acuerdo*”, los chicos la contestan en un 39,4% y las chicas en un 36,6%. Mientras que en el alumnado del centro privado se equiparan las alternativas de respuesta “*algo de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*”, tanto en chicos como en chicas en un porcentaje que ronda el 30%.

A la vista de los resultados mostrados podemos establecer que la mayoría del alumnado que conforma nuestra muestra tiene claros los tipos de valores que existen y se ven con posibilidades de poder elaborar una lista con un amplio número de los mismos.

Siguiendo a Arana y Batista (1999)<sup>8</sup>, los tipos valores se pueden dividir en:

---

<sup>8</sup> Arana Ercilla, M. H. y Batista Tejeda, N. (1999). La educación en valores. Una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Sala de Lectura CTS-I*. OEI. Recuperado el 4 de marzo de 2010, de <http://www.oei.es/salactsi/ispajae.htm>.

- *Los valores infrahumanos:* Son aquellos que sí perfeccionan al hombre, pero en aspectos más inferiores, en aspectos que comparte con otros seres, con los animales, por ejemplo. Aquí se encuentran valores como el placer, la fuerza, la agilidad, la salud.
- *Los valores humanos inframorales:* Son aquellos valores que son exclusivos del hombre, ya no los alcanzan los animales, únicamente el hombre. Aquí encontramos valores como los económicos, la riqueza, el éxito, por ejemplo. La inteligencia y el conocimiento, el arte, el buen gusto. Y socialmente hablando, la prosperidad, el prestigio, la autoridad, etc.
- *Valores Instrumentales:* Son comportamientos alternativos mediante los cuales conseguimos los fines deseados.
- *Valores Terminales:* Son estados finales o metas en la vida que al individuo le gustaría conseguir a lo largo de su vida.

### Ítem II.6. Conozco las principales teorías axiológicas.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	16	22,5%	52	36,6%	21	21,0%	45	43,3%	37	21,6%	97	39,4%
Casi nada de acuerdo	19	26,8%	23	16,2%	28	28,0%	23	22,1%	47	27,5%	46	18,7%
Poco de acuerdo	18	25,4%	39	27,5%	26	26,0%	20	19,2%	44	25,7%	59	24,0%
Algo de acuerdo	11	15,5%	14	9,9%	12	12,0%	11	10,6%	23	13,5%	25	10,2%
Bastante de acuerdo	5	7,0%	12	8,5%	12	12,0%	3	2,9%	17	9,9%	15	6,1%
Totalmente de acuerdo	2	2,8%	2	1,4%	1	1,0%	2	1,9%	3	1,8%	4	1,6%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

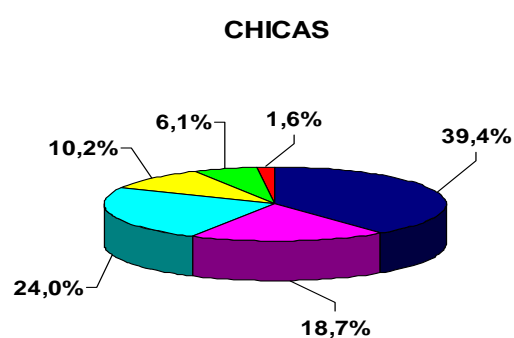
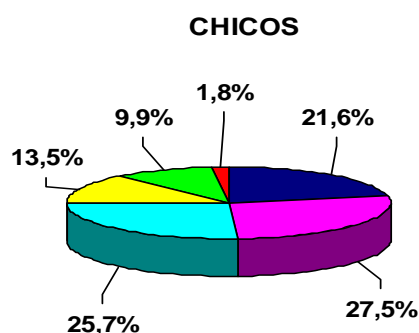
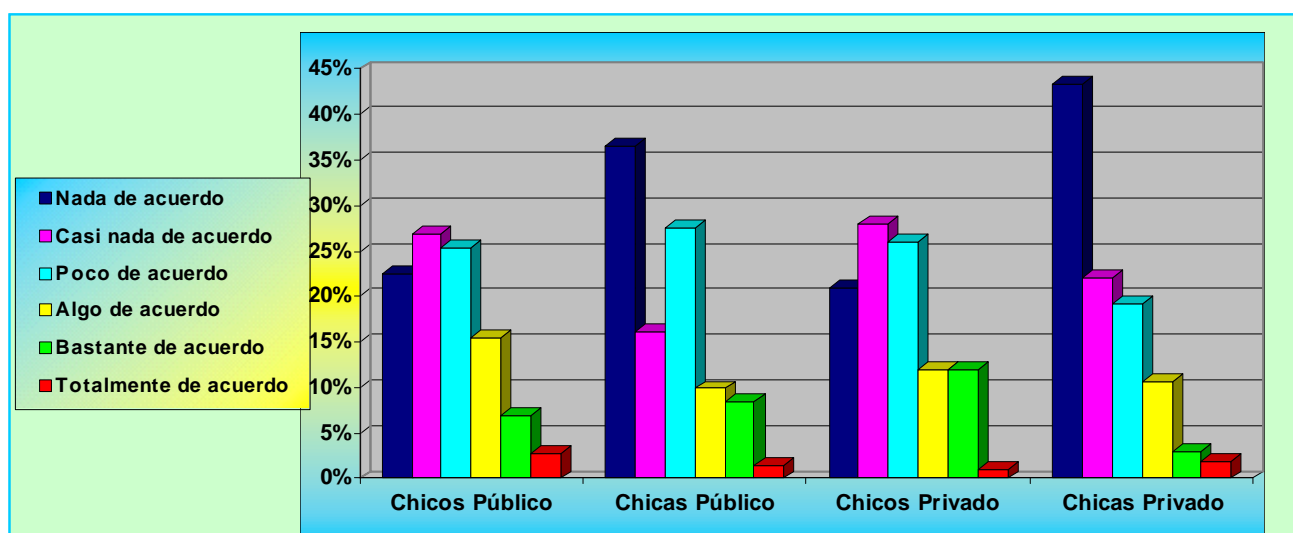


Tabla y Gráficos del Ítem II.6. Conozco las principales teorías axiológicas.

Las teorías axiológicas estudian la naturaleza de los valores y juicios valorativos, no sólo trata de los valores positivos, sino también de los valores negativos, analizando los principios que permiten considerar que algo es o no valioso, y considerando los fundamentos de tal juicio. Por ello consideramos de vital importancia que los futuros docentes conozcan dichas teorías.

Teniendo en cuenta la grafica podemos comprobar que no hay grandes diferencias entre el alumnado del centro público al privado, siendo estos sus resultados; los chicos del centro público eligen la opción mas frecuente “*casi nada de acuerdo*” con un 26,8% y le sigue la opción “*poco de acuerdo*” con un 25,4%, a su vez los chicos del centro privado, escogen también la opción “*casi nada de acuerdo*” con un 28,0% seguida de la de poco con un 26,0% igual que en el publico. Las chicas del centro publico escogen la opción de “*nada de acuerdo*” con un 36,6% y “*poco de acuerdo*” con un 27,5% muy parecido al centro privado que escogen la opción “*nada de acuerdo*” en un 43,3% y “*casi nada de acuerdo*” en un 22,1%.

En los totales las alumnas son más rotundas en su elección de “*nada de acuerdo*” con un 39,4%, seguidas de “*poco de acuerdo*” con un 24,0%, los alumnos a su vez escogen “*casi nada de acuerdo*” con un 27,5% y “*poco de acuerdo*” en un 25,7%. Por lo que podemos interpretar que el alumnado de manera mayoritaria, se decantan por las opciones de “*nada o casi nada de acuerdo*” siendo las chicas las de mayores valores contrarios a este ítem.

Nuestros resultados coinciden con los de Touriñán (2006)<sup>9</sup>, en su investigación sobre la educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. En ella se establece una relación entre educación en valores y experiencia axiológica. Llega a la conclusión de que “*La cuestión primordial no es cuantos contenidos socialmente deseables aprendo y cuantas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando. La cuestión primordial es cuantas de las finalidades que se ponen en marcha en la educación para formar al educando pasan a formar parte de su experiencia, para uso y construcción de su proyecto de vida personal y formación*”

---

<sup>9</sup> Touriñán, J.M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista española de pedagogía*, 64(234), 227-248.

Ítem II.7. Tengo claras las características que tiene un valor.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%				
Nada de acuerdo	2	2,8%	5	3,5%	1	1,0%	4	3,8%	3	1,8%	9	3,7%
Casi nada de acuerdo	8	11,3%	18	12,7%	8	8,0%	19	18,3%	16	9,4%	37	15,0%
Poco de acuerdo	20	28,2%	45	31,7%	28	28,0%	31	29,8%	48	28,1%	76	30,9%
Algo de acuerdo	25	35,2%	45	31,7%	31	31,0%	28	26,9%	56	32,7%	73	29,7%
Bastante de acuerdo	13	18,3%	23	16,2%	21	21,0%	16	15,4%	34	19,9%	39	15,9%
Totalmente de acuerdo	3	4,2%	6	4,2%	11	11,0%	6	5,8%	14	8,2%	12	4,9%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

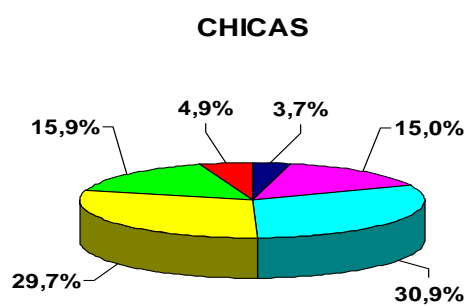
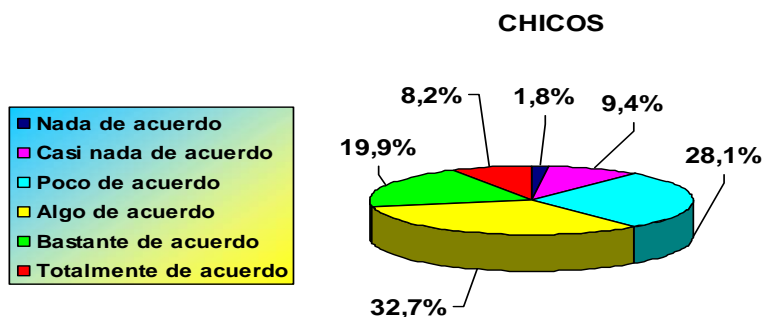
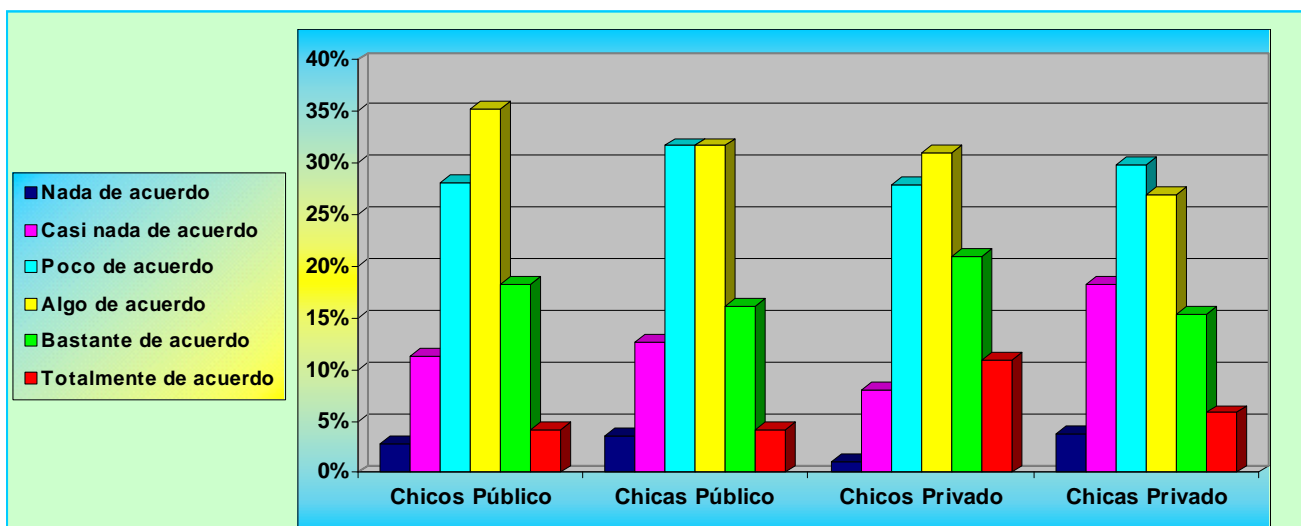


Tabla y Gráficos del Ítem II.7. Tengo claras las características que tiene un valor.



Al analizar los datos de la tabla, comprobamos que el alumnado en general, tanto del centro público como del privado, sus elecciones son muy parecidas. Los alumnos del centro público eligen como opción más frecuente estar “*algo de acuerdo*” con un 35,2%, le sigue la opción “*poco de acuerdo*” con un 28,2%, al igual que en el centro privado los chicos eligen “*algo de acuerdo*” con un 31,0% y la opción “*poco de acuerdo*” con un 28,0%.

Las alumnas del centro público, eligen con el mismo porcentaje las opciones “*poco y algo de acuerdo*” con un 31,7% muy parecidos a los datos extraídos de las chicas del centro privado que eligen la opción “*poco de acuerdo*” con 29,8% y “*algo de acuerdo*” con un 26,9%.

En los totales no existen diferencias significativas entre géneros, eligiendo los chicos como opción mayoritaria “*algo de acuerdo*” con un 32,7% y “*poco de acuerdo*” con un 28,1%, muy parecida a la de las chicas con un 30,9% en “*poco de acuerdo*” y un 29,7% en “*algo de acuerdo*”.

No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por la titularidad de los centros de formación.

Nuestros resultados coinciden con los de la investigación de Paredes (2003)<sup>10</sup> acerca de la Educación en Valores y Nuevas Tecnologías en la formación de maestros/as. En la cual, se considera precisa la formación de maestros/as en nuevas Tecnologías y valores contextualizados. Llega a la conclusión de que los valores que han de conocer los profesionales de la educación son: *“la creatividad, el esfuerzo personal, la autodisciplina, la organización, la libertad, el compromiso con valores democráticos y profesionales, la reflexión, la crítica, la indagación, el diálogo, el trabajo en equipo, la no sofisticación, el reciclaje, el placer de aprender, la actividad, la innovación, el compromiso con el cambio, la solidaridad, y la lucha contra las desigualdades, entre otros”*.

---

<sup>10</sup> Paredes, J. (2003). Educación en Valores y Nuevas Tecnologías en la formación de Maestros. *Tendencias pedagógicas*, 8, 121-132.

Ítem II.8. Se la naturaleza de los valores.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%				
Nada de acuerdo	2	2,8%	4	2,8%	3	3,0%	8	7,7%	5	2,9%	12	4,9%
Casi nada de acuerdo	8	11,3%	23	16,2%	10	10,0%	19	18,3%	18	10,5%	42	17,1%
Poco de acuerdo	19	26,8%	46	32,4%	24	24,0%	34	32,7%	43	25,1%	80	32,5%
Algo de acuerdo	25	35,2%	37	26,1%	41	41,0%	23	22,1%	66	38,6%	60	24,4%
Bastante de acuerdo	12	16,9%	25	17,6%	16	16,0%	15	14,4%	28	16,4%	40	16,3%
Totalmente de acuerdo	5	7,0%	7	4,9%	6	6,0%	5	4,8%	11	6,4%	12	4,9%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

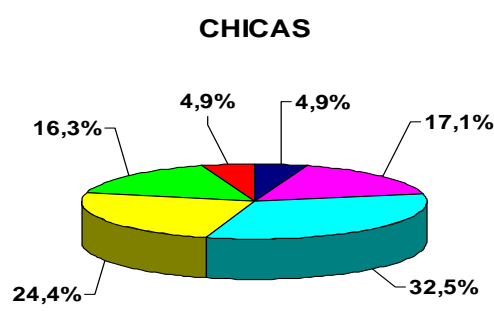
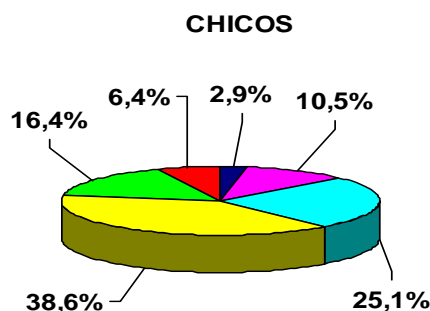
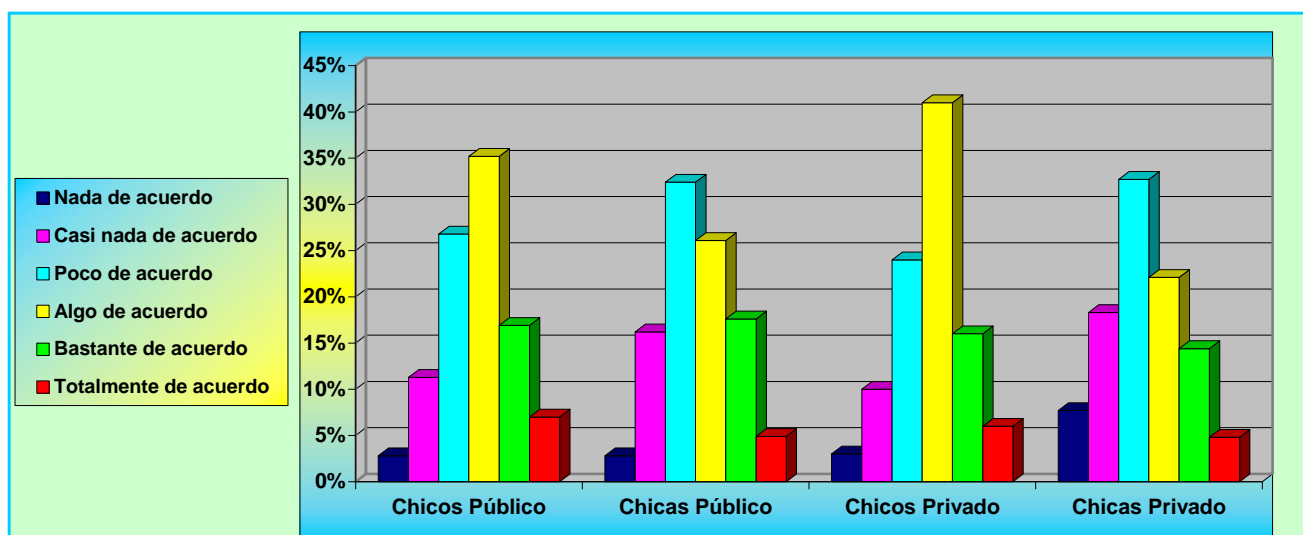


Tabla y Gráficos del Ítem II.8. Se la naturaleza de los valores.

Tal y como podemos observar en los gráficos y en la tabla, el alumnado manifiesta que conoce la naturaleza de los valores, obteniéndose resultados muy parecidos en ambos tipos de centro. Los chicos del centro público escogen como opción más frecuente la de “algo de acuerdo” con un 35,2%, le sigue la opción “poco de acuerdo” con un 26,8%, muy parecidos a los alumnos del centro privado, que escogen en un 41,0% la opción “algo de acuerdo” y en un 24,0% la opción “poco de acuerdo”. Las alumnas del centro público, eligen las opciones de “poco y algo de acuerdo” como mas frecuentes en un porcentaje del 32,4% y 26,1% respectivamente; las alumnas del centro privado hacen la misma elección, escogiendo en un 32,7% la opción “poco de acuerdo” y en un 22,1% la opción “algo de acuerdo”.

En los totales las elecciones son muy parecida siendo en los chicos algo más positivos que en las alumnas; los chicos eligen la opción “algo de acuerdo” en un 38,6% y “poco de acuerdo” en un 25,1%, y las chicas eligen las opciones de “poco de acuerdo” en un 32,5% y la de “algo de acuerdo” en un 24,4%. En general diremos que los chicos y las chicas están algo de acuerdo en los chicos y poco de acuerdo en las chicas. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,023.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	12,990(a)	5	,023
<b>Razón de verosimilitudes</b>	13,043	5	,023
<b>Asociación lineal por lineal</b>	6,126	1	,013
<b>N de casos válidos</b>	417		

Touriñán (2005)<sup>11</sup> coincide en su artículo acerca de la Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica, con nuestras conclusiones, al comentar que en este artículo se defiende que la conocer el origen de educación en valores como *objetivo de la formación para la convivencia pacífica, atendiendo a tres propuestas fundamentales: El sentido de la educación en valores en las sociedades abiertas. La posibilidad de la educación en valores. La comunicación intercultural como ejercicio de elección de valores*”.

<sup>11</sup> Touriñán, J. M. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista Galega do Ensino*, 13 (47), 1041-1102.

Ítem II.9. Se formular objetivos referidos a valores.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	3	4,2%	2	1,4%	0	,0%	5	4,8%	3	1,8%	7	2,8%
Casi nada de acuerdo	1	1,4%	8	5,6%	9	9,0%	4	3,8%	10	5,8%	12	4,9%
Poco de acuerdo	17	23,9%	38	26,8%	19	19,0%	35	33,7%	36	21,1%	73	29,7%
Algo de acuerdo	25	35,2%	31	21,8%	29	29,0%	27	26,0%	54	31,6%	58	23,6%
Bastante de acuerdo	21	29,6%	50	35,2%	28	28,0%	25	24,0%	49	28,7%	75	30,5%
Totalmente de acuerdo	4	5,6%	13	9,2%	15	15,0%	8	7,7%	19	11,1%	21	8,5%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

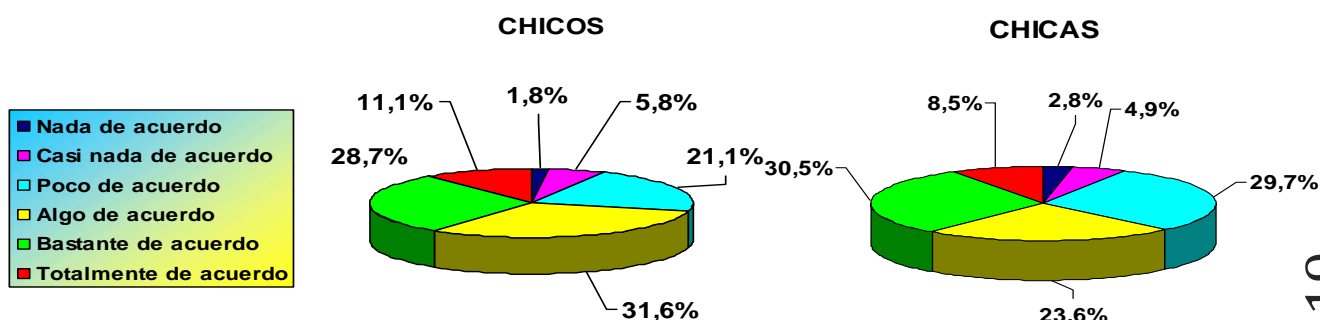
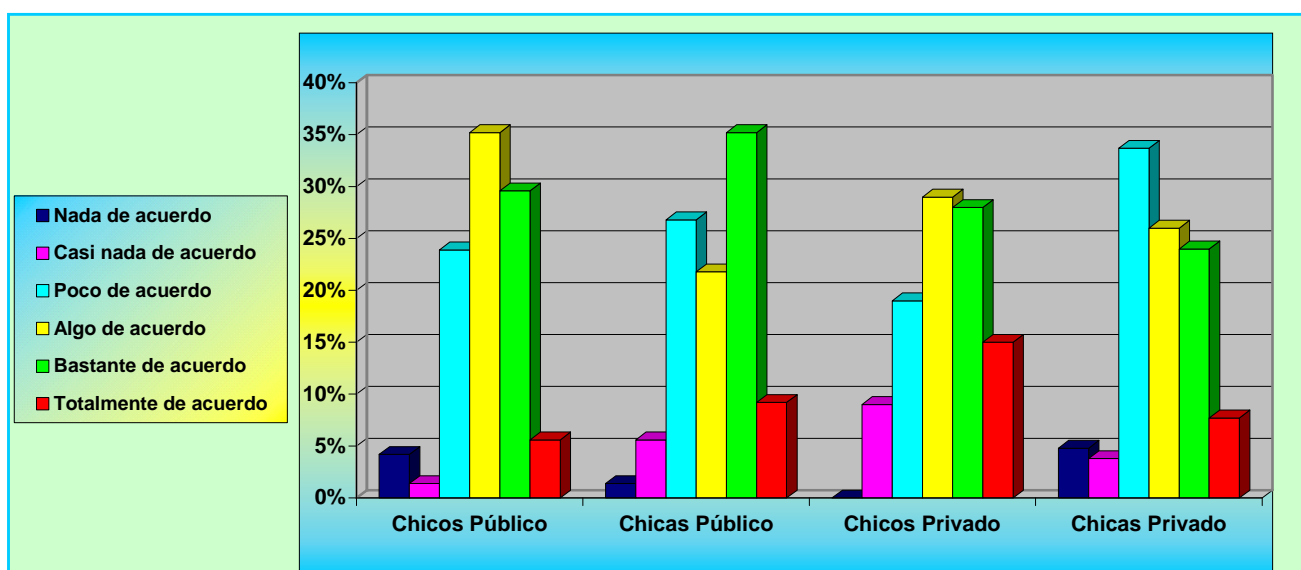


Tabla y Gráficos del Ítem II.9. Se formular objetivos referidos a valores.

Observando la tabla y los gráficos, podemos decir que las opciones de respuesta elegidas por el alumnado masculino, en general son muy parecidas, tanto en el centro público como en el privado, pues en el centro público escogen las opciones de *“algo y bastante de acuerdo”*, siendo la de *“algo de acuerdo”* un 35,2% y la de *“bastante de acuerdo”* un 29,6% las de mayor porcentaje, al igual que los chicos del centro privado, que escogen *“algo de acuerdo”* en un 29,0% y *“bastante de acuerdo”* en un 28%.

En las chicas difieren un poco en las elecciones, siendo en el centro público la opción mayoritaria la de *“bastante de acuerdo”* en un 35,2% y un 26,8% en *“poco de acuerdo”* y en el centro privado, eligen en un 33,7% la opción *“poco de acuerdo”* y en un 26,0% *“algo de acuerdo”*.

Al analizar los totales por género, los chicos difieren de las chicas, los chicos escogen como opción más frecuente *“algo de acuerdo”* con un 31,6% y *“bastante de acuerdo”* con un 28,7%, en cambio las chicas escogen la opción *“bastante de acuerdo”* en un 30,5% y la opción de *“poco de acuerdo”* en un 29,7%. Por lo que diremos que las chicas, están *“bastante de acuerdo”* con la afirmación y los chicos se decantan por estar *“algo de acuerdo”*.

No existen diferencias en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por la tipología del centro de formación.

Nuestros resultados coinciden con los de Salinas y Viciano (2005)<sup>12</sup>, sobre la planificación de la Educación Física en la etapa de formación inicial del profesorado. Los objetivos como criterios fundamentales en su diseño. En este artículo damos a conocer diversos aspectos referentes a la planificación de los objetivos de la Educación Física (EF) durante la etapa de formación inicial del profesorado. Para ello *“realizamos una primera aproximación conceptual de la temática, al tiempo que efectuamos un análisis comparativo de los grupos de objetivos, determinando las principales diferencias existentes entre ellos”*. Se llega a la conclusión de que es preciso conocer muy bien los contenidos para plasmar los objetivos referentes a la materia. Nosotros estamos de acuerdo que es preciso conocer los valores para saber determinar objetivos educativos al respecto.

---

<sup>12</sup> Salinas, F. y Viciano, J. (2005). La planificación de la Educación Física en la etapa de formación inicial del profesorado. Los objetivos como criterios fundamentales en su diseño. *Lecturas de Educación física: Revista Digital*, 9. Recuperado el 17 de noviembre de 2009, de <http://www.efdeportes.com/efd91/prof.htm>

Ítem II.10. Se formular competencias teniendo en cuenta valores.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	3	4,2%	5	3,5%	0	,0%	4	3,8%	3	1,8%	9	3,7%
Casi nada de acuerdo	5	7,0%	7	4,9%	11	11,0%	21	20,2%	16	9,4%	28	11,4%
Poco de acuerdo	19	26,8%	30	21,1%	28	28,0%	28	26,9%	47	27,5%	58	23,6%
Algo de acuerdo	24	33,8%	39	27,5%	29	29,0%	27	26,0%	53	31,0%	66	26,8%
Bastante de acuerdo	15	21,1%	47	33,1%	21	21,0%	19	18,3%	36	21,1%	66	26,8%
Totalmente de acuerdo	5	7,0%	14	9,9%	11	11,0%	5	4,8%	16	9,4%	19	7,7%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

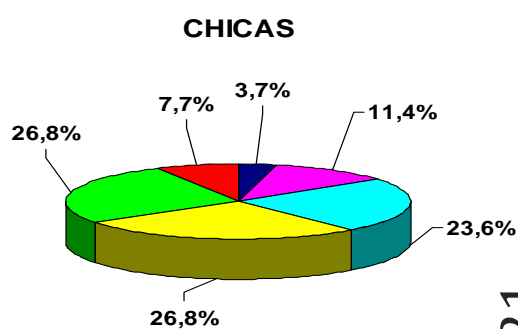
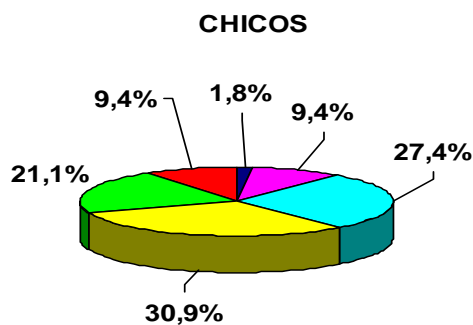
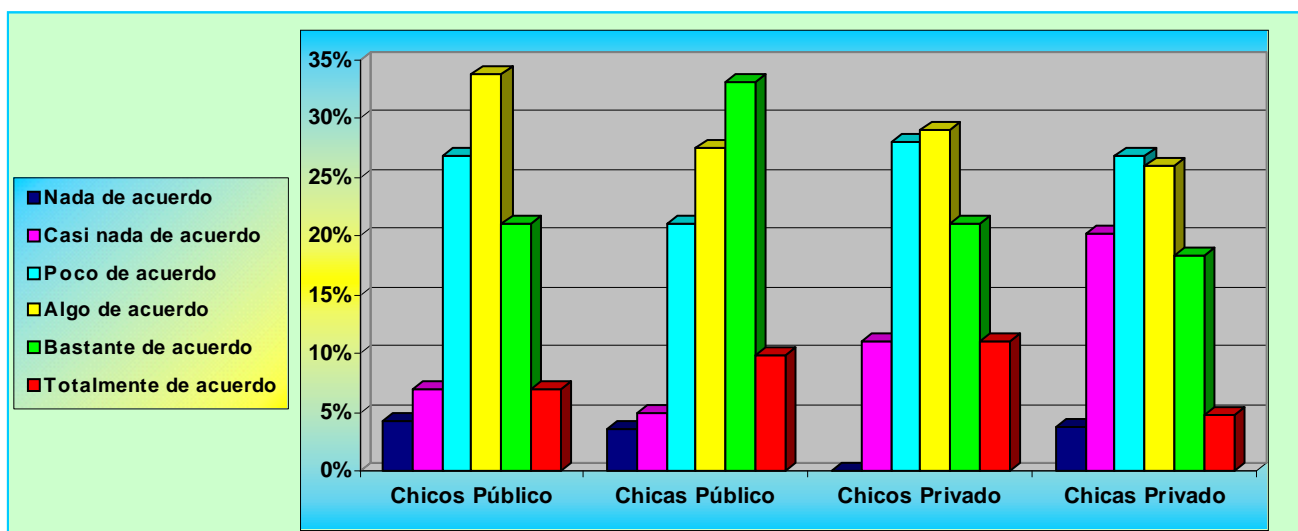


Tabla y Gráficos del Ítem II.10. Se formular competencias teniendo en cuenta valores.

Al analizar los datos de la tabla, comprobamos como los chicos tanto del centro público como del privado, coinciden en sus elecciones, los chicos del centro público eligen la opción “*algo de acuerdo*” en un 33,8% y “*poco de acuerdo*” en un 26,8%, así como los chicos del centro privado eligen como opción más frecuente la de “*algo de acuerdo*” con un 29,0% y la de “*poco de acuerdo*” en un 28,0%. Las chicas del centro público eligen la opción de “*bastante de acuerdo*” en un 33,1% y la de “*algo de acuerdo*” en un 27,7%; en cambio las chicas del centro privado escogen la opciones de “*poco de acuerdo*” en un 26,9% y de “*algo de acuerdo*” en un 26,0%. Estas diferencias por la tipología del centro son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,007.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	16,118(a)	5	,007
<b>Razón de verosimilitudes</b>	16,517	5	,006
<b>Asociación lineal por lineal</b>	6,607	1	,010
<b>N de casos válidos</b>	417		

Al analizar los datos globales por género, comprobamos como el alumnado masculino elige en un 31,0% la opción “*algo de acuerdo*” seguida, de la de “*poco de acuerdo*” con un 27,5%; en cambio el alumnado femenino eligen en la misma proporción la opción “*algo de acuerdo y bastante de acuerdo*” con un 26,6%, seguida de la opción “*poco de acuerdo*” con un 23,6%.

Coincidimos con Molina y Antolín (2008)<sup>13</sup> en su investigación acerca de las competencias básicas, hacen una valoración crítica, sobre cultura, ciencia y deporte. Este artículo pretende clarificar el contenido del discurso pedagógico “*oficial*” derivado del planteamiento educativo de la Unión Europea, así como de la LOE, estamos de acuerdo en que considera “...*a las competencias como elemento esencial para el aprendizaje permanente...*” Después se señala la contribución de la Educación Física a las competencias básicas que se recogen en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas. Por tanto, consideramos de vial importancia que el alumnado conozca cómo se formulan las competencias, en nuestro caso atendiendo a valores.

<sup>13</sup> Molina, J. P. y Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en educación física: una valoración crítica. Cultura, ciencia y deporte: *Revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 8, 81-86.

Ítem II.11. Soy consciente de la importancia de los valores en nuestra cultura.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%				
Nada de acuerdo	3	4,2%	1	,7%	1	1,0%	2	1,9%	4	2,3%	3	1,2%
Casi nada de acuerdo	0	,0%	2	1,4%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	,8%
Poco de acuerdo	4	5,6%	5	3,5%	7	7,0%	7	6,7%	11	6,4%	12	4,9%
Algo de acuerdo	14	19,7%	21	14,8%	22	22,0%	21	20,2%	36	21,1%	42	17,1%
Bastante de acuerdo	22	31,0%	53	37,3%	29	29,0%	19	18,3%	51	29,8%	72	29,3%
Totalmente de acuerdo	28	39,4%	60	42,3%	41	41,0%	55	52,9%	69	40,4%	115	46,7%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

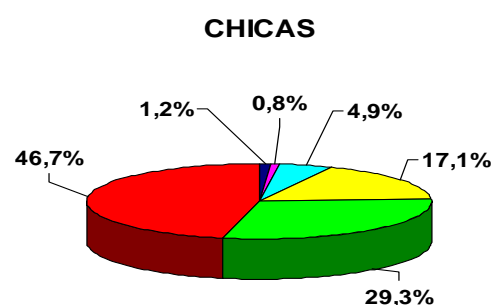
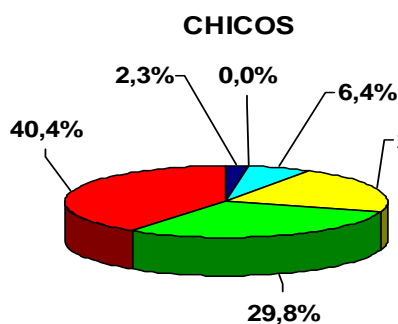
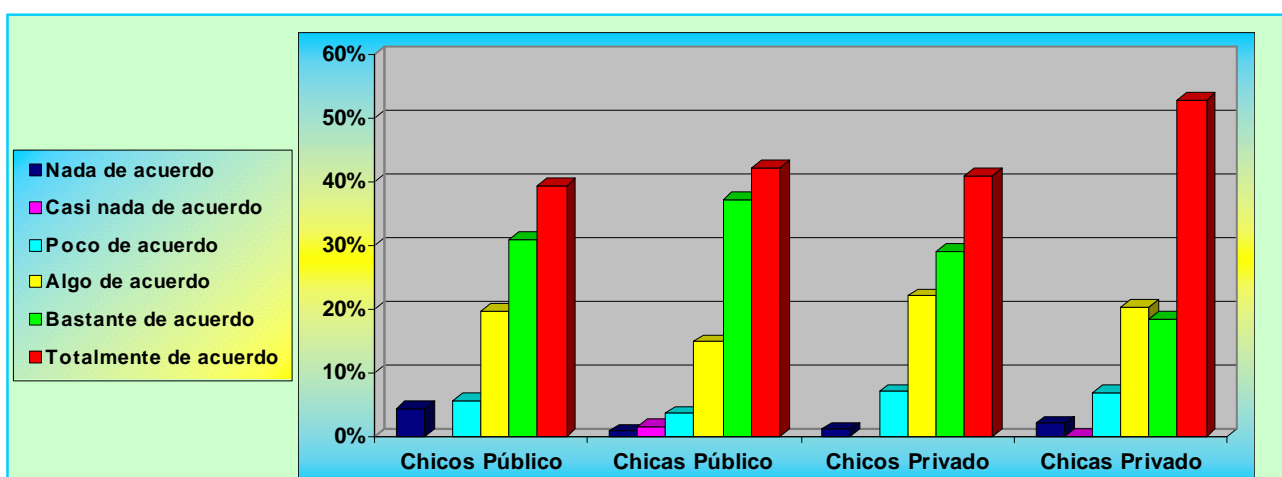


Tabla y Gráficos del Ítem II.11. Soy consciente de la importancia de los valores en nuestra cultura.



Como podemos ver tanto en la tabla como en los gráficos, el alumnado encuestado tiene clara su respuesta sobre si son importantes los valores en su cultura, ya que la mayoría de las respuestas de todos los subgrupos de la muestra se centran en los valores de máximo acuerdo. Como podemos ver se destacan los porcentajes de respuesta de la opción “*totalmente de acuerdo*”, siendo de un 39,4% para los chicos del centro público y de un 42,3% para las chicas; en el caso del centro privado los porcentajes de ambas muestras en esta opción de respuesta también son las más altas, en concreto, un 41,0% y un 52,9% para chicos y chicas respectivamente.

Si analizamos la diferencia por tipo de centro, podemos ver como tanto el alumnado del centro público, como del privado, están de acuerdo en la importancia de los valores. Sin embargo, tal y como nos muestra la tabla, podemos destacar, que dentro de este acuerdo, es en el caso de la muestra del centro privado donde los porcentajes de máximo acuerdo son mayores, sobretodo en el caso de las chicas. Por el contrario, destacar, como aspecto negativo dentro de este ítem, que en el total de la muestra encuestada, hay siete alumnos/as que opinan que están “*nada de acuerdo*” en la importancia de dichos valores.

Como hemos analizado, tanto la muestra femenina como la masculina y de ambos tipos de centro, están de acuerdo en la importancia de los valores en la cultura, de hecho, el gráfico de sectores nos muestra que menos del 6% y en algunos casos el 0%, eligen los valores de mínimo acuerdo, como “*nada de acuerdo*”, “*casi nada de acuerdo*” o “*poco de acuerdo*”, aspectos que consideramos muy positivos por los cursos en los que se encuentra la muestra, ya que dentro de poco pasarán a ser docentes.

En esta línea sobre la importancia de la adquisición o transmisión de valores, podemos comparar la opinión de nuestra muestra con las tesis doctorales de Figueras (2008)<sup>14</sup> y Posadas (2009)<sup>15</sup>, donde en uno de sus ítems preguntaban a sus alumnos/as de ESO si les gustaría tener adquiridos determinados valores, en todos los grupos de sus muestras las respuestas eran positivas.

---

<sup>14</sup> Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>15</sup> Posadas Kalman, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de Juegos y Deportes en el alumnado de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Ítem II.12. Puedo realizar una clasificación de valores.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%				
Nada de acuerdo	4	5,6%	4	2,8%	1	1,0%	0	,0%	5	2,9%	4	1,6%
Casi nada de acuerdo	5	7,0%	13	9,2%	8	8,0%	8	7,7%	13	7,6%	21	8,5%
Poco de acuerdo	10	14,1%	27	19,0%	23	23,0%	26	25,0%	33	19,3%	53	21,5%
Algo de acuerdo	29	40,8%	44	31,0%	30	30,0%	40	38,5%	59	34,5%	84	34,1%
Bastante de acuerdo	19	26,8%	37	26,1%	23	23,0%	20	19,2%	42	24,6%	57	23,2%
Totalmente de acuerdo	4	5,6%	17	12,0%	15	15,0%	10	9,6%	19	11,1%	27	11,0%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

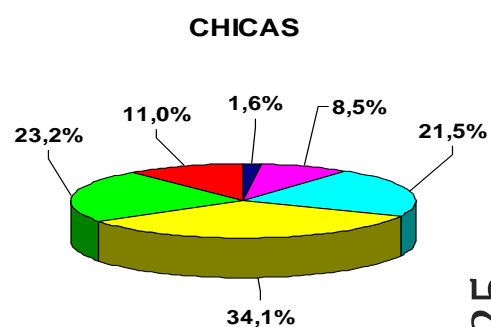
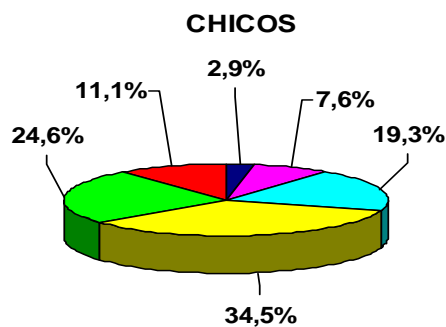
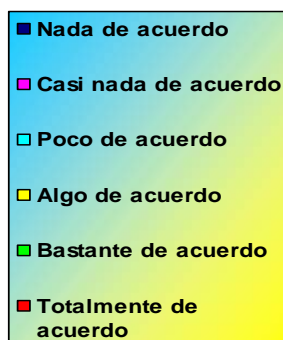
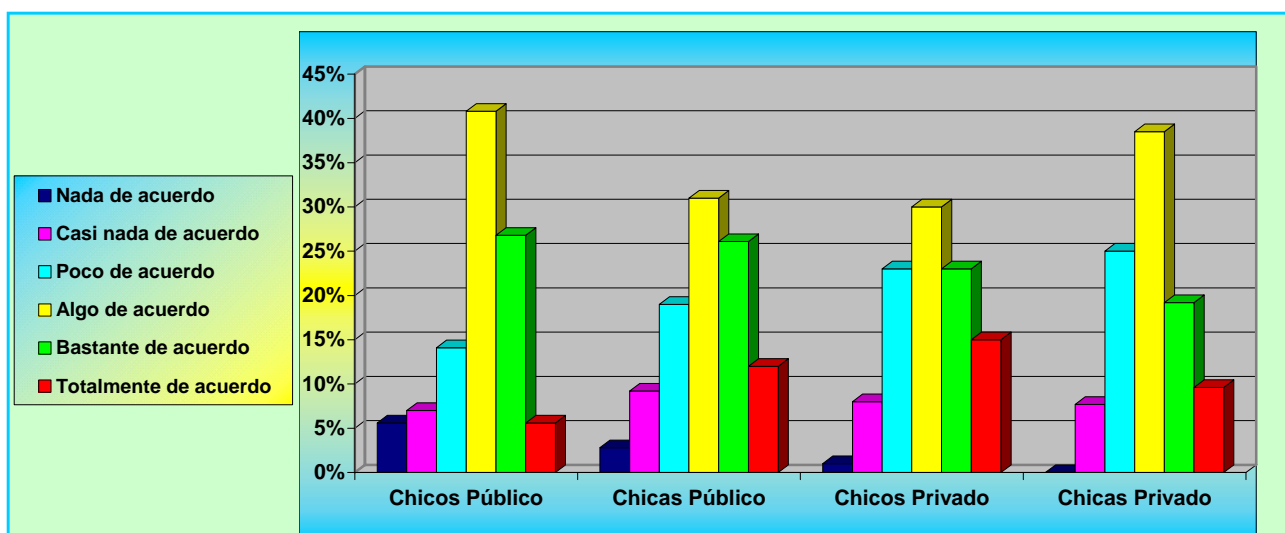


Tabla y Gráficos del Ítem II.12. Puedo realizar una clasificación de valores.

De las respuestas de nuestra muestra en este ítem, sobre si se ven capaces de realizar una clasificación de valores, podemos ver reflejado en la tabla y ambos gráficos, como las respuestas son dispares. El porcentaje mayor de respuestas se centra en los valores de respuesta centrales de la tabla, sobre todo en el valor “*algo de acuerdo*”, seguido por lo valores tanto “*bastante de acuerdo*”, como “*poco de acuerdo*”, por ello vemos como las respuestas son variadas.

Si comparamos las respuestas en base a los tipos de centro de la muestra, podemos ver, como en ambos casos las respuestas son similares, tanto chicos como chicas del centro público y privado eligen en más ocasiones el valor “*algo de acuerdo*” siendo los porcentajes de respuestas de 40,8% y 31,0% para los chicos y chicas del centro público y de 30,0% y 38,5% para el grupo masculino y femenino del centro privado. Sin embargo, es en el centro público donde tienen algo más claro el poder realizar dicha clasificación, ya que como segunda opción de respuesta eligen más veces el valor “*bastante de acuerdo*”, y en el centro privado aparece ésta opción igualada a la de “*poco de acuerdo*”.

De manera general, podemos ver como en nuestra muestra, el 11,1% y 11,0% de los chicos y chicas respectivamente, están “*totalmente de acuerdo*” en poder realizar una clasificación de valores; el 24,6% y 23,2% de los chicos y chicas respectivamente, están “*bastante de acuerdo*” y el 34,5% y 34,1% de chicos y chicas, están “*algo de acuerdo*”, y éstos son los valores de máximo acuerdo o respuesta positiva sobre el ítem, lo que nos supone una respuesta alentadora por parte de la muestra encuestada.

Con este ítem podemos ver como en la Enseñanza Universitaria se educa en valores, se enseña en valores, no en la medida que nos gustaría, pero sí que están presentes. En la misma línea, en la investigación de González (2000)<sup>16</sup> sobre valores, obtuvieron como conclusiones que “*la educación de valores en el Centro Universitario es responsabilidad de todos los docentes y debe realizarse a través de todas las actividades curriculares y extracurriculares que desarrolla el Centro pero fundamentalmente a través del proceso de enseñanza-aprendizaje*” y además que, “*la educación de valores en el estudiante universitario se realiza en el contexto de su formación profesional, es por ello que la calidad de la motivación profesional constituye un factor de primer orden en la educación de valores del estudiante universitario*”.

---

<sup>16</sup> González, V. (2000). La educación de valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 14(1):74-82.

Ítem II.13. Se diferenciar entre valores sociales y valores individuales.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	2	2,8%	2	1,4%	0	,0%	4	3,8%	2	1,2%	6	2,4%
Casi nada de acuerdo	3	4,2%	6	4,2%	5	5,0%	5	4,8%	8	4,7%	11	4,5%
Poco de acuerdo	10	14,1%	21	14,8%	15	15,0%	20	19,2%	25	14,6%	41	16,7%
Algo de acuerdo	18	25,4%	31	21,8%	28	28,0%	22	21,2%	46	26,9%	53	21,5%
Bastante de acuerdo	23	32,4%	58	40,8%	32	32,0%	26	25,0%	55	32,2%	84	34,1%
Totalmente de acuerdo	15	21,1%	24	16,9%	20	20,0%	27	26,0%	35	20,5%	51	20,7%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

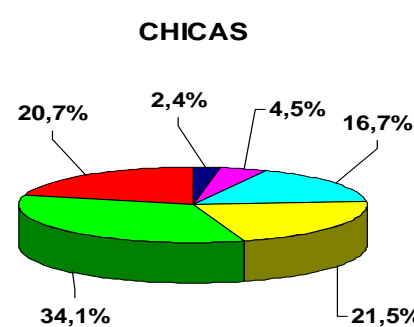
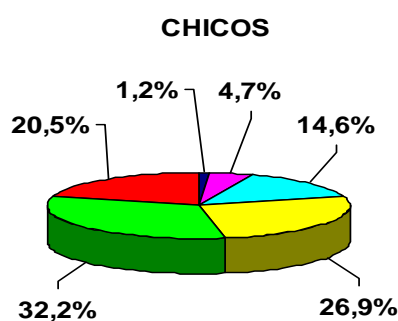
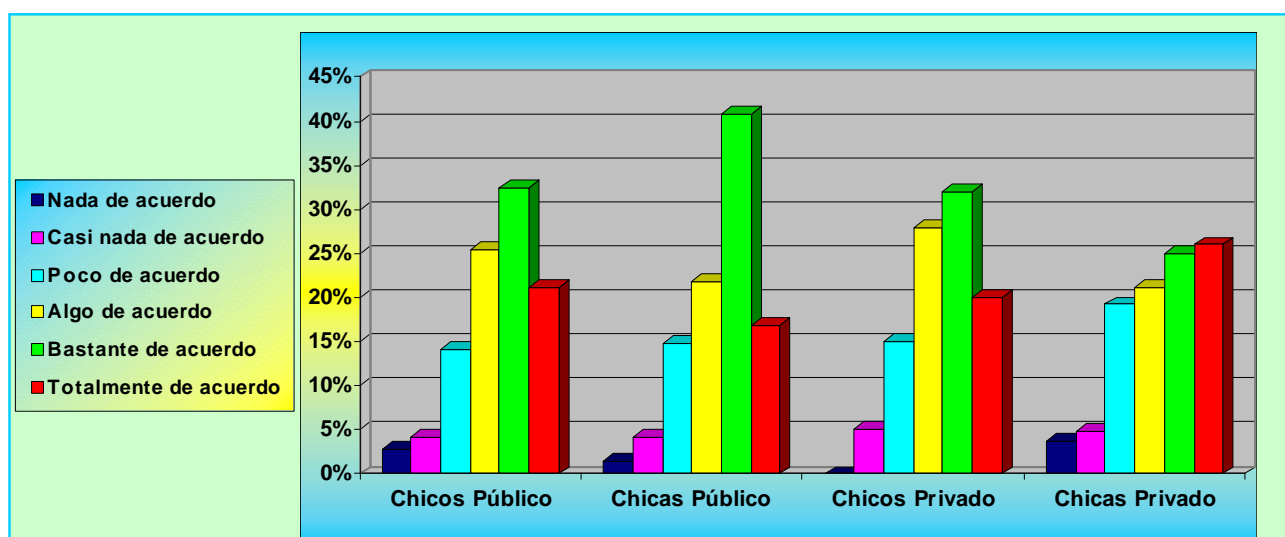


Tabla y Gráficos del Ítem II.13. Se diferenciar entre valores sociales y valores individuales.

Con respecto a la temática del ítem, “se diferenciar entre valores sociales e individuales”, las respuestas del alumnado encuestado, tal y como muestran los gráficos y la tabla, son variadas, aunque cabe resaltar que la mayoría de ellas se centran en los valores de máximo acuerdo de las opciones de respuesta. De hecho, como podemos observar en el gráfico de sectores, las opciones de mínimo acuerdo obtienen valores de respuesta muy bajos, tanto para el grupo de chicos como el de chicas, como son “nada de acuerdo” con unos porcentajes de 1,2% y 2,4% del total para cada grupo respectivamente; “casi nada de acuerdo” con respuestas de 4,7% para chicos y 4,5% para chicas y “poco de acuerdo”, con valores algo más altos que los anteriores pero igualmente bajos, de 14,6% para el grupo masculino y 16,7% para el femenino.

Si atendemos a las diferencias de género que nos presenta la muestra, vemos como es en el grupo femenino donde se obtiene valores más altos con respecto al acuerdo. De hecho son las chicas del centro privado, las que obtiene un porcentaje de respuesta más alto en el valor de respuesta “totalmente de acuerdo”, siendo un 26,0% y las chicas del centro público las que lo obtienen del valor “bastante de acuerdo” con un porcentaje de 40,8%.

Si sumamos los valores de las tres opciones “positivas”, encontramos que el 79,6% del alumnado masculino y el 76,3% del femenino están en alguna medida de acuerdo. No existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por la tipología de los centros.

Interpretamos por las respuestas obtenidas, que la muestra en general, sabe distinguir entre valores sociales e individuales, teniendo por tanto claro la clasificación y diferencia entre ambos tipos de valores.

En la investigación de Valbuena y col (2006)<sup>17</sup>, definen que “los valores determinan el comportamiento, el estilo de vida y la personalidad del hombre en la sociedad (...)” y a su vez los clasifica. En dicha clasificación aparecen los valores individuales y sociales, tal y como el alumnado de nuestra muestra piensa, que saben diferenciar.

---

<sup>17</sup> Valbuena, M., Morillo, R, y Salas, D. (2006). Sistema de valores en las organizaciones. *Omnia*, 12(3), 60-78.

**Ítem II.14. Considero que los valores morales son exigibles en las relaciones de una persona con otra.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género		Género		Género		Género		Chico		Chica	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	4	5,6%	2	1,4%	3	3,0%	2	1,9%	7	4,1%	4	1,6%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	1	1,4%	1	,7%	1	1,0%	5	4,8%	2	1,2%	6	2,4%
<b>Poco de acuerdo</b>	13	18,3%	18	12,7%	7	7,0%	13	12,5%	20	11,7%	31	12,6%
<b>Algo de acuerdo</b>	16	22,5%	41	28,9%	29	29,0%	23	22,1%	45	26,3%	64	26,0%
<b>Bastante de acuerdo</b>	23	32,4%	43	30,3%	34	34,0%	29	27,9%	57	33,3%	72	29,3%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	14	19,7%	37	26,1%	26	26,0%	32	30,8%	40	23,4%	69	28,0%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

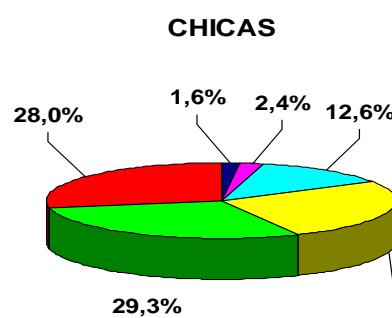
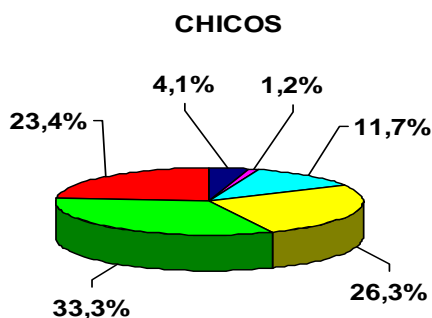
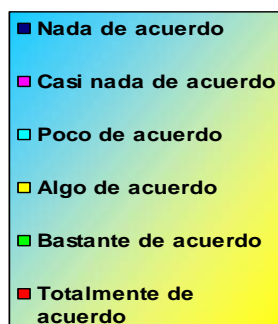
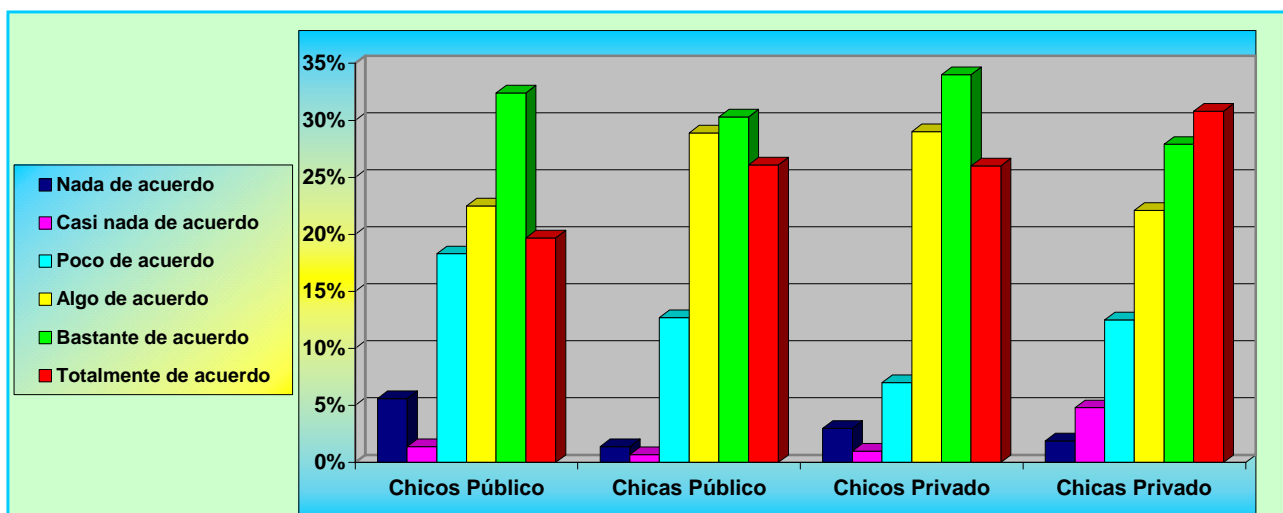


Tabla y Gráficos del Ítem II.14. Considero que los valores morales son exigibles en las relaciones de una persona con otra.

Tanto la tabla como los gráficos anteriores nos muestran que el alumnado encuestado tiende al máximo acuerdo con respecto al ítem. Como podemos ver en la tabla, las respuestas se concentran en los valores “*totalmente de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*”, estando cada una, tanto para el grupo femenino como masculino, entre el 20% y 30% de sus respuestas.

Si atendemos a las diferencias que nos presenta la muestra con respecto al tipo de centro, podemos ver, tal y como nos marca la tabla, que es en el caso de los alumnos/as del privado donde se obtienen las respuestas más positivas hacia el ítem, es decir, es en este centro, donde con mayor frecuencia piensan que los valores morales son exigibles en las relaciones humanas. De hecho, es en el valor de máximo acuerdo “*totalmente de acuerdo*” donde los dos grupos que forman la muestra del centro privado, aquellos que obtienen porcentajes de respuesta más altos, siendo de un 26% para los chicos y de un 30,8% para las chicas, frente a un 19,7% y 26,1% respectivamente en el caso del centro público.

Como vemos, nuestra muestra, tanto alumnos como alumnas, y tanto del centro público como del privado, tienen una respuesta positiva frente al ítem, ya que la mayor parte de sus respuestas se encuentran en la zona de máximo acuerdo de la tabla, lo que interpretamos que le otorgan mucha importancia a dichos valores morales. No existen diferencias significativas en las pruebas de Chi-cuadrado ni por género, ni por la tipología de los centros.

En la investigación de Angelucci y cols. (2007)<sup>18</sup>, se definen los valores morales como “*las acciones humanas que definen la naturaleza humana y la perfecciona*”, y en dicha investigación, en los resultados que obtuvieron en la encuesta, indica que los jóvenes dieron la más alta puntuación a estos valores entre los encuestados, es decir, por su definición y resultado obtenido, al igual que en nuestra muestra opinan que son completamente necesarios para las relaciones interpersonales.

---

<sup>18</sup> Angelucci, L., Dakuk, S., Juárez, J., Lezama, J., Moreno, A. y Serrano, A. (2007). Dimensiones de los valores de los jóvenes de la Universidad Católica Andrés Bello. *Ciencias Sociales Unisinos*, 43(3), 211-220.

Ítem II.15. Se diferenciar entre valores instrumentales y valores terminales.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	7	9,9%	15	10,6%	9	9,0%	25	24,0%	16	9,4%	40	16,3%
Casi nada de acuerdo	14	19,7%	29	20,4%	19	19,0%	24	23,1%	33	19,3%	53	21,5%
Poco de acuerdo	20	28,2%	35	24,6%	31	31,0%	25	24,0%	51	29,8%	60	24,4%
Algo de acuerdo	22	31,0%	27	19,0%	24	24,0%	16	15,4%	46	26,9%	43	17,5%
Bastante de acuerdo	7	9,9%	27	19,0%	12	12,0%	9	8,7%	19	11,1%	36	14,6%
Totalmente de acuerdo	1	1,4%	9	6,3%	5	5,0%	5	4,8%	6	3,5%	14	5,7%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

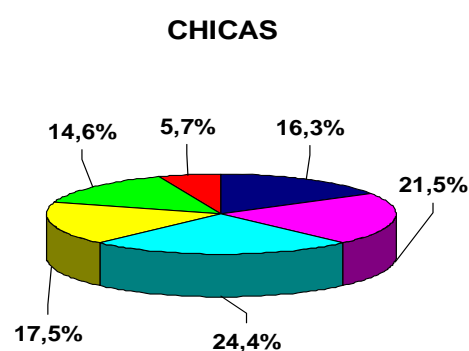
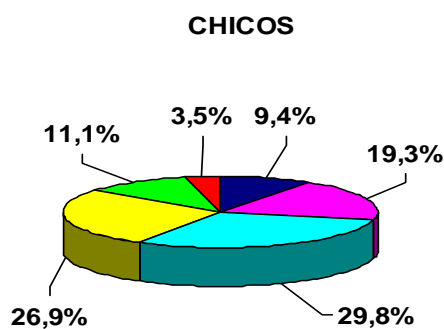
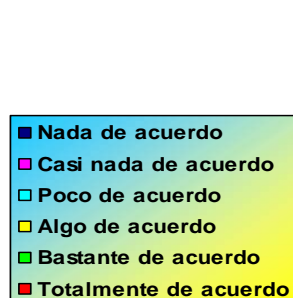
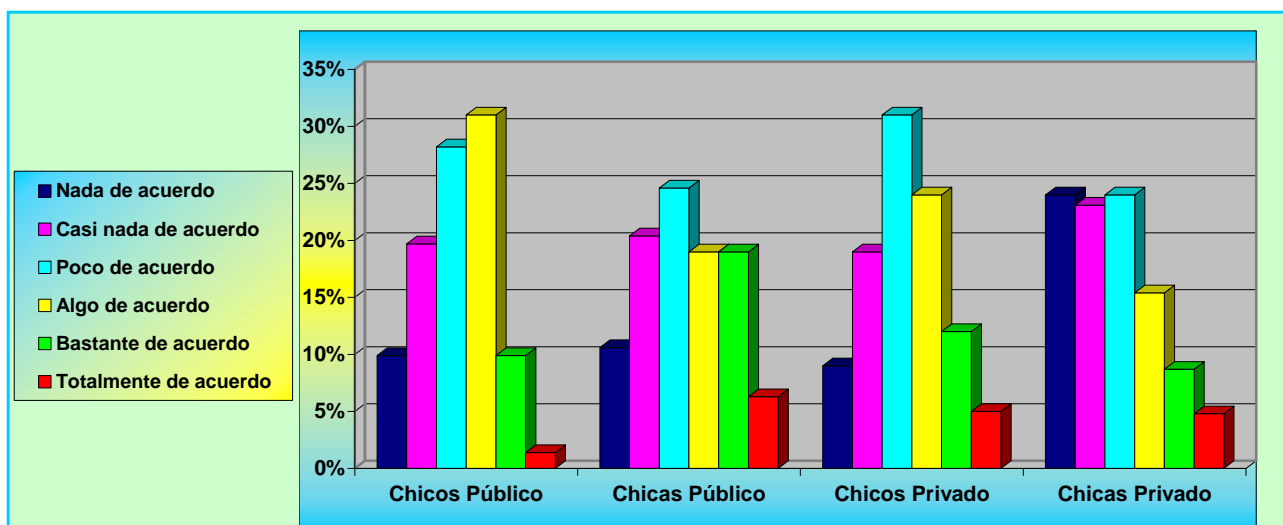


Tabla y Gráficos del Ítem II.15. Se diferenciar entre valores instrumentales y valores terminales.



Como podemos observar en el gráfico obtenemos respuestas variadas; así el grupo de alumnos tiende a una mayor concentración de respuestas en los valores centrales “*algo de acuerdo*” y “*poco de acuerdo*” suponiendo un 26,9% y un 29,8% respectivamente del total, siguiéndoles los valores, aunque con menos frecuencia, “*bastante de acuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*”; para el grupo de alumnas las respuestas son más homogéneas, centrándose la mayoría de las respuestas en los valores centrales, siendo el más elegido el de “*poco de acuerdo*” (24,4% del total). Estas diferencias por género, son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,049.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	11,092(a)	5	,049
<b>Razón de verosimilitudes</b>	11,222	5	,047
<b>Asociación lineal por lineal</b>	,750	1	,387
<b>N de casos válidos</b>	417		

Si atendemos a las diferencias por tipo de centro, podemos ver como tanto la gráfica como la tabla nos muestran, que para el grupo femenino, sobre todo el del centro privado, concentra el mayor porcentaje de respuestas en los valores de mínimo acuerdo; sin embargo, para el grupo masculino, sobre todo los del centro público, concentran sus respuestas en los valores centrales, destacándose el de “*algo de acuerdo*”. Pero de manera general, obtienen también elevados porcentajes los valores de mínimo acuerdo, no existiendo diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado por la tipología del centro.

Así, para nuestra muestra, tanto el grupo femenino como masculino, tanto del centro público, como del privado, no tienen clara la diferencia entre los valores instrumentales y terminales, no sabiendo bien diferenciar entre ellos, siendo las chicas del centro privado las que manifiestan tener menos clara dicha diferencia.

### CAMPO III: TRANSMISIÓN DE VALORES POR PARTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.

Ítem III.1.16. Considero que mi formación en valores por mis maestros/as en primaria ha sido adecuada y satisfactoria.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%				
Nada de acuerdo	2	2,8%	1	,7%	7	7,0%	3	2,9%	9	5,3%	4	1,6%
Casi nada de acuerdo	9	12,7%	10	7,0%	5	5,0%	6	5,8%	14	8,2%	16	6,5%
Poco de acuerdo	16	22,5%	30	21,1%	19	19,0%	20	19,2%	35	20,5%	50	20,3%
Algo de acuerdo	22	31,0%	45	31,7%	29	29,0%	26	25,0%	51	29,8%	71	28,9%
Bastante de acuerdo	17	23,9%	38	26,8%	22	22,0%	22	21,2%	39	22,8%	60	24,4%
Totalmente de acuerdo	5	7,0%	18	12,7%	18	18,0%	27	26,0%	23	13,5%	45	18,3%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

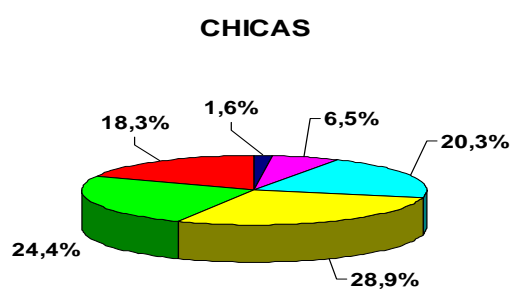
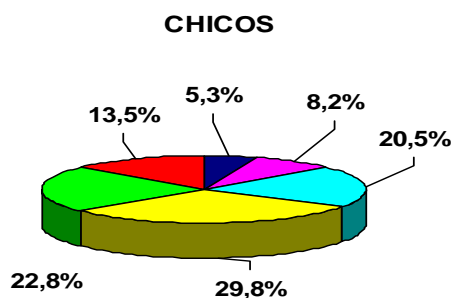
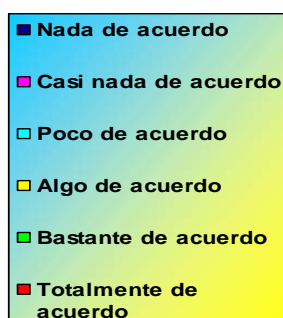
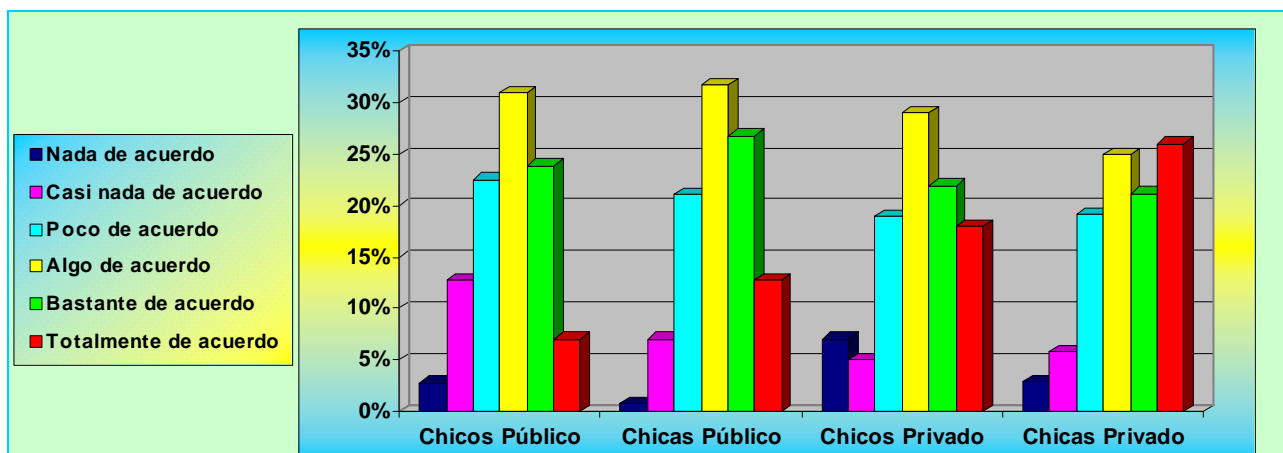


Tabla y Gráficos del Ítem III.1.16. Considero que mi formación en valores por mis maestros/as en primaria ha sido adecuada y satisfactoria.

El alumnado en general se decanta por las opciones “positivas” (“algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo”). Así, al sumar las opciones que están de acuerdo con la afirmación del ítem, encontramos que el 60,9% del alumnado masculino y el 71,2% del femenino del centro público, así lo afirman. Mientras que el 69% del alumnado masculino y el 72,2% del femenino del centro privado, manifiestan su acuerdo. No se detectan diferencias notables en las respuestas entre chicos y chicas, si bien las chicas parecen estar un poco más de acuerdo con esa afirmación. Así, en los totales, por género, encontramos que el 66,1% de los alumnos y el 72,6% de las alumnas están en algún grado de acuerdo. Pero al comparar los datos por la tipología de los centros de estudio, si encontramos diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,007.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	15,812(a)	5	,007
<b>Razón de verosimilitudes</b>	16,173	5	,006
<b>Asociación lineal por lineal</b>	1,894	1	,169
<b>N de casos válidos</b>	417		

Interpretamos que de manera mayoritaria, el alumnado tanto del centro público. como del privado considera que, su formación en valores por los maestros/as que tuvo en primaria ha sido adecuada y satisfactoria.

En el Decreto de Enseñanzas para Educación Primaria (2006)<sup>19</sup>, aparecen algunos apuntes de esa educación en valores, ya desde el segundo ciclo (alumnos a partir de los ocho años). Dentro de la asignatura Conocimiento del Medio, en el apartado Personas, cultura y organización social, deberán estudiar “*Diversidad de estructuras y modelos familiares*” y, por ejemplo, “*Diferentes formas de relación de los miembros de una comunidad (amistad, vecindad, etc...)*”. En el segundo ciclo de Primaria se incluye la igualdad de sexos. Niñas y niños deberán apreciar “*la importancia de conseguir habilidades manuales implicadas en el manejo de herramientas, aparatos y nuevas tecnologías, superando estereotipos sexistas*”. En el tercer ciclo de Primaria (a partir de diez años) se incide en este asunto.

<sup>19</sup> Real Decreto 1513/2006 sobre Enseñanzas Mínimas en Educación Primaria 2006

**Ítem III.2.17. Considero que mi formación en valores por mis profesores/as en secundaria ha sido adecuada y satisfactoria.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	3	4,2%	1	,7%	4	4,0%	9	8,7%	7	4,1%	10	4,1%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	19	26,8%	11	7,7%	10	10,0%	6	5,8%	29	17,0%	17	6,9%
<b>Poco de acuerdo</b>	14	19,7%	42	29,6%	17	17,0%	27	26,0%	31	18,1%	69	28,0%
<b>Algo de acuerdo</b>	24	33,8%	49	34,5%	40	40,0%	22	21,2%	64	37,4%	71	28,9%
<b>Bastante de acuerdo</b>	8	11,3%	28	19,7%	16	16,0%	24	23,1%	24	14,0%	52	21,1%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	3	4,2%	11	7,7%	13	13,0%	16	15,4%	16	9,4%	27	11,0%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

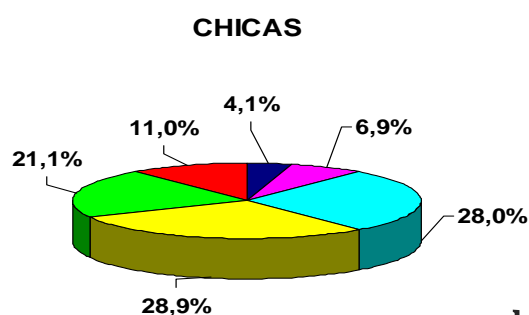
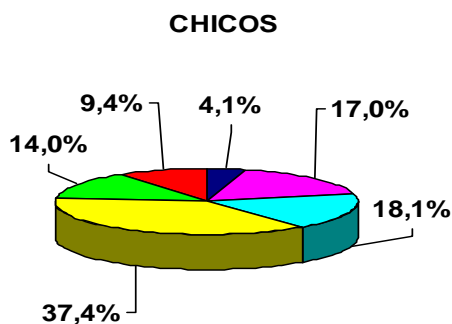
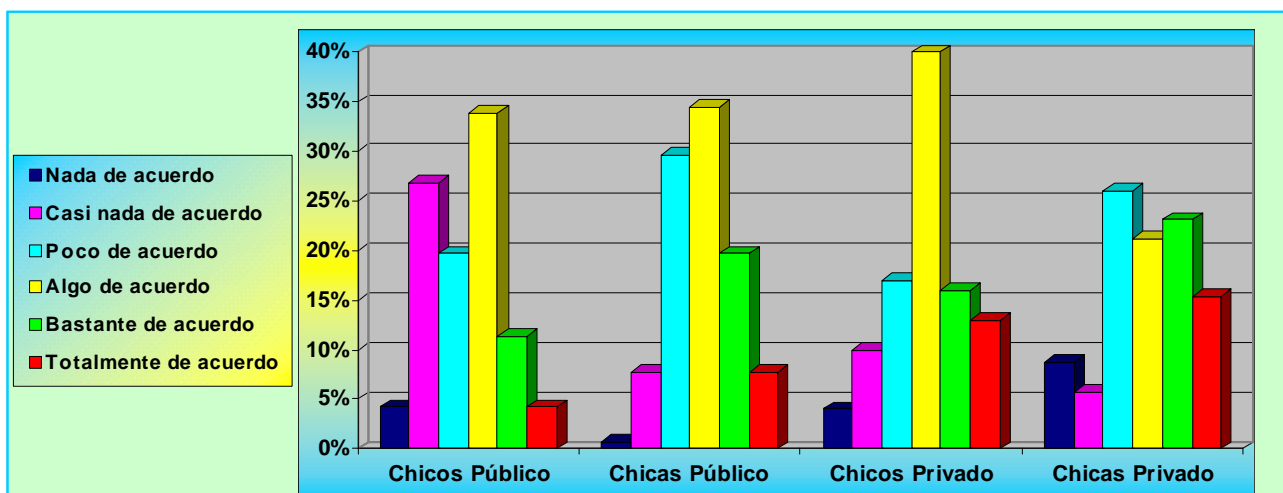


Tabla y gráficos del Ítem III.2.17. Considero que mi formación en valores por mis profesores/as en secundaria ha sido adecuada y satisfactoria.

Más de la mitad de los encuestados responden estar “*poco o algo de acuerdo*” con el tema planteado. El grado de acuerdo total o casi total es de aproximadamente la quinta parte de los chicos y un tercio de las chicas. La aprobación de este tipo de formación sigue siendo superior en las chicas frente a los chicos y mientras entre las chicas de lo público y lo privado no hay grandes diferencias (en torno al 60% de aprobación, refiriéndome a los tres valores “*positivos*” (“*algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo*”) sí que las hay entre los chicos de uno y otro ámbito. Hay el doble de chicos (30%) del centro público que del privado (15%) que están en total o casi total desacuerdo con la formación recibida. Estas diferencias por el tipo de centro de estudios son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,002.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	18,709(a)	5	,002
<b>Razón de verosimilitudes</b>	18,717	5	,002
<b>Asociación lineal por lineal</b>	2,662	1	,103
<b>N de casos válidos</b>	417		

Coincidimos con Bautista (2005)<sup>20</sup>, cuando aduce que en este periodo de tiempo en el que se encuentran los alumnos/as de Secundaria éstos evolucionan desde las relaciones interindividuales hacia la concepción del grupo y la comunidad como un “*nosotros*”. También se busca un lugar propio con una identidad definida. Dicha evolución comenzó en la Educación Primaria y proseguirá hasta la edad adulta.

Está claro que el alumnado de Secundaria, amplía el campo moral más allá de la experiencia y el entorno inmediato, comenzando a construir ideas propias sobre el mundo y las personas. Empiezan a preocupar problemas más globales y se van estructurando los valores y los primeros proyectos de vida y a veces el profesorado de Educación Secundaria no ha recibido una formación didáctica específica para el tratamiento de esta etapa de la adolescencia.

<sup>20</sup> Bautista, R. (2005). La Educación en Valores y sus objetivos en Educación Secundaria. *Revista Digital Investigación y Educación*, 18, 1-19. Recuperado el 24 de febrero de 2010 de [http://www.csisif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n18/valores\\_sec.pdf](http://www.csisif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n18/valores_sec.pdf)

**Ítem III.3.18. Siempre he recibido además de una formación en conceptos y procedimientos, una adecuada carga actitudinal.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%				
<b>Nada de acuerdo</b>	1	1,4%	3	2,1%	2	2,0%	5	4,8%	3	1,8%	8	3,3%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	12	16,9%	8	5,6%	8	8,0%	13	12,5%	20	11,7%	21	8,5%
<b>Poco de acuerdo</b>	20	28,2%	31	21,8%	19	19,0%	21	20,2%	39	22,8%	52	21,1%
<b>Algo de acuerdo</b>	25	35,2%	60	42,3%	37	37,0%	13	12,5%	62	36,3%	73	29,7%
<b>Bastante de acuerdo</b>	10	14,1%	25	17,6%	20	20,0%	35	33,7%	30	17,5%	60	24,4%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	3	4,2%	15	10,6%	14	14,0%	17	16,3%	17	9,9%	32	13,0%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

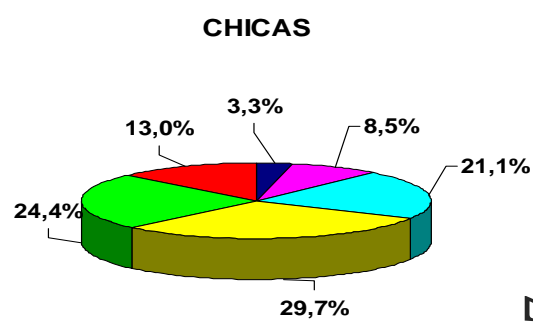
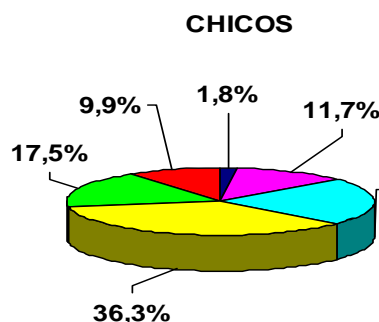
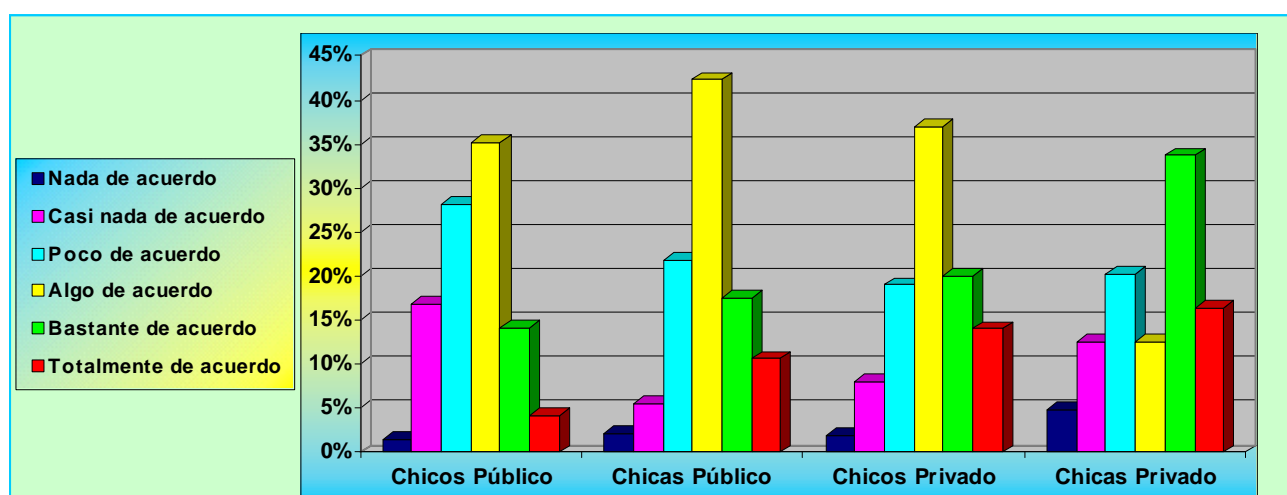


Tabla y Gráficos del Ítem III.3.18. Siempre he recibido además de una formación en conceptos y procedimientos, una adecuada carga actitudinal.

Al analizar los datos globales, comprobamos que la opción mayoritaria elegida por el alumnado ha sido *“algo de acuerdo”*. Si sumamos las tres opciones consideradas como *“positivas”* encontramos que los alumnos están en alguna medida de acuerdo en un 63,7%, mientras las alumnas lo están en un 67,1%. Comprobamos como el alumnado femenino, sigue presentando mayor grado de conformidad que el alumnado masculino.

La valoración del alumnado masculino del centro público, elige las opciones *“negativas”* en un (46%) están *“poco, nada o casi nada de acuerdo”*, mientras que en el en estas mismas opciones, son elegidas por un 29%. Existen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado por la tipología de los centros, con un valor de 0,002.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	18,954(a)	5	,002
<b>Razón de verosimilitudes</b>	19,143	5	,002
<b>Asociación lineal por lineal</b>	3,248	1	,071
<b>N de casos válidos</b>	417		

Los principios de la Carta de la Tierra son una síntesis de exhaustivas consultas internacionales llevadas a cabo durante casi una década. El documento reconoce que los derechos humanos, el desarrollo humano equitativo, la protección medioambiental y la paz son interdependientes en el mundo que hoy vivimos. En él se reconoce el papel fundamental que la educación juega para dar forma a los valores humanos; se afirma el papel crítico que los docentes tienen en este proceso; se reconoce que las nuevas iniciativas educativas pueden tener éxito si las personas implicadas se comprometen en un proceso en el que la experiencia, la reflexión, el análisis crítico, la tolerancia, la cooperación, la compasión y el respeto se fomenten y se desarrollen. La identificación de las funciones del profesorado ha cambiado sustancialmente. De ser transmisores de conocimientos pasan a ser una figura de mediación, que ha de determinar la planificación y gestión de los recursos personales y metodológicos con los que deben contar sus alumnos/as para desarrollar todo tipo de capacidades; entre ellas las de orientación competencial.

**Ítem III.4.19. Creo que la formación en valores recibida en la carrera de magisterio es adecuada y satisfactoria.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%				
<b>Nada de acuerdo</b>	3	4,2%	5	3,5%	1	1,0%	5	4,8%	4	2,3%	10	4,1%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	6	8,5%	16	11,3%	4	4,0%	6	5,8%	10	5,8%	22	8,9%
<b>Poco de acuerdo</b>	20	28,2%	29	20,4%	14	14,0%	15	14,4%	34	19,9%	44	17,9%
<b>Algo de acuerdo</b>	15	21,1%	36	25,4%	24	24,0%	31	29,8%	39	22,8%	67	27,2%
<b>Bastante de acuerdo</b>	21	29,6%	43	30,3%	34	34,0%	23	22,1%	55	32,2%	66	26,8%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	6	8,5%	13	9,2%	23	23,0%	24	23,1%	29	17,0%	37	15,0%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

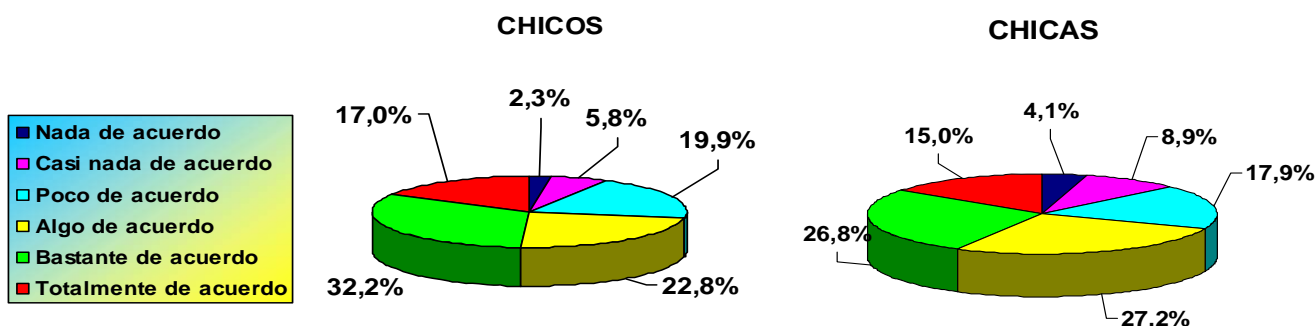
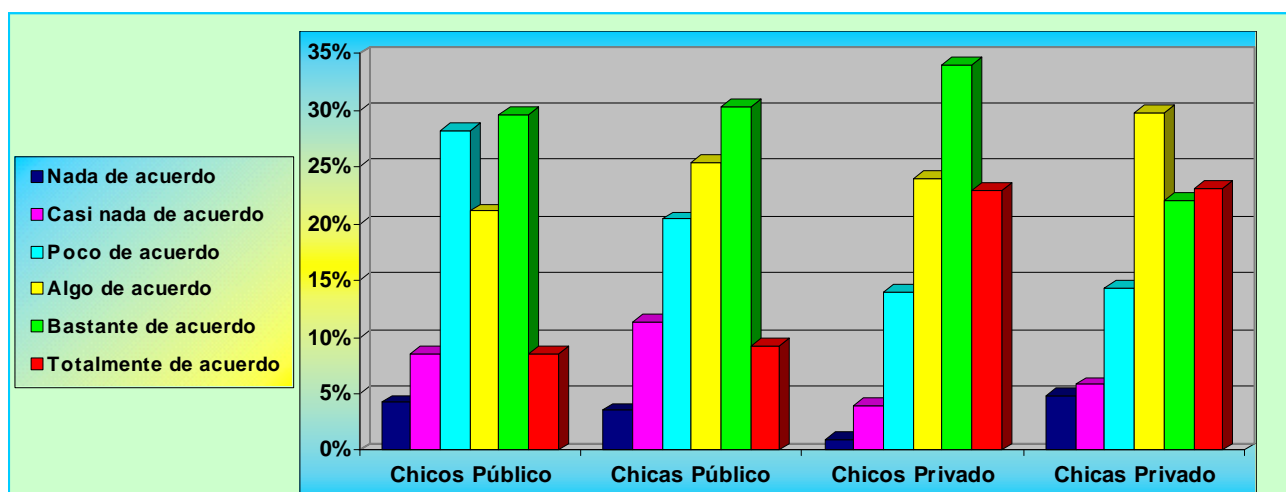


Tabla y Gráficos del Ítem III.4.19. Creo que la formación en valores recibida en la carrera de magisterio es adecuada y satisfactoria.



Al analizar los resultados globales por género, comprobamos como los alumnos se posicionan claramente en el espectro “positivo”, cuya suma de opciones obtiene un valor del 72,0% para los alumnos y un 71,0% para las alumnas, siendo las opciones más elegidas en los alumnos la opción “bastante de acuerdo” con un 32,2% y en las alumnas la opción “algo de acuerdo” con un 27,2%. No existiendo diferencias significativas por género, en el test de Chi-cuadrado.

Sin embargo al analizar los datos por la tipología del centro encontramos que el alumnado masculino del centro público eligen como opciones mayoritarias las “positivas” sumando un 59,2%, mientras que los alumnos del centro privado lo hacen en un 81,0%. Los datos de las alumnas van en la misma línea, así en las mismas opciones, el alumnado femenino del centro público obtiene un valor del 64,9% y el alumnado del centro privado un 75,0%. Estas diferencias por tipo de centro son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	22,165(a)	5	,000
<b>Razón de verosimilitudes</b>	22,710	5	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	14,284	1	,000
<b>N de casos válidos</b>	417		

Interpretamos que los estudiantes de magisterio en general, perciben que su formación en valores es adecuada durante su carrera, más acentuada esta percepción en el alumnado del centro privado, que los del centro público.

Ortiz Torres (1999)<sup>21</sup>, realiza una reflexión profunda en el sentido de entender que “la educación de los valores en la educación superior constituye un tema de gran actualidad y trascendencia en la formación de los profesionales que necesita la sociedad. Su carácter complejo, multifacético y contradictorio exige del claustro de profesores una especial preparación teórica y metodológica en el campo psicopedagógico para su investigación y en la labor docente-educativa”.

<sup>21</sup> Ortiz Torres, E. (1999). La Formación de Valores en la Educación Superior desde un Enfoque Psicopedagógico. *Revista Magistrales*, 3.

**Ítem III.5.20. Me gustaría recibir una formación tanto en conceptos, procedimientos como en actitudes.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	2	2,8%	0	,0%	3	3,0%	1	1,0%	5	2,9%	1	,4%
Casi nada de acuerdo	1	1,4%	2	1,4%	3	3,0%	2	1,9%	4	2,3%	4	1,6%
Poco de acuerdo	10	14,1%	12	8,5%	7	7,0%	9	8,7%	17	9,9%	21	8,5%
Algo de acuerdo	17	23,9%	26	18,3%	21	21,0%	13	12,5%	38	22,2%	39	15,9%
Bastante de acuerdo	20	28,2%	50	35,2%	36	36,0%	29	27,9%	56	32,7%	79	32,1%
Totalmente de acuerdo	21	29,6%	52	36,6%	30	30,0%	50	48,1%	51	29,8%	102	41,5%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

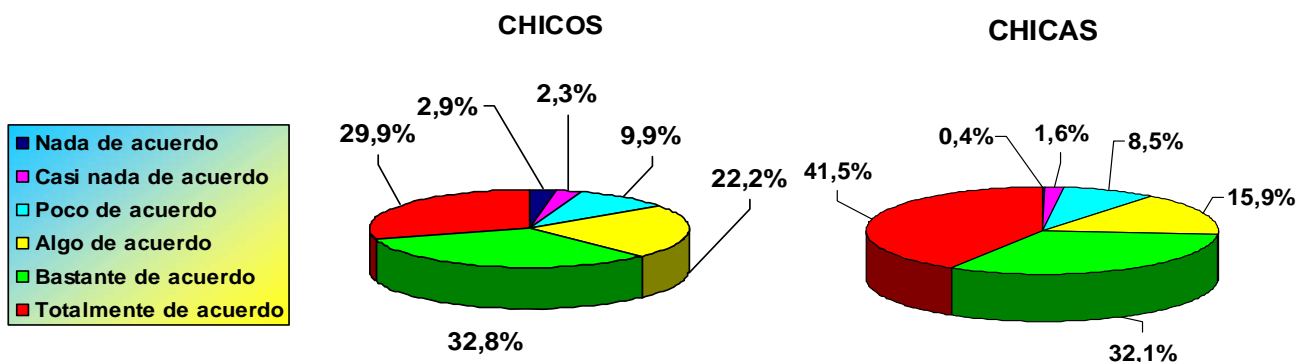
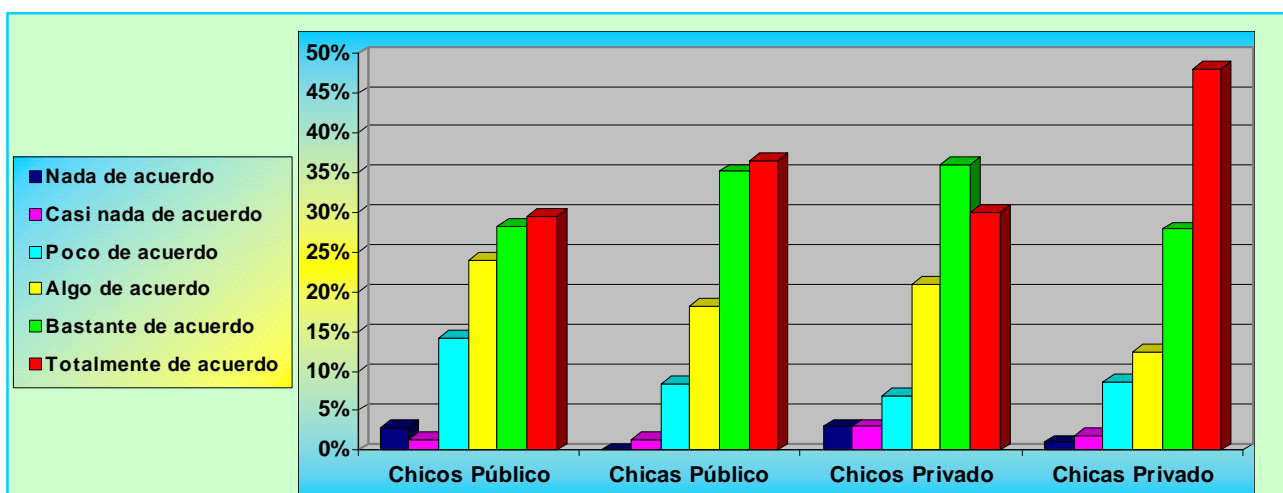


Tabla y Gráficos del Ítem III.5.20. Me gustaría recibir una formación tanto en conceptos, procedimientos como en actitudes.

Analizando los datos globales por género de la tabla, no hay lugar a la duda, de que al alumnado en general les gustaría recibir una formación adecuada en actitudes, al igual que en procedimientos y conceptos. Así, las opciones del acuerdo obtienen un valor del 84,7% en los alumnos y un 89,5% en las alumnas. Estas diferencias no son significativas, en el test de Chi-cuadrado.

Al analizar los datos de la tabla por la tipología del centro dónde se están formando los estudiantes, encontramos que el valor más elevado aparece en la opción *“totalmente de acuerdo”* de las estudiantes del centro privado (48,15), seguidas de las estudiantes del centro público (36,6%). El comportamiento del alumnado masculino es similar, así la opción *“totalmente de acuerdo”* es elegida por el 29,9% del alumnado del centro público y en la misma opción el valor del alumnado del centro privado es del 30,0%. No existen diferencias significativas por la tipología de los centros dónde estudia el alumnado.

Los estudiantes encuestados tener clara la importancia de recibir una formación adecuada tanto en conceptos como en procedimientos y actitudes. Las alumnas obtienen valores superiores a los alumnos.

Toda la sociedad educa (o trata de educar), en actitudes y valores importantes, dice Soto Vázquez (2011)<sup>22</sup>. Y continúa: *“la universidad no puede estar al margen y debe ser ejemplo para educar en estos aspectos sus profesionales. Los valores y las actitudes son importantes en sí mismos. No requieren ninguna justificación. En muchas materias, valores y actitudes son parte importante como objetivos”*.

Consideramos que los conocimientos o contenidos conceptuales, deben estar dirigidos o basados en actitudes y valores deseables socialmente. Muchas veces, por no decir en todo momento, estamos como docentes, influyendo en los estudiantes con valores y actitudes sobre los que no tenemos control. Y vale la pena contemplar esto.

---

<sup>22</sup> Soto Vázquez, L. (2011). *La evaluación de los contenidos del ámbito socioafectivo*. Recuperado el 17 de febrero de 2011, de <http://www.slideshare.net/lili369/la-evaluacion-en-ambitosocioafect>

**Ítem III.6.21. Mis profesores/as le dan mucha más importancia a los contenidos conceptuales y procedimentales y muy poca a los actitudinales.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	3	4,2%	2	1,4%	7	7,0%	14	13,5%	10	5,8%	16	6,5%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	4	5,6%	16	11,3%	15	15,0%	10	9,6%	19	11,1%	26	10,6%
<b>Poco de acuerdo</b>	24	33,8%	35	24,6%	23	23,0%	33	31,7%	47	27,5%	68	27,6%
<b>Algo de acuerdo</b>	19	26,8%	31	21,8%	29	29,0%	22	21,2%	48	28,1%	53	21,5%
<b>Bastante de acuerdo</b>	13	18,3%	29	20,4%	19	19,0%	14	13,5%	32	18,7%	43	17,5%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	8	11,3%	29	20,4%	7	7,0%	11	10,6%	15	8,8%	40	16,3%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

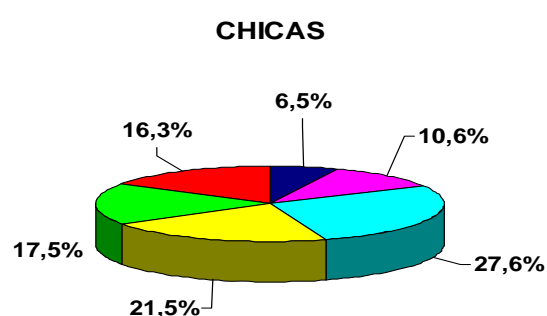
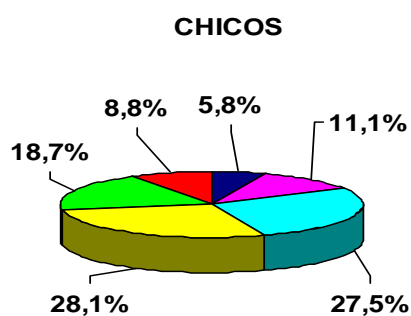
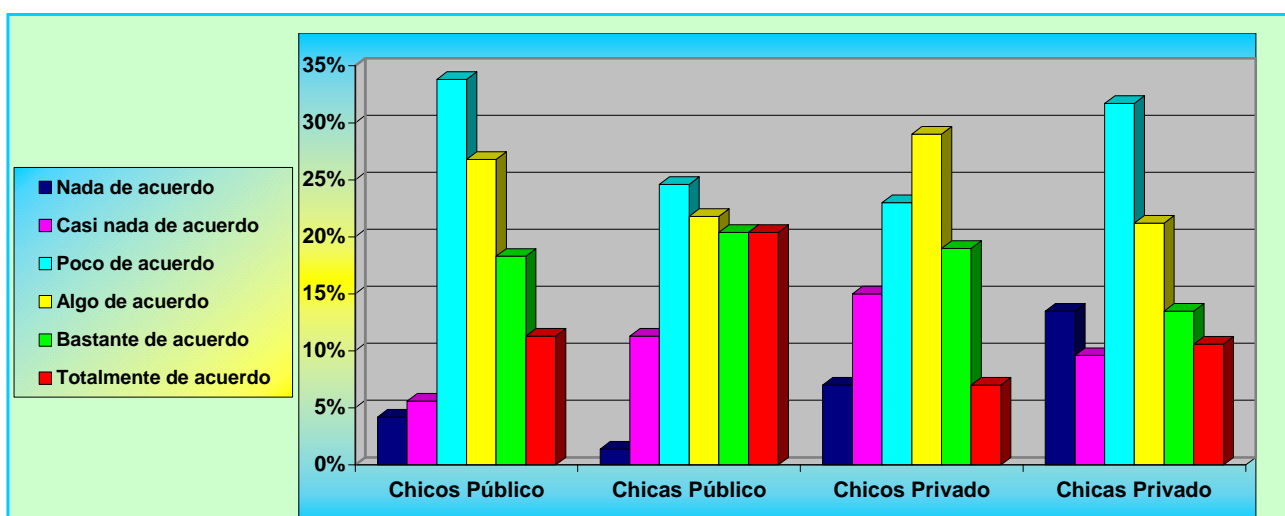


Tabla y Gráficos del Ítem III.6.21 Mis profesores/as le dan mucha más importancia a los contenidos conceptuales y procedimentales y muy poca a los actitudinales.

Como puede observarse en los gráficos existen diversidad de respuestas sobre esta afirmación, siendo las opciones más elegidas los valores centrales, estar “poco” o “algo de acuerdo”, suponiendo un 49,10% en las alumnas y un 55,60% en los alumnos. Un 55% del alumnado encuestado, tanto de chicas, como de chicos considera, aunque sea algo, que sus profesores no le dan gran importancia a los contenidos actitudinales. Ligeramente se muestran más convencidas de la importancia que el profesorado le otorga a los contenidos conceptuales las chicas que los chicos; así un 16,30% de ellas está “totalmente de acuerdo” en que le dan muy poca importancia frente al 8,80% de los chicos.

Si atendemos a las diferencias por tipo de centro, podemos ver como tanto en el gráfico de barras, como la tabla, nos muestran que ligeramente más en el centro público que en el privado, se comparte esta afirmación; y sobre todo las diferencias se encuentran entre las alumnas. Así un 40,8% de las chicas del centro público opinan estar “totalmente de acuerdo” o “bastante de acuerdo” con que se le da muy poca importancia frente al 24,1% del centro privado. Aunque también encontramos diferencias en el grado de acuerdo mostrado por los alumnos, si bien tanto en el centro público como en el privado, alrededor de un 45% manifiesta no estar de acuerdo, en el público sólo el 8% manifiesta estar “nada de acuerdo” o “casi nada de acuerdo” frente al 22% de los del privado. En el test de Chi-cuadrado se aprecian diferencias significativas por la tipología de los centros, con un valor de 0,003.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	17,948(a)	5	,003
<b>Razón de verosimilitudes</b>	18,821	5	,002
<b>Asociación lineal por lineal</b>	13,507	1	,000
<b>N de casos válidos</b>	417		

En definitiva, menos de la mitad del alumnado encuestado opina que sus profesores y profesoras no le dan mucha importancia a los contenidos actitudinales, aumentado esta percepción en el alumnado del centro público.

Estos resultados coinciden con los datos aportados por la investigación realizada por González (2003)<sup>23</sup>, en la que se observa cómo el 41,34% de los docentes universitarios considera que los valores se forman en los niveles de enseñanza precedentes y que por tanto no hay nada que hacer al respecto en el Centro Universitario. Sin embargo, si bien el 58,65% considera que en la Universidad se forman valores, sólo un 9,61% considera que en ello intervienen todos los docentes universitarios. Quiere decir que la mayoría de los docentes considera que el problema de la formación de valores en el Centro Universitario es o bien un problema de las asignaturas filosóficas, o bien un problema de las actividades extracurriculares.

Educación en Valores en la Universidad, es necesario, preparando a los estudiantes no sólo para el desarrollo de una actividad profesional, sino también para formarlos como personas íntegras, solidarias y que asuman con responsabilidad los nuevos retos que la sociedad plantea. Educar en Valores no es cuestión del dictado de un curso, de seguir un libro de texto, ni de celebrar determinadas “festividades” (el Día de la Paz, el Día del Medio Ambiente, etc). Educar en Valores es en resumen una cuestión de actitudes, y comportamientos llevados a la práctica, con hechos concretos en beneficio de nuestra sociedad (Soto Valdivia, 2010)<sup>24</sup>

---

23 González Maura, V. (2003): Educar valores en la universidad: Reflexiones desde una perspectiva Psicológica. *Revista cubana de psicología*, 20(1). Recuperado el 16 de octubre de 2010, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/08.pdf>

24 Soto Valdivia, A. (2010). *¿Debemos Educar en Valores en la Universidad?* Recuperado el 16 de enero de 2011, de <http://www.sonrieperu.com/opiniones-sugerencias2.htm>

Ítem III.7.22. Mis profesores/as me han evaluado en actitudes y valores.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	3	4,2%	19	13,4%	7	7,0%	11	10,6%	10	5,8%	30	12,2%
Casi nada de acuerdo	14	19,7%	25	17,6%	16	16,0%	21	20,2%	30	17,5%	46	18,7%
Poco de acuerdo	26	36,6%	49	34,5%	27	27,0%	30	28,8%	53	31,0%	79	32,1%
Algo de acuerdo	19	26,8%	28	19,7%	24	24,0%	24	23,1%	43	25,1%	52	21,1%
Bastante de acuerdo	7	9,9%	16	11,3%	20	20,0%	13	12,5%	27	15,8%	29	11,8%
Totalmente de acuerdo	2	2,8%	5	3,5%	6	6,0%	5	4,8%	8	4,7%	10	4,1%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

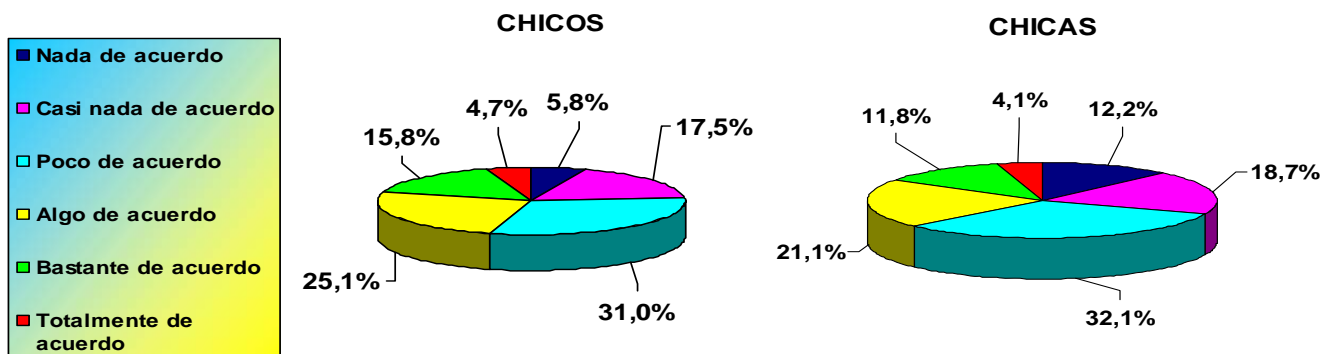
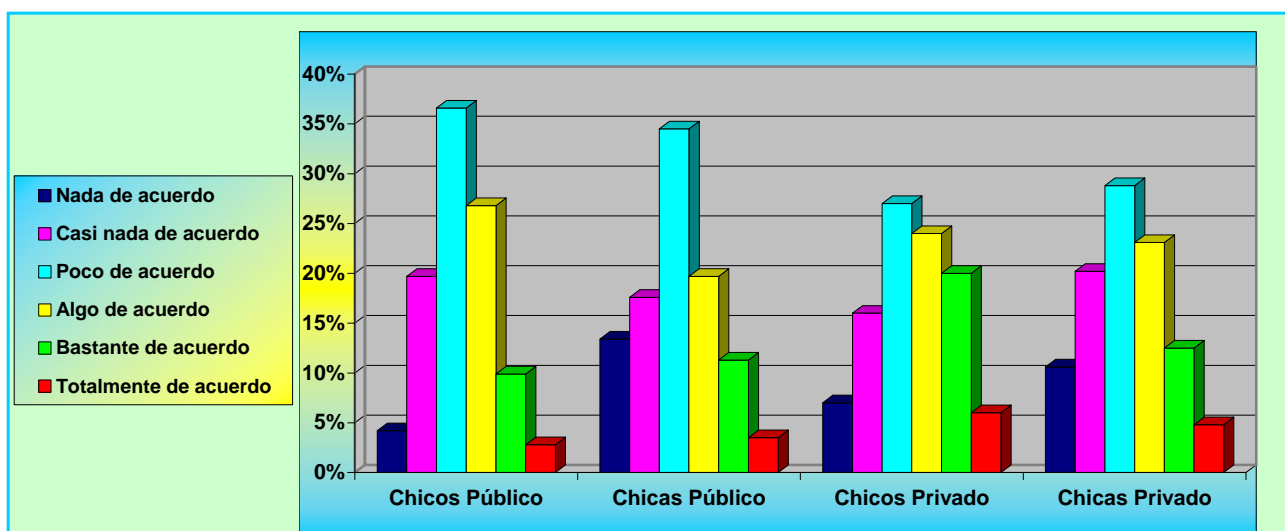


Tabla y Gráficos del Ítem III.7.22. Mis profesores/as me han evaluado en actitudes y valores.

Se puede observar en los gráficos y tabla que existe división de opiniones, aunque son más los alumnos/as que opinan no estar de acuerdo con esta afirmación, aunque sea algo, y más aún si estudian en el centro público. Son pocos los que están “*totalmente de acuerdo*” o “*bastante de acuerdo*” con que se les evalúa en actitudes y valores, suman un 21,57% los alumnos/as encuestados del centro privado y sólo un 14,08% de los alumnos/as del centro público. Tanto los alumnos como las alumnas del centro privado, muestran mayor grado de acuerdo con la afirmación que los del centro público.

En cuanto a las diferencias por género, son las alumnas las que menos comparten esta afirmación; sólo un 37% de las mismas se muestra de acuerdo, aunque sea algo, con que se les evalúa en actitudes y valores frente al 45,6% de los alumnos que piensan de la misma manera.

Cuando establecemos diferencias por género, pero considerando también el tipo de centro al que asisten, comprobamos que entre los chicos y las chicas del centro público, no existen apenas diferencias, sí existen, en cambio, diferencias entre los chicos y las chicas del centro privado, siendo ellos los que comparten más la afirmación. Estas diferencias no son significativas en el test de Chi-cuadrado, ni por género, ni por el tipo de centro.

Del análisis de estos resultados, podemos interpretar que un alto porcentaje del alumnado, que no considera que se evalúen las actitudes y valores y más aún si asiste al centro público.

Nuestros resultados coinciden con la investigación realizada en la Universidad de Santiago de Compostela en el que tras haber revisado las respuestas de Directores de Departamento y estudiantes sobre cuestiones relacionadas con el objeto de la evaluación Porto (2006)<sup>25</sup> se concluye que, la evaluación de estudiantes en esta Universidad se reduce con gran frecuencia a los resultados conseguidos por los alumnos, resultados que en muchos casos se restringen al nivel de capacidades cognitivas básicas (memorización, síntesis, reconocimiento, etc.), dejando de lado aspectos que irían más en concordancia con una formación de nivel superior, como pueden ser la autonomía, capacidad de transferencia, de aprender a aprender, formación ética para el desarrollo de una profesión, etc.

---

25 Porto Curras, M. (2006): La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. *Educatio siglo XXI*, 24, 167-188.



Ítem III.8.23. Mis profesores/as de magisterio me transmiten un amplio bagaje en valores.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	1	1,4%	5	3,5%	4	4,0%	5	4,8%	5	2,9%	10	4,1%
Casi nada de acuerdo	8	11,3%	19	13,4%	8	8,0%	15	14,4%	16	9,4%	34	13,8%
Poco de acuerdo	22	31,0%	46	32,4%	19	19,0%	26	25,0%	41	24,0%	72	29,3%
Algo de acuerdo	21	29,6%	35	24,6%	32	32,0%	23	22,1%	53	31,0%	58	23,6%
Bastante de acuerdo	15	21,1%	30	21,1%	26	26,0%	25	24,0%	41	24,0%	55	22,4%
Totalmente de acuerdo	4	5,6%	7	4,9%	11	11,0%	10	9,6%	15	8,8%	17	6,9%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

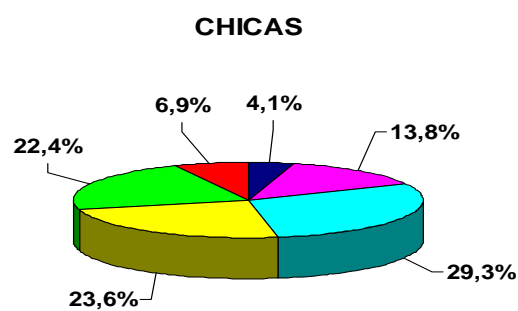
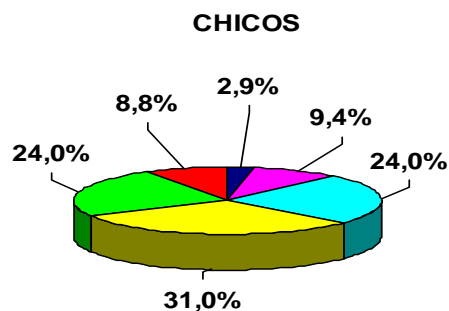
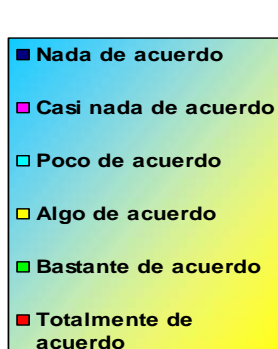
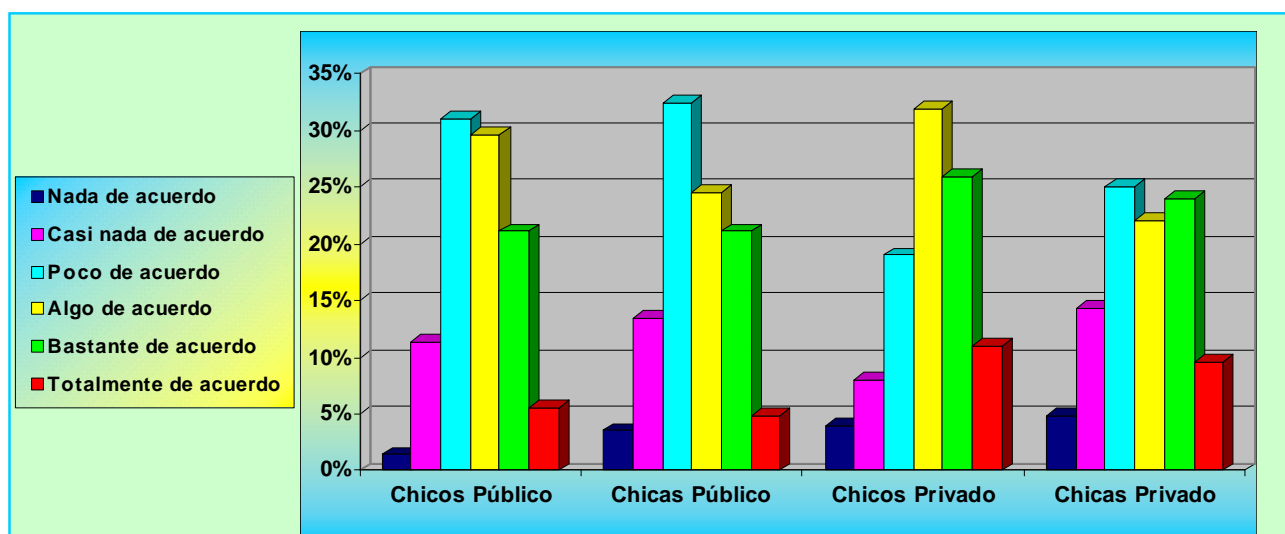


Tabla y Gráficos del Ítem III.8.23. Mis profesores/as de magisterio me transmiten un amplio bagaje en valores.

Como podemos observar en los gráficos anteriores las respuestas están bastante repartidas, sobre todo en los valores “*poco de acuerdo*”, “*algo de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*”. Partiendo de esta consideración se constata que aproximadamente la mitad del alumnado (52,58%) en el centro público y un porcentaje de alumnos ligeramente superior (62,25%) en el centro privado comparte esta afirmación, aunque sea en algún grado.

Son muy pocos alumnos/as los que manifiestan que están “*nada de acuerdo*” con que sus profesores no transmiten un amplio bagaje de valores, menos de un 5% en todos los grupos encuestados, independientemente del género o centro al que asistan.

Al establecer comparaciones por género comprobamos que los chicos, aunque ligeramente, se muestran más de acuerdo con la afirmación, sumando un 63,8% los que están en algún grado de acuerdo, frente al 52,9% de las chicas. Considerando estas diferencias entre género, pero teniendo en cuenta además el tipo de centro, observamos que son los alumnos tanto de uno como de otro tipo de centro, los que comparten más la aseveración, siendo menores las diferencias entre el alumnado del centro público.

Cuando establecemos comparaciones por tipo de centro constatamos que tanto los chicos como las chicas del centro privado lo creen en mayor medida que sus compañeros del centro público, siendo el grupo de las chicas del privado las más convencidas de todos.

Sobre la transmisión de valores por parte del profesorado universitario comenta González (2003)<sup>26</sup> que según diversas opiniones expresadas por docentes universitarios de diferentes países, se observa un consenso en cuanto a la necesidad y posibilidad de educar valores en el contexto universitario, de vincular la educación en valores en la Universidad a la educación de la personalidad del estudiante y a su formación profesional. No obstante se expresan inquietudes en el *cómo* abordar la educación en valores desde el curriculum y en cuanto a la necesidad de “*preparación psicológica y pedagógica de los docentes universitarios para educar en valores*”.

---

26 González Maura, V. (2003): Educar valores en la universidad: Reflexiones desde una perspectiva Psicológica. *Revista cubana de psicología*, 20(1). Recuperado el 16 de octubre de 2010, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/08.pdf>

**Ítem III.9.24. En el trato con mis profesores de magisterio reconozco valores que a mí me gustaría transmitir a mis futuros alumnos.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	1	1,4%	5	3,5%	1	1,0%	3	2,9%	2	1,2%	8	3,3%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	10	14,1%	18	12,7%	6	6,0%	6	5,8%	16	9,4%	24	9,8%
<b>Poco de acuerdo</b>	11	15,5%	20	14,1%	12	12,0%	22	21,2%	23	13,5%	42	17,1%
<b>Algo de acuerdo</b>	17	23,9%	42	29,6%	22	22,0%	22	21,2%	39	22,8%	64	26,0%
<b>Bastante de acuerdo</b>	21	29,6%	36	25,4%	35	35,0%	25	24,0%	56	32,7%	61	24,8%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	11	15,5%	21	14,8%	24	24,0%	26	25,0%	35	20,5%	47	19,1%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

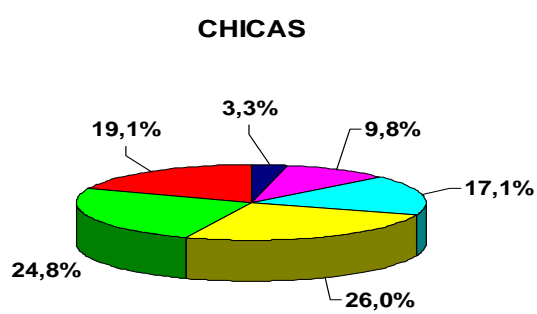
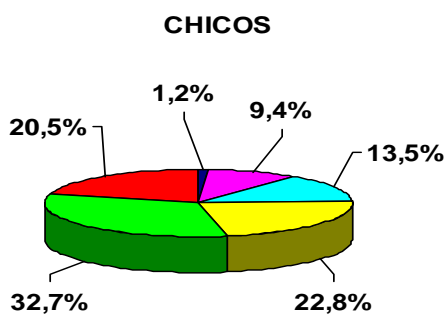
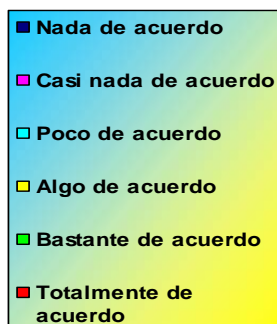
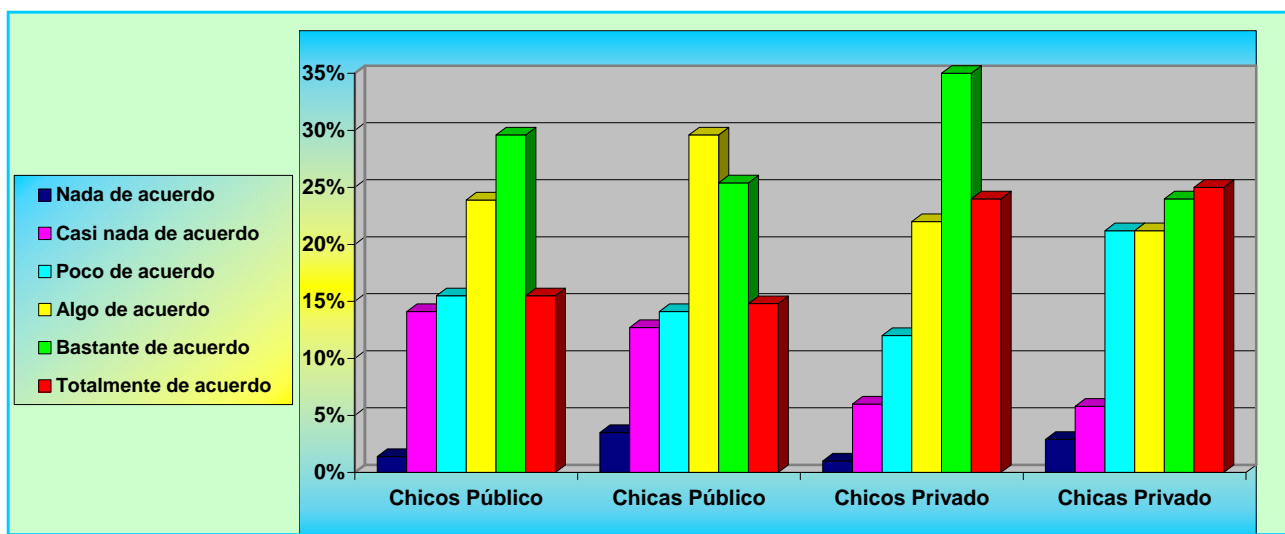


Tabla y Gráficos del Ítem II.9.24. En el trato con mis profesores de magisterio reconozco valores que a mí me gustaría transmitir a mis futuros alumnos.

El presente ítem, se analiza la percepción que tiene el alumnado encuestado, en relación a la transmisión de valores que les han generado sus profesores en magisterio, y si les gustaría transmitir esos valores a sus alumnos/as cuando estén desempeñado su futura labor docente. Los alumnos del centro privado manifiestan en un 15,5% estar “*totalmente de acuerdo*” con la afirmación del presente ítem, mientras las alumnas de este tipo de centro lo hacen en un 14,8%; los chicos del centro público lo manifiestan en un 25% y las chicas eligen esta opción en un 24%. En cuanto a los resultados globales, observamos que las chicas eligen en un 25% la opción “*bastante de acuerdo*” y un 19% lo hace en la opción “*totalmente de acuerdo*”. Por otra parte, los chicos eligen en un 32,7% la opción “*bastante de acuerdo*” y un 20% la opción “*totalmente de acuerdo*”.

Al sumar los valores de las opciones “*positivas*” comprobamos como los alumnos eligen estas opciones en un 76,0% y las alumnas en un 69,9%, lo que nos manifiesta un alto grado de identificación con la forma en que sus profesores/as se manifiestan.

Al analizar los datos por género y por centro, observamos que en el centro público los alumnos eligen en un 15,5% en la opción “*totalmente de acuerdo*” y las alumnas en un 14,8%; en la opción “*bastante de acuerdo*” los alumnos alcanzan el 29,6% mientras el valor de las alumnas es de un 25,4%. En el caso del centro privado ocurre una situación similar, quizás merece destacar la diferencia existente en la opción “*bastante de acuerdo*” en la que los chicos obtienen un 35% y las chicas un 24%.

Encontramos diferencias significativas por la tipología del centro en las pruebas de Chi-cuadrado, con un valor del 0,024.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	12,963(a)	5	,024
<b>Razón de verosimilitudes</b>	13,182	5	,022
<b>Asociación lineal por lineal</b>	7,924	1	,005
<b>N de casos válidos</b>	417		

Tras lo indicado en los párrafos anteriores y con los datos que arrojan tanto la tabla como los gráficos podemos interpretar, que los alumnos y alumnas de magisterio, señalan que han percibido una serie de valores en sus profesores/as de magisterio, que les gustaría transmitírselo a sus alumnos/as.

Arteta y cols. (2005)<sup>27</sup> en su investigación realizada en la Universidad de Bogotá, sobre la formación en valores en la Universidad, destacamos las siguientes conclusiones:

- Para los maestros participantes la formación en valores es importante y a través de sus actitudes y expresiones, proyectan modelos de ser y convivir a sus estudiantes, que de manera implícita en las acciones e interacciones que ellos promueven, van generando formas de regulación intersubjetiva en la clase, susceptibles de ser extendidos a la familia y a la sociedad a través de sus propias vivencias en estos contextos.
- Cabe resaltar que algunos *valores* en y desde la enseñanza de las ciencias como claridad, potenciación del espíritu crítico, capacidad argumentativa, interés por solucionar problemas de la sociedad, entre otros, hoy se reconocen también como competencias y actitudes a desarrollar en los estudiantes, que fortalecen la formación ciudadana.

---

<sup>27</sup> Arteta. J., Chona, G., Fonseca, G., Ibáñez, X. y Martínez, S. (2005). La clase de ciencia y la formación en valores. *Enseñanza de las ciencias. Número extra. VII Congreso*, 1-5.

**Ítem III.10.25. El sistema educativo universitario favorece la transmisión de valores entre profesor/a y alumno/a.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	6	8,5%	14	9,9%	6	6,0%	8	7,7%	12	7,0%	22	8,9%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	7	9,9%	17	12,0%	8	8,0%	18	17,3%	15	8,8%	35	14,2%
<b>Poco de acuerdo</b>	19	26,8%	36	25,4%	16	16,0%	20	19,2%	35	20,5%	56	22,8%
<b>Algo de acuerdo</b>	22	31,0%	39	27,5%	35	35,0%	27	26,0%	57	33,3%	66	26,8%
<b>Bastante de acuerdo</b>	13	18,3%	25	17,6%	19	19,0%	16	15,4%	32	18,7%	41	16,7%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	4	5,6%	11	7,7%	16	16,0%	15	14,4%	20	11,7%	26	10,6%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

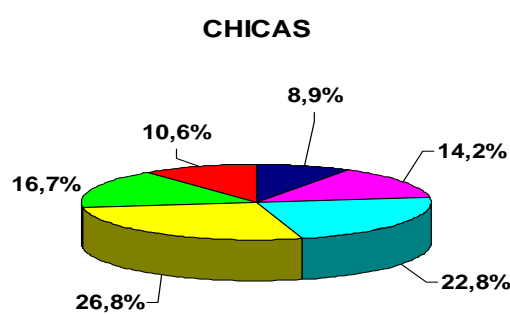
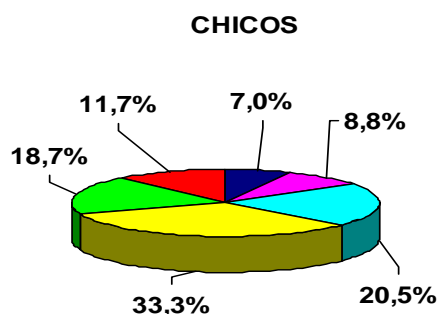
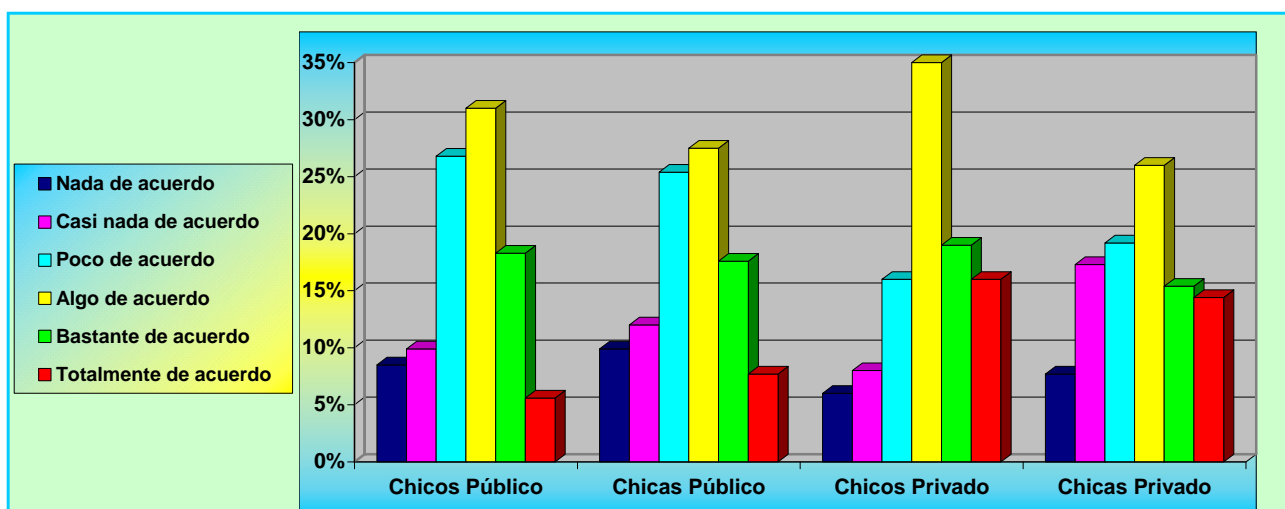


Tabla y Gráficos del Ítem III.10.25. El sistema educativo universitario favorece la transmisión de valores entre profesor/a y alumno/a.

A la afirmación realizada en este ítem de que el sistema universitario favorece la transmisión de valores entre profesorado y alumnado, del total encuestado vemos como en el caso de las chicas el porcentaje más alto es de un 33% en la opción “*algo de acuerdo*” y en el caso de los chicos es esta misma opción con un 26,8%. Asimismo observamos como la opción “*totalmente de acuerdo*”, que sería estar plenamente de acuerdo con esta afirmación, tan sólo alcanza un 10,6% en el caso de las chicas y un 11,7% en el de los chicos.

Si comparamos los datos obtenidos en el presente ítem, vemos como a nivel de género dentro de los alumnado de un mismo tipo de centro hay pocas diferencias entre las respuestas obtenidas (por ejemplo, en las opciones “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*” las chicas del centro público las han elegido en un 18,3% y en un 5,6%, alcanzando las respuestas de las chicas de este mismo centro valores de un 17,6% y un 7,7%). Sin embargo, si comparamos por tipo de centro, observamos diferencias, así como mencionábamos anteriormente los chicos del centro público, en la opción “*totalmente de acuerdo*” contestan un 5,6% mientras los del centro privado lo hacen en un 16%, lo mismo ocurre en el caso de los chicos alcanzando en torno a 12 puntos de diferencia entre las respuestas de unos y otros. Las diferencias por tipo de centro, no llegan a ser significativas en el test de Chi-cuadrado.

Podemos interpretar, que el alumnado de magisterio en general, no parece tener muy claro, que el sistema universitario favorezca la transmisión de valores entre profesor y alumno. Encontrándonos con que el alumnado del centro privado, manifiesta un mayor acercamiento hacia sus docentes

Destacamos en este ítem la investigación realizada por González (2000)<sup>28</sup> en la que nos indique que para trabajar la educación de valores en el *currículum* universitario requiere de una serie de condiciones:

- Formación psicopedagógica de los docentes universitarios.
- Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso dialógico, participativo en el que docentes y estudiantes asumen la condición de sujetos de enseñanza y aprendizaje.
- Utilización de métodos participativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como vía importante para el desarrollo del carácter activo

---

<sup>28</sup> González Maura, V. (2000). La educación en valores en el *currículum* universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 14 (1): 74-82.

del estudiante como sujeto del aprendizaje y de la educación de sus valores.

- Una comunicación profesor-alumno centrada en el respeto mutuo, la confianza, la autenticidad en las relaciones que propicie la influencia del docente como modelo educativo en la formación de valores en sus estudiantes.

Los/las docentes y educadores/as transmiten valores aunque no lo pretendan, porque la ausencia de intencionalidad refleja, sin lugar a dudas, unos valores. Por lo tanto, deben concienciarse de que son piezas clave en la transmisión de valores, pues constituyen modelos a seguir.

Buxarrais (2005)<sup>29</sup>, considera que *“la forma de relacionarse con los estudiantes, es decir, cómo les tratan, cómo les hablan, qué les dicen y en qué tono, el tipo de metodología didáctica que utilizan, cómo evalúan los aprendizajes, etc. Todos estos momentos están cargados de valores. No hay que decir pues, que su tarea no es simplemente la transmisión de unos conocimientos, de unos hechos o conceptos, sino que debe ampliarse tanto a la enseñanza de unos procedimientos como a la facilitación del aprendizaje de unos valores y actitudes.”*

Nos identificamos con la opinión de Torres (1991: 10)<sup>30</sup> *“El currículo oculto juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes”* Por lo tanto, la transmisión de conocimientos de formación para la vida profesional, implica una ética y unos valores en función de la materia que se imparta, pues la propia vida profesional lleva consigo un conjunto de relaciones humanas, donde los valores fluyen inexorablemente.

---

<sup>29</sup> Buxarrais, R. M. (2005). La transmisión de valores a la juventud. Recuperado el 10 de enero de 2010 de <http://www.educaweb.com/noticia/2005/07/18/transmision-valores-juventud-1604.html>

<sup>30</sup> Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata Ediciones.



Ítem III.11.26. En la titulación de magisterio se le da importancia a los valores.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%				
Nada de acuerdo	2	2,8%	3	2,1%	4	4,0%	4	3,8%	6	3,5%	7	2,8%
Casi nada de acuerdo	8	11,3%	9	6,3%	5	5,0%	6	5,8%	13	7,6%	15	6,1%
Poco de acuerdo	8	11,3%	32	22,5%	13	13,0%	17	16,3%	21	12,3%	49	19,9%
Algo de acuerdo	25	35,2%	49	34,5%	19	19,0%	25	24,0%	44	25,7%	74	30,1%
Bastante de acuerdo	21	29,6%	38	26,8%	37	37,0%	26	25,0%	58	33,9%	64	26,0%
Totalmente de acuerdo	7	9,9%	11	7,7%	22	22,0%	26	25,0%	29	17,0%	37	15,0%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

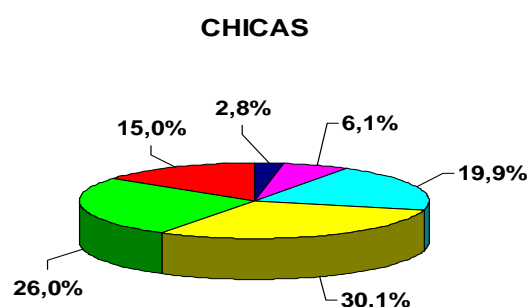
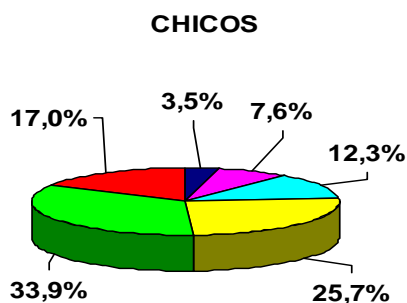
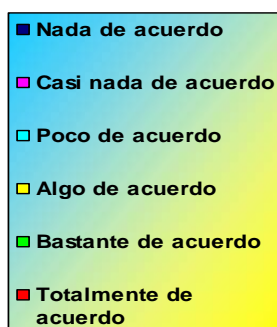
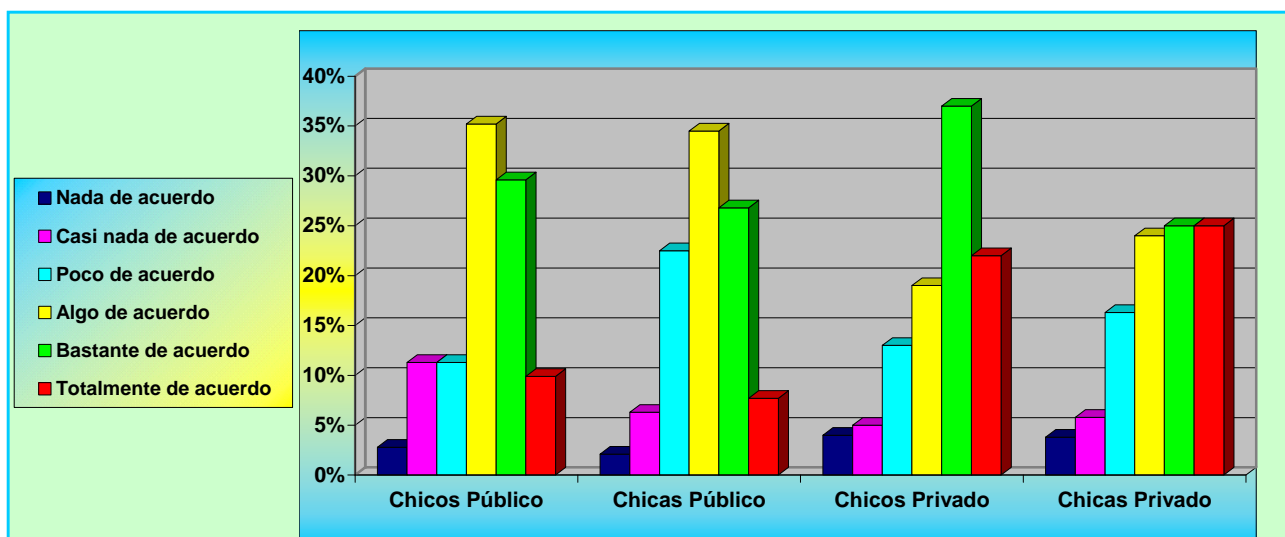


Tabla y Gráficos del Ítem III.11.26. En la titulación de magisterio se le da importancia a los valores.

En el presente ítem se pretende conocer la opinión que tiene el alumnado de magisterio en relación a que en la carrera se le da importancia a los valores. Al respecto nos encontramos con que de forma general los alumnos la opción más señalada es “*bastante de acuerdo*” con un 34%, mientras que en el caso de las alumnas lo es “*algo de acuerdo*” con un 30,1%. Los valores “*nada de acuerdo*”, apenas consiguen alcanzar porcentajes cercanos al 4%.

Si realizamos una comparativa de género y tipo de centro, en los datos de la tabla comprobamos que el 50% de las respuestas de las alumnas del centro privado se reparten equitativamente entre las opción “*bastante y totalmente de acuerdo*”, mientras que estas dos opciones en el caso de las alumnas del centro público apenas llega al 35% (26,8 y 7,7%). La diferencia radica en la opción “*totalmente de acuerdo*”. Al igual que ocurriera con el ítem anterior volvemos a encontrarnos que la percepción que poseen los alumnos de un mismo centro es similar, ya que los porcentajes entre chicos y chicas son muy parecidos, no ocurriendo lo mismo en cuanto al tipo de centro. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado por la tipología de los centros, con un valor de 0,000.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	24,618(a)	5	,000
<b>Razón de verosimilitudes</b>	25,226	5	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	9,334	1	,002
<b>N de casos válidos</b>	417		

Nuestra interpretación de los datos, nos lleva a decir que el alumnado de magisterio en general de la provincia de Granada, considera que en la titulación de magisterio se le da importancia a los valores, significando que esta afirmación es más compartida por el alumnado que estudia en el centro privado que en el centro público. No existiendo diferencias importantes en relación al género.

Destacamos aquí alguna de las conclusiones del estudio realizado por Miraflores (2009)<sup>31</sup>, sobre la percepción del alumnado y del profesorado de la Comunidad de Madrid, sobre la transmisión de valores:

- Se cumple la hipótesis sobre la percepción del alumnado del CES Don Bosco, en relación a la transmisión de valores por sus profesores-tutores a través de la acción tutorial y su quehacer diario.
- Los alumnos y los profesores testados del CES Don Bosco tienen un conocimiento adecuado del significado de los valores y su transferencia a la práctica.
- Los alumnos y profesores testados del CES Don Bosco, tienen claro que la universidad debe formar en valores a sus estudiantes y que la personalidad del profesor es un factor clave en la transmisión de dichos valores.
- Los alumnos y profesores tienen una percepción muy parecida entre lo que los profesores transmiten y lo que los alumnos reciben de ellos. Y en su caso, cuando existen diferencias, coinciden en aspectos muy personales del profesorado y que el alumnado, por desconocimiento o falta de implicación personal con el profesor, no puede saber.

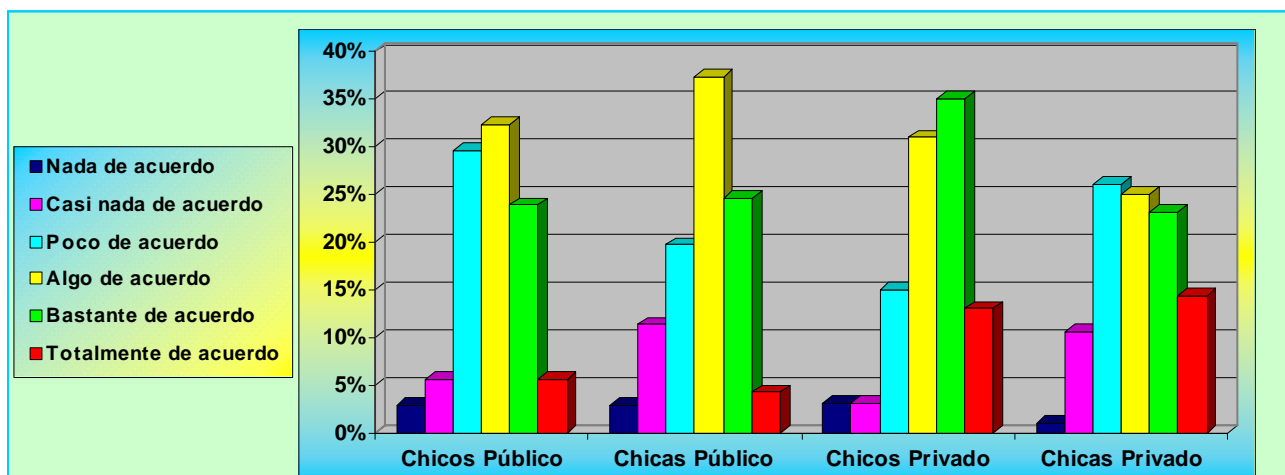
En el proceso de interacción profesorado y alumnado, no sólo se generan unos trasvases de información, en función de las necesidades del alumno o bien del profesor, sino que se proyectan aspectos de la personalidad de ambos y en este caso, nos interesa la posible proyección de valores a partir de la personalidad del profesorado y la percepción de los alumnos/as al respecto.

---

<sup>31</sup> Miraflores, E. (2009). *La percepción del alumnado y del profesorado sobre la transmisión de valores, a través de la acción docente y tutorial, en los centros de formación del profesorado de la comunidad de Madrid*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.

**Ítem III.12.27. Mantienen mis profesores/as actitudes coherentes con las que quieren transmitir.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género		Género		Género		Género		Chico		Chica	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	2	2,8%	4	2,8%	3	3,0%	1	1,0%	5	2,9%	5	2,0%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	4	5,6%	16	11,3%	3	3,0%	11	10,6%	7	4,1%	27	11,0%
<b>Poco de acuerdo</b>	21	29,6%	28	19,7%	15	15,0%	27	26,0%	36	21,1%	55	22,4%
<b>Algo de acuerdo</b>	23	32,4%	53	37,3%	31	31,0%	26	25,0%	54	31,6%	79	32,1%
<b>Bastante de acuerdo</b>	17	23,9%	35	24,6%	35	35,0%	24	23,1%	52	30,4%	59	24,0%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	4	5,6%	6	4,2%	13	13,0%	15	14,4%	17	9,9%	21	8,5%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%



**CHICOS**

**CHICAS**

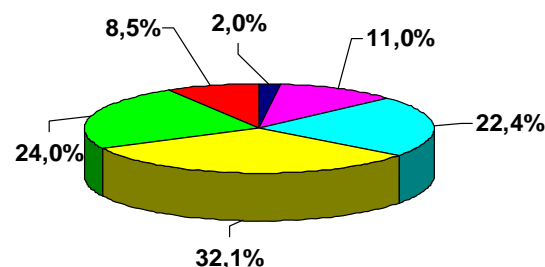
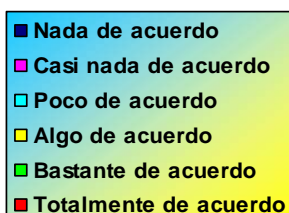


Tabla y Gráficos del Ítem III.12.27. Mantienen mis profesores/as actitudes coherentes con las que quieren transmitir.

Al analizar la tabla y gráficos de este ítem que gira en torno al conocimiento y las creencias que el alumnado que cursa 2º y 3º de magisterio tiene sobre los valores y actitudes de sus profesores/as, observamos que los valores más elevados corresponden a *“poco de acuerdo, algo de acuerdo y bastante de acuerdo”*, siendo los valores extremos de *“nada de acuerdo, casi nada de acuerdo y totalmente de acuerdo”* los que presentan porcentajes más bajos.

En relación a los valores de alumnos y alumnas los porcentajes son muy similares, notando ligeras diferencias en la respuesta a la opción *“casi nada de acuerdo”* con un porcentaje de 4,1% en chicos y 11% en chicas y el valor *“bastante de acuerdo”* con un 30,4% en chicos y un 24% en chicas. Al sumar los valores de las opciones *“positivas”* que muestran algún grado de acuerdo encontramos que el 71,9% de los alumnos y el 64.5% de las alumnas, están en algún grado de acuerdo, no existiendo diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado por género.

En función de la tipología de los centros analizados, encontramos que en el centro público el alumnado masculino está *“poco de acuerdo”* con la actitud coherente de sus profesores/as con un 29,6%, mientras los del centro privado lo están en un 15%. En las chicas la relación es inversa ya que un 19,7% de las chicas del centro público están *“poco de acuerdo”* con la actitud coherente de sus profesores/as frente al 26% del centro privado. Encontramos diferencias significativas por tipo de centro en las pruebas de Chi-cuadrado, con un valor de 0,019.

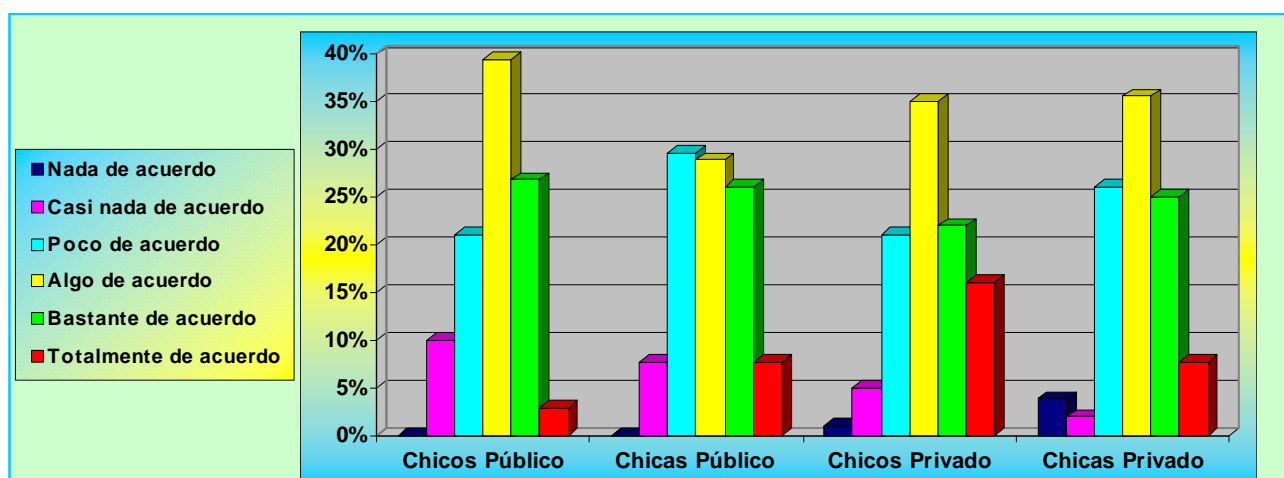
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	13,491(a)	5	,019
<b>Razón de verosimilitudes</b>	13,855	5	,017
<b>Asociación lineal por lineal</b>	7,947	1	,005
<b>N de casos válidos</b>	417		

Del análisis de los resultados de este ítem, interpretamos que de manera mayoritaria el alumnado de los centros de formación del profesorado de Granada están de acuerdo, con que sus profesores/as mantienen actitudes coherentes con las que quieren transmitir, esta afirmación es más compartida por el alumnado del centro privado.

### CAMPO IV: CONOCIMIENTO SOBRE HERRAMIENTAS, ESTRATEGIAS Y RECURSOS EFICACES EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES.

Ítem IV.1.28. Tú, como futuro/a maestro/a de Educación Primaria crees que dominas estrategias de intervención en valores (para enseñar valores).

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	0	,0%	0	,0%	1	1,0%	4	3,8%	1	,6%	4	1,6%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	7	9,9%	11	7,7%	5	5,0%	2	1,9%	12	7,0%	13	5,3%
<b>Poco de acuerdo</b>	15	21,1%	42	29,6%	21	21,0%	27	26,0%	36	21,1%	69	28,0%
<b>Algo de acuerdo</b>	28	39,4%	41	28,9%	35	35,0%	37	35,6%	63	36,8%	78	31,7%
<b>Bastante de acuerdo</b>	19	26,8%	37	26,1%	22	22,0%	26	25,0%	41	24,0%	63	25,6%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	2	2,8%	11	7,7%	16	16,0%	8	7,7%	18	10,5%	19	7,7%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%



CHICOS

CHICAS

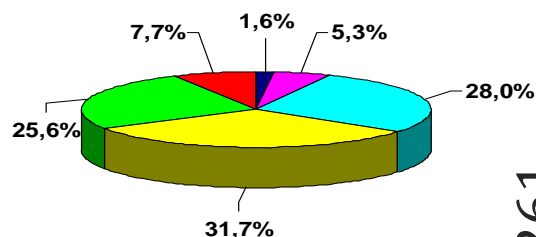
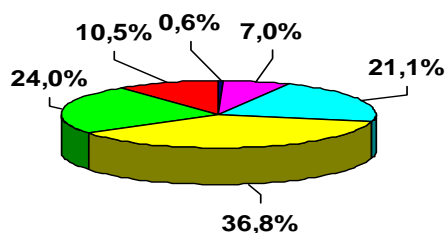
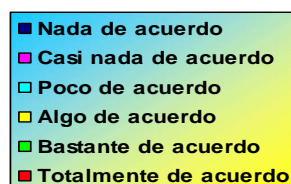


Tabla y Gráficos del Ítem IV.1.28. Tú, como futuro/a maestro/a de Educación Primaria crees que dominas estrategias de intervención en valores (para enseñar valores).

Si analizamos los resultados de este ítem, en el que se pregunta a los futuros maestros/as si dominan estrategias de intervención para enseñar valores, encontramos que como el ítem anterior que las opciones más elegidas se concentran en las intermedias, siendo “*poco de acuerdo, algo de acuerdo y bastante de acuerdo*” las respuestas más elegidas; en cambio, las opciones “*nada de acuerdo, casi nada de acuerdo y totalmente de acuerdo*” son las que presentan menores porcentajes.

Si comparamos los valores de alumnos y alumnas observamos que son muy similares, notando leves diferencias en la respuesta “*nada de acuerdo*” con un porcentaje del 0,6% en chicos y un 1,6% en chicas, el valor “*poco de acuerdo*” con un 21,1% de chicos y un 28% de chicas y la opción de respuesta “*algo de acuerdo*” con un porcentaje de un 36,8% en alumnos y un 31,7% en alumnas.

En función de la tipología de los centros dónde cursan sus estudios, observamos que en el centro público no hay ningún alumno/a que crea que no domina estrategias de intervención en valores, en cambio en el centro privado un 1% de chicos y un 3,8% de chicas, cree que no domina este tipo de estrategias. La respuesta “*casi nada de acuerdo*” es superior tanto en chicos como en chicas del centro público (9,9% y 7’,% respectivamente) en relación al centro privado analizado (5% y 1,9% respectivamente). Por último, destacar que el 2,8% de los chicos del centro público, está “*totalmente de acuerdo*” que dominan estrategias de intervención para enseñar en valores frente al 16% de los chicos que estudian en el centro privado. Estas diferencias son significativas en la prueba de Chi-cuadrado, con un valor de 0,013.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	14,373(a)	5	,013
<b>Razón de verosimilitudes</b>	16,519	5	,006
<b>Asociación lineal por lineal</b>	1,811	1	,178
<b>N de casos válidos</b>	417		

Por tanto en relación a este ítem sobre si tú como futuro/a maestro/a de Educación Primaria, crees que dominas estrategias de intervención para enseñar en valores, los resultados son muy similares y sólo algunas respuestas

distan ligeramente de otras dependiendo del género o centro analizados y que hemos comentado en párrafos anteriores.

Marqués Graells (2000)<sup>32</sup> señala que “*los formadores ante la sociedad de la información, funciones de los docentes hoy (como por ejemplo diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje, investigar en el aula con los estudiantes) y la formación de los docentes*”.

Maciel (2011)<sup>33</sup> en su artículo “*La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado*”, señala tres ejes que son: el profesor estratégico, el enfoque de investigación-acción en el marco de las teorías sobre la práctica de la función docente, y la investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación del profesorado. Desde el discurso teórico interrelacionado con la experiencia de formadores en Investigación Educativa Aplicada, se plantean criterios de acción pedagógica para la formación inicial de profesionales de la enseñanza con habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos, en relación con los contenidos de aprendizaje a enseñar y con los vinculados a su actuación docente.

---

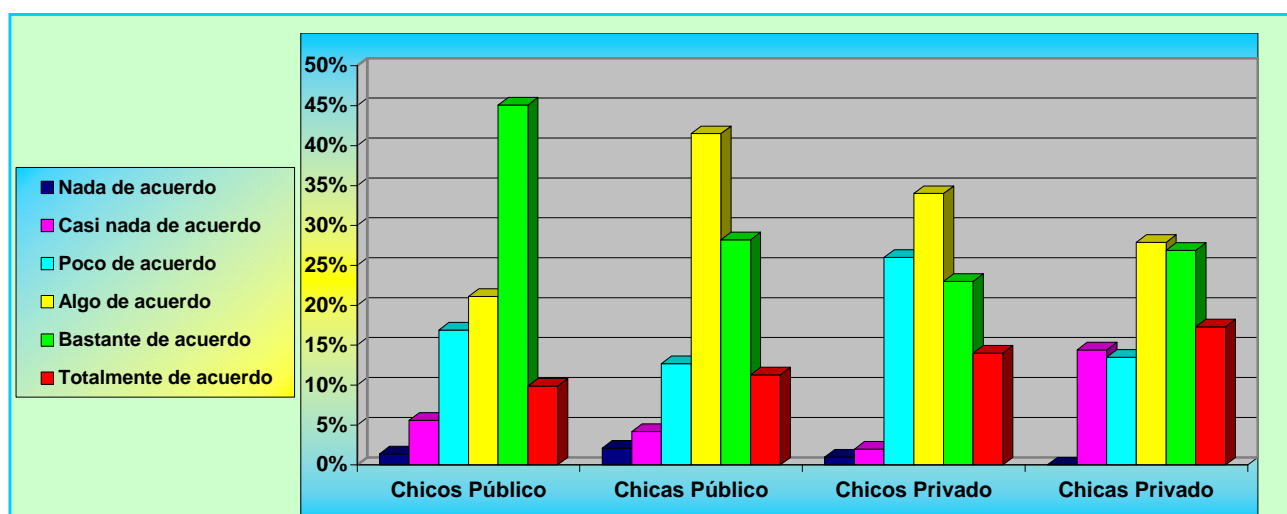
<sup>32</sup>Marqués Graells, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Recuperado el 17 de noviembre de 2009, de <http://www.peremarques.net/docentes.htm>

<sup>33</sup> Maciel, C. (2011). *La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado*. OEI - *Revista Iberoamericana de Educación* - Número 33. Recuperado el 17 de febrero de 2011, de <http://www.rieoei.org/rie33a05.htm>



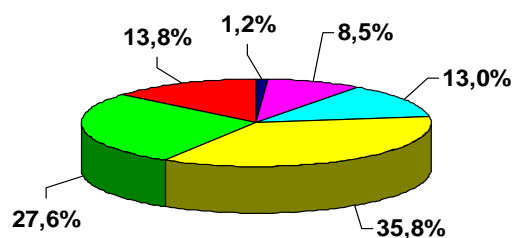
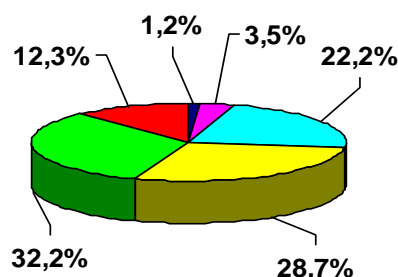
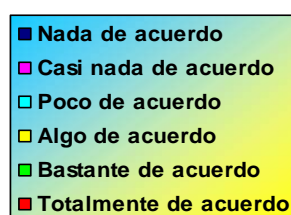
Ítem IV.2.29. En los trabajos a realizar para las asignaturas de la carrera, he tenido en cuenta los valores que me gustaría transmitir a mis futuros alumnos/as.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género		Género		Género		Género		Chico		Chica	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	1	1,4%	3	2,1%	1	1,0%	0	,0%	2	1,2%	3	1,2%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	4	5,6%	6	4,2%	2	2,0%	15	14,4%	6	3,5%	21	8,5%
<b>Poco de acuerdo</b>	12	16,9%	18	12,7%	26	26,0%	14	13,5%	38	22,2%	32	13,0%
<b>Algo de acuerdo</b>	15	21,1%	59	41,5%	34	34,0%	29	27,9%	49	28,7%	88	35,8%
<b>Bastante de acuerdo</b>	32	45,1%	40	28,2%	23	23,0%	28	26,9%	55	32,2%	68	27,6%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	7	9,9%	16	11,3%	14	14,0%	18	17,3%	21	12,3%	34	13,8%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%



CHICOS

CHICAS



Ítem IV.2.29. En los trabajos a realizar para las asignaturas de la carrera, he tenido en cuenta los valores que me gustaría transmitir a mis futuros alumnos/as.

El alumnado muestra de manera mayoritaria que tiene en cuenta los aspectos actitudinales, así lo señalan el 73,2% de los alumnos y el 77,2% de las alumnas. Hay diferencias significativas a nivel de género en este ítem. Estos datos nos llevan a la reflexión del que el alumnado femenino, independientemente del centro en que cursa sus estudios, está más concienciado que el alumnado masculino respecto a la importancia que tienen los valores y las actitudes éticas en su formación.

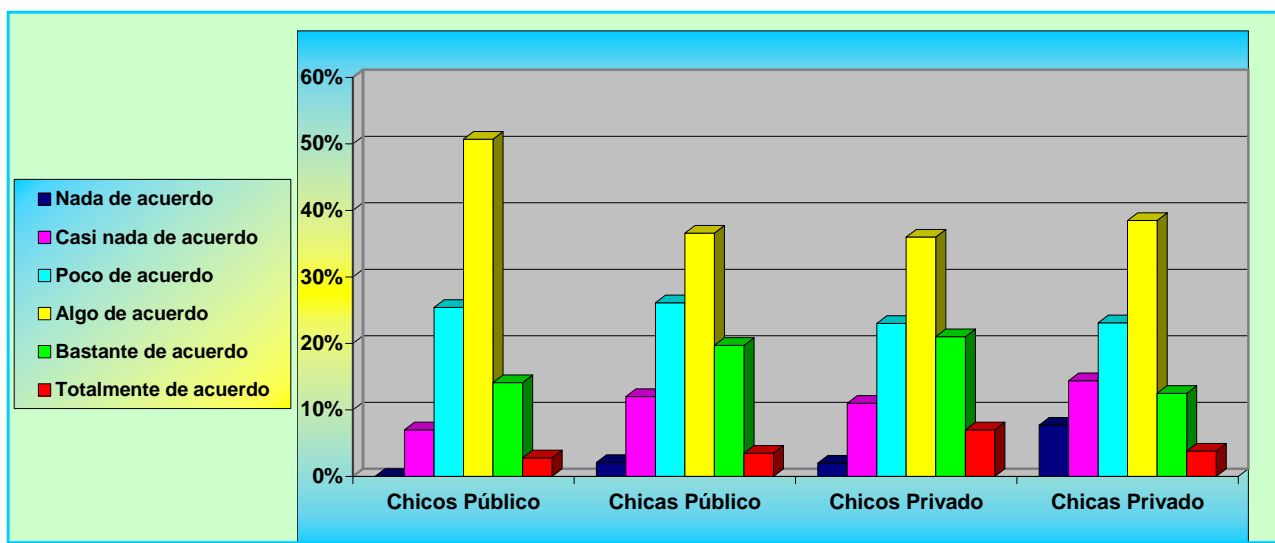
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	11,479(a)	5	,043
<b>Razón de verosimilitudes</b>	11,715	5	,039
<b>Asociación lineal por lineal</b>	,046	1	,831
<b>N de casos válidos</b>	417		

En relación a la tipología de los centros, resaltamos el 4,2% de las chicas del centro público manifiestan que están “*casi nada de acuerdo*” en haber tenido en cuenta a la hora de realizar los trabajos de la carrera los valores a transmitir en un futuro, frente a un 14,4% de las chicas en el centro privado. Asimismo, destacar el 16,9% de los chicos del centro público que están “*poco de acuerdo*” en tener en cuenta los valores futuros a transmitir, frente al 26% de los chicos del centro privado y destacar el 45,1% de los chicos del centro público que están “*totalmente de acuerdo*” en que sí tienen en cuenta en sus trabajos los valores a transmitir en un futuro frente al 23% de los chicos del centro privado. Estas diferencias no son significativas, en el test de Chi-cuadrado.

Interpretamos de los datos analizados, que de forma mayoritaria el alumnado en los trabajos a realizar para las asignaturas de la carrera, he tenido en cuenta los valores que me gustaría transmitir a mis futuros alumnos/as.

**Ítem IV.3.30. Conozco mecanismos de transmisión y fijación de actitudes éticas en el desarrollo de la personalidad del alumnado.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
	<b>Nada de acuerdo</b>	0	,0%	3	2,1%	2	2,0%	8	7,7%	2	1,2%	11
<b>Casi nada de acuerdo</b>	5	7,0%	17	12,0%	11	11,0%	15	14,4%	16	9,4%	32	13,0%
<b>Poco de acuerdo</b>	18	25,4%	37	26,1%	23	23,0%	24	23,1%	41	24,0%	61	24,8%
<b>Algo de acuerdo</b>	36	50,7%	52	36,6%	36	36,0%	40	38,5%	72	42,1%	92	37,4%
<b>Bastante de acuerdo</b>	10	14,1%	28	19,7%	21	21,0%	13	12,5%	31	18,1%	41	16,7%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	2	2,8%	5	3,5%	7	7,0%	4	3,8%	9	5,3%	9	3,7%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%



**CHICOS**

**CHICAS**

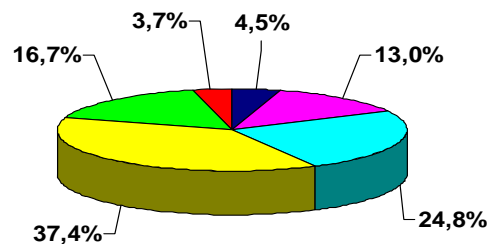
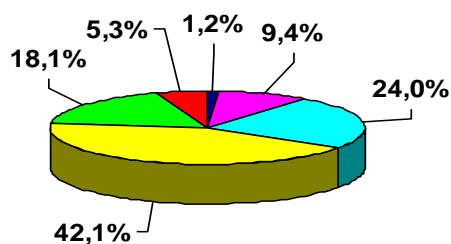
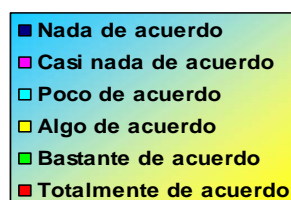


Tabla y Gráficos del Ítem IV.3.30. Conozco mecanismos de transmisión y fijación de actitudes éticas en el desarrollo de la personalidad del alumnado.

Las opciones más elegidas por parte del alumnado universitario, en cuanto a si conocen mecanismos de transmisión y fijación de actitudes éticas en el desarrollo de la personalidad del alumnado, se centran en las opciones intermedias de “*poco de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*”. Entre estas dos alternativas se concentran prácticamente más del 60% de las elecciones. El porcentaje restante se distribuye entre las opciones más extremas con un carácter poco significativo. La mayor diferencia entre el alumnado que estudia en el centro público, frente al centro privado, se encuentra en el 57,0% de los alumnos del centro público eligen la opción “*algo de acuerdo*”, frente a los de la privada, que suman el 36,0%. Pero no existen diferencias significativas, en función del tipo de centro.

En cuanto al género, no podemos destacar ninguna diferencia notable puesto que las elecciones siguen la misma línea que la comentada en el párrafo anterior, siendo las opciones centrales las más elegidas tanto por chicos como por chicas. La alternativa “*algo de acuerdo*” es la más señalada con un 42,1% de los chicos y un 37,4% de las chicas.

Los resultados obtenidos en este ítem, nos indican que el alumnado universitario no tiene claro si conoce los mecanismos para transmisión y fijación de actitudes en la personalidad del alumnado. El hecho de que las respuestas se centren en opciones centrales denota cierta indecisión y desconocimiento de las propias capacidades adquiridas en esta temática.

Fernández Cruz (2005)<sup>34</sup>, analiza en su estudio sobre la formación para el crecimiento y desarrollo profesional del profesorado las actitudes del educador, que favorecen el desarrollo de la personalidad de los estudiantes. Igualmente describe la postura que éste debe adoptar ante sus necesidades imprescindibles para que se produzca un desarrollo armonioso y equilibrado, subrayando la importancia de que los educadores lleven a cabo un proceso de crecimiento y desarrollo personal, que les lleve a conseguir una solidez suficiente para afrontar los restos de la educación. Más allá de la educación emocional, resulta imprescindible que éstos hagan un camino que les conduzca a la madurez y a la solidez personal.

Algunas de estas actitudes que destaca Fernández (2005) para la mejora en el crecimiento personal del alumnado son: la autenticidad en la relación, saber escuchar, generar una relación de persona a persona, manifestar cariño y ternura, tener fe en sus potencialidades y posibilidades, saber elogiar, tener paciencia, no juzgar, ayudar a decidir, manifestar interés,...

---

<sup>34</sup> Fernández-Cruz, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.

**Ítem IV.5.31. Me gustaría recibir más formación para poder transmitir valores como futuro maestro.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	1	1,4%	1	,7%	1	1,0%	2	1,9%	2	1,2%	3	1,2%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	1	1,4%	0	,0%	3	3,0%	2	1,9%	4	2,3%	2	,8%
<b>Poco de acuerdo</b>	7	9,9%	6	4,2%	8	8,0%	3	2,9%	15	8,8%	9	3,7%
<b>Algo de acuerdo</b>	10	14,1%	18	12,7%	19	19,0%	13	12,5%	29	17,0%	31	12,6%
<b>Bastante de acuerdo</b>	17	23,9%	39	27,5%	37	37,0%	25	24,0%	54	31,6%	64	26,0%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	35	49,3%	78	54,9%	32	32,0%	59	56,7%	67	39,2%	137	55,7%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

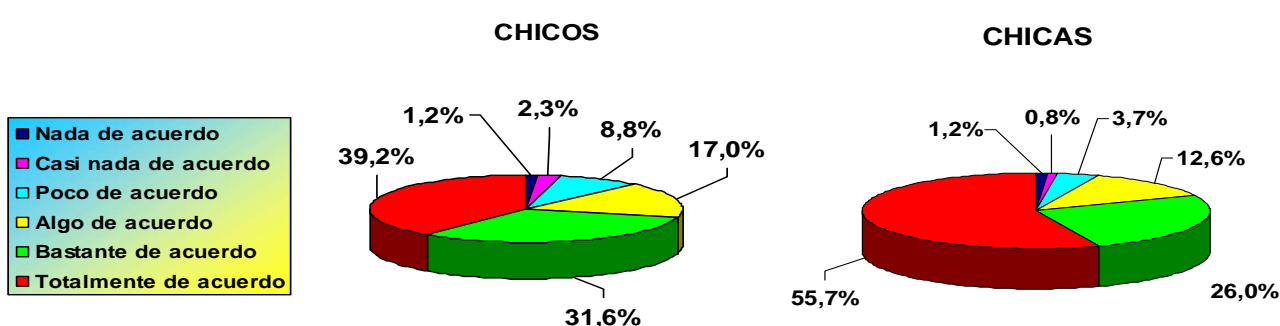
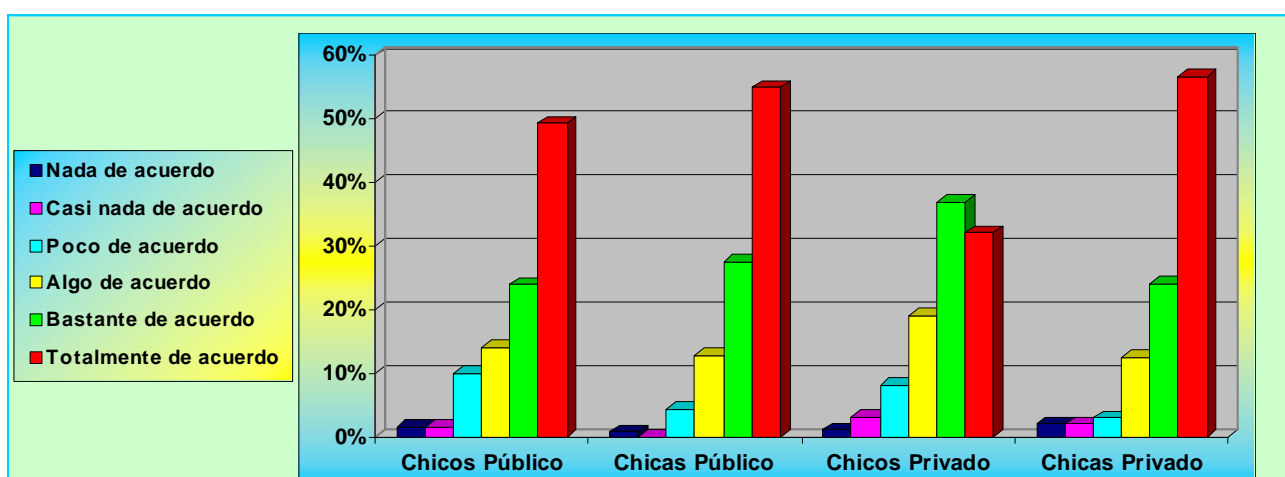


Tabla y Gráficos del Ítem IV.5.31. Me gustaría recibir más formación para poder transmitir valores como futuro maestro.

Al analizar los datos de la tabla, encontramos que en todos los grupos salvo en los alumnos del centro privado, eligen como opción mayoritaria estar “totalmente de acuerdo” y el grupo de alumnos del centro público elige como opción mayoritaria “bastante de acuerdo” con un 37%. Son las chicas tanto del centro público con un 54,9% y del centro privado con un 56,7% las que valoran con mayor intensidad su necesidad de formación en valores. No existen diferencias significativas por la tipología del centro, dónde estudia el alumnado de la muestra.

Al sumar los totales por género de las opciones “positivas” encontramos que el 87,8% de los alumnos y el 94,3% de las alumnas, están en algún grado de acuerdo (“algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo”). Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado obteniéndose un valor de 0,014.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	14,273(a)	5	,014
<b>Razón de verosimilitudes</b>	14,264	5	,014
<b>Asociación lineal por lineal</b>	10,867	1	,001
<b>N de casos válidos</b>	417		

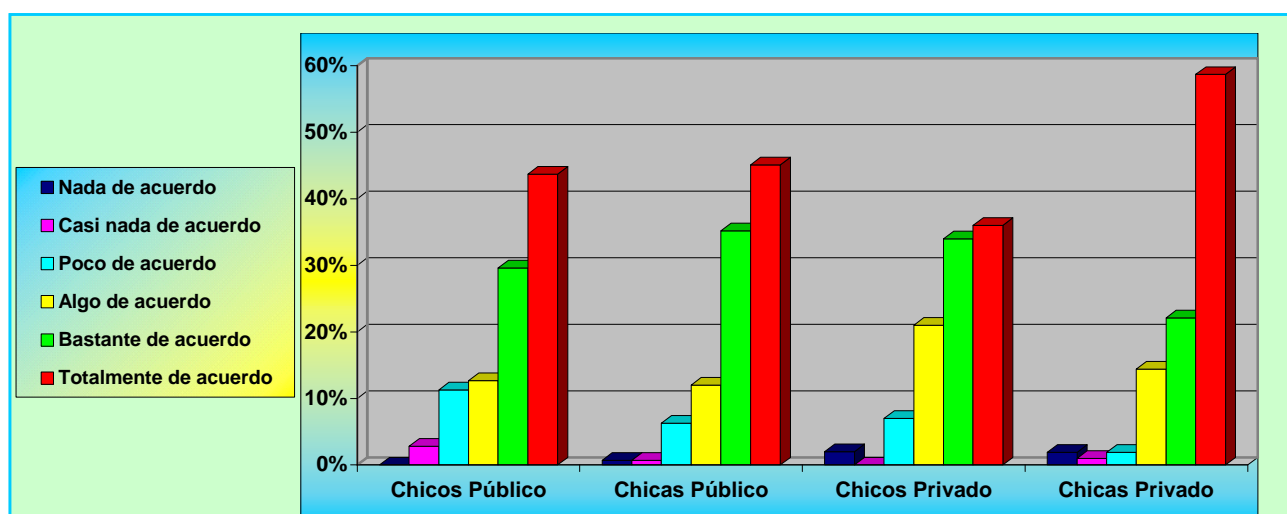
Entre los retos que la pedagogía aborda con más interés y esperanza en este nuevo milenio dicen Hoyos y Martínez (2004)<sup>35</sup>, se encuentra el de educar en valores y aprender a valorar. La sociedad en la que vivimos reclama una atención pedagógica y social en cuestiones que trascienden los objetivos clásicamente instructivos de la sociedad industrial y que apuntan hacia la formación procedimental, actitudinal y ética de la persona a lo largo de la vida y de las comunidades en el horizonte de la sociedad civil.

En este contexto la formación del profesorado y de los profesionales de la educación en general, no puede limitarse a los saberes y destrezas que les permitan ejercer su tarea en el aula de forma satisfactoria. Debe incorporar de forma progresiva el aprendizaje de contenidos informativos y conceptuales que contribuyan a incrementar la densidad cultural, y en especial en nuestro caso, ética y pedagógica de los programas y acciones de formación del profesorado, tanto inicial como continua y permanente.

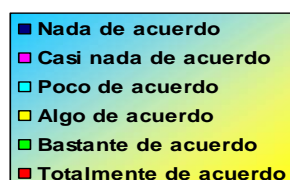
<sup>35</sup> Hoyos, G. y Martínez, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Octaedro

Ítem IV.5.32. Creo que una mejor formación en herramientas para transmitir valores a futuros docentes mejoraría la educación y los problemas disciplinares (convivencia).

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género		Género		Género		Género		Chico		Chica	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	0	,0%	1	,7%	2	2,0%	2	1,9%	2	1,2%	3	1,2%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	2	2,8%	1	,7%	0	,0%	1	1,0%	2	1,2%	2	,8%
<b>Poco de acuerdo</b>	8	11,3%	9	6,3%	7	7,0%	2	1,9%	15	8,8%	11	4,5%
<b>Algo de acuerdo</b>	9	12,7%	17	12,0%	21	21,0%	15	14,4%	30	17,5%	32	13,0%
<b>Bastante de acuerdo</b>	21	29,6%	50	35,2%	34	34,0%	23	22,1%	55	32,2%	73	29,7%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	31	43,7%	64	45,1%	36	36,0%	61	58,7%	67	39,2%	125	50,8%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%



CHICOS



CHICAS

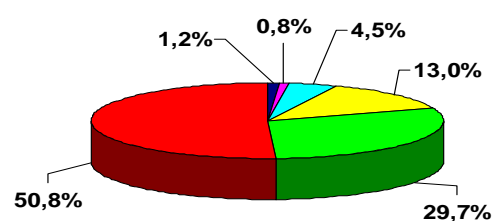


Tabla y Gráficos del Ítem IV.5.32. Creo que una mejor formación en herramientas para transmitir valores a futuros docentes mejoraría la educación y los problemas disciplinares (convivencia).

Comprobamos como la opción elegida de manera mayoritaria por todos los grupos de la muestra, es la opción “*totalmente de acuerdo*”, destacando entre ellos el valor del 58,7% elegido por el grupo de alumnas del centro privado. En la parte opuesta de la tabla encontramos que para la opción “*nada de acuerdo*” tanto para los alumnos como para las alumnas, suponen valores que van del 0% al 2%, lo que nos induce a pensar que de manera contundente el alumnado está de acuerdo con la afirmación propuesta, sin diferencias por tipo de centro.

Al analizar los datos globales por género, encontramos como son las alumnas las que en las opciones “*positivas*” presentan valores más altos, así las opciones “*algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo*” suponen el 93,5% en las alumnas y el 88,9% en los alumnos. No existen diferencias significativas a nivel estadístico en el test de Chi-cuadrado.

Nuestra interpretación de los datos, nos lleva a firmar que el alumnado de la muestra tiene muy claro que una mejor formación en herramientas para transmitir valores a futuros docentes, mejoraría la educación y los problemas disciplinares (convivencia).

En el proceso docente educativo, el profesor como facilitador del desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores de sus estudiantes, debe interiorizar en su modo de actuación, los presupuestos sobre los valores para poder formarlos como núcleo de integración entre lo instructivo y lo educativo en la formación integral de la personalidad de los estudiantes. Coincidimos con la opinión de Baxter (2001)<sup>36</sup> cuando dice que “*el profesor ha de incorporar los principales conceptos sobre los valores en su función de docente comprometido con el proceso de formación*”.

Al revisar la literatura específica dice González (1999)<sup>37</sup>, se encuentra esencialmente, que se trata la educación de los valores como el aspecto del contenido desde las diferentes asignaturas que conforman la significación que tiene para el estudiante lo que estudia y de ahí deviene su comportamiento, entonces entendemos que los valores le permiten al ser humano satisfacer sus necesidades, surgen como resultado de la relación sujeto-objeto a través de la práctica. Son objetivos y están históricamente determinados, son concretos y cambiantes.

---

<sup>36</sup> Baxter Pérez, E. (2001). *La formación de valores. Una tarea Pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

<sup>37</sup> González V. (1999). El profesor universitario. ¿Facilitador o un orientador la educación de valores? *Revista Cubana de Educación Medica Superior*, 19(3), 39-48.



**Ítem IV.6.33 Me planteo en qué medida estoy formado/a como maestro/a para transmitir valores.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	0	,0%	3	2,1%	1	1,0%	0	,0%	1	,6%	3	1,2%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	7	9,9%	3	2,1%	3	3,0%	8	7,7%	10	5,8%	11	4,5%
<b>Poco de acuerdo</b>	12	16,9%	16	11,3%	22	22,0%	5	4,8%	34	19,9%	21	8,5%
<b>Algo de acuerdo</b>	19	26,8%	37	26,1%	28	28,0%	24	23,1%	47	27,5%	61	24,8%
<b>Bastante de acuerdo</b>	25	35,2%	52	36,6%	29	29,0%	35	33,7%	54	31,6%	87	35,4%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	8	11,3%	31	21,8%	17	17,0%	32	30,8%	25	14,6%	63	25,6%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

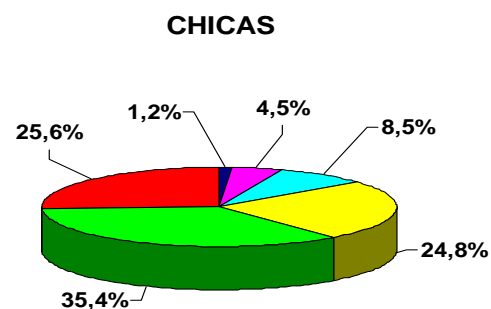
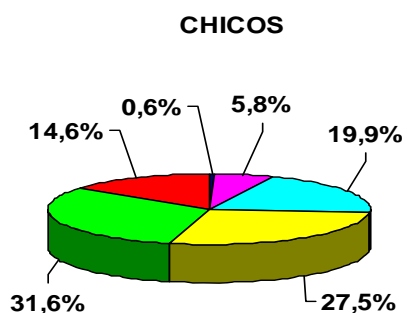
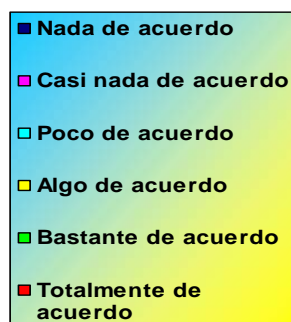
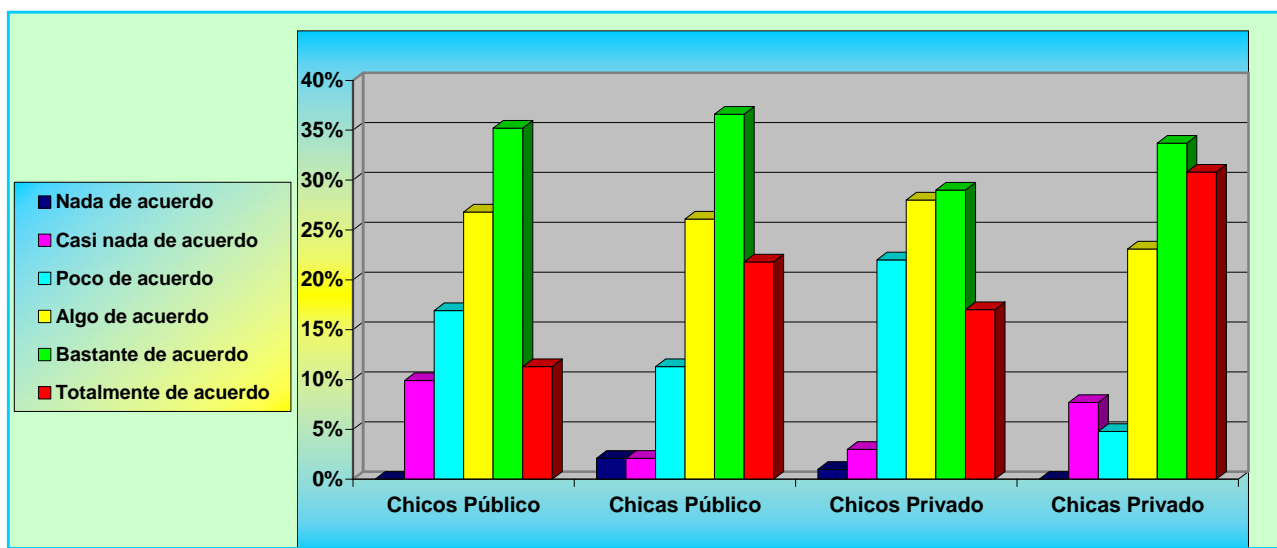


Tabla y Gráficos del Ítem IV.6.33 Me planteo en qué medida estoy formado/a como maestro/a para transmitir valores.

Los resultados que nos muestran tanto la tabla como los gráficos, nos indican que el alumnado encuestado tiende al máximo acuerdo con respecto al ítem “*Me planteo en qué medida estoy formado como maestro/a para transmitir valores*”. En líneas generales vemos como las respuestas se concentran en las opciones “*totalmente de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*”, estando cada una, tanto para el grupo femenino como masculino, en torno el 20% y 30% del total de sus respuestas.

Si atendemos a las diferencias por género que nos presenta la muestra, podemos ver, tal y como nos marca el gráfico de sectores, que es en el caso de las alumnas donde se obtienen las respuestas más positivas hacia el ítem, es decir, donde con mayor frecuencia están de acuerdo en el contenido al que se refiere dicho ítem. De hecho, es en el valor de máximo acuerdo “*totalmente de acuerdo*” donde el grupo femenino obtiene porcentajes de respuesta más altos, siendo de un 25,6%, seguidos de un 35,4% para el valor “*bastante de acuerdo*”; para el grupo masculino las respuestas también son elevadas aunque en menor medida, un 14,6% y 31,6% respectivamente. Estas diferencias son significativas en las pruebas de Chi-cuadrado por género, con un valor de 0,014.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	14,273(a)	5	,014
<b>Razón de verosimilitudes</b>	14,264	5	,014
<b>Asociación lineal por lineal</b>	10,867	1	,001
<b>N de casos válidos</b>	417		

Como vemos nuestra muestra, tanto chicos como chicas, tanto del centro público como del privado, tienen una respuesta positiva frente al ítem, ya que la mayor parte de sus opciones se encuentran en la zona de máximo acuerdo de la tabla, lo que nos hace pensar gratamente que estos futuros y futuras docentes se cuestionan su formación como transmisores de valores, aspecto que nos demuestra que le confieren importancia a dicho contenido.

En la misma línea, de los datos obtenidos en nuestra investigación, Ávalos (2002)<sup>38</sup>, en su artículo sobre *“Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones”* cuestiona la necesidad de la formación integral en labor educativa para los maestros/as, dirigiéndose hacia el trabajo metodológico como vía fundamental para conseguir este fin. *“El trabajo metodológico es la vía fundamental para diseñar, mediante métodos participativos, el trabajo de formación de valores en correspondencia con el modelo del profesional diseñado para la carrera, donde las asignaturas y disciplinas a través de sus contenidos realizan el aporte principal a la estrategia maestra de dicho enfoque integral”*.

Educación en valores en una sociedad pluralista y democrática significa ayudar a la persona a construir su propia escala de valores de forma razonada y autónoma, que sea capaz de tomar decisiones morales en momentos conflictivos de su vida, que sepa relacionarse con los demás de forma eficaz y que haga coherentes sus pensamientos y sus valores con sus acciones. La formación del profesorado en el ámbito de la Educación en valores, dice Buxarrais (1997)<sup>39</sup>, aunque equiparable a otros ámbitos, requiere re-plantearse el trabajo de los formadores, de manera que no sólo proporcionen contenidos teóricos sobre el tema, sino que además transmitan un cambio en profundidad en la forma de entender el quehacer educativo. No se pueden transmitir valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a los demás, la justicia, la libertad, etc., si quien los transmite no los vivencia.

---

<sup>38</sup> Ávalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, 32(3).

<sup>39</sup> Buxarrais Estrada, M. R. (1997). *La Formación del Profesorado en Educación en Valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Ítem IV.7.34. Se utilizar los recursos que he aprendido para transmitir valores.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo			1	,7%			1	1,0%			2	,8%
Casi nada de acuerdo	3	4,2%	7	4,9%	5	5,0%	6	5,8%	8	4,7%	13	5,3%
Poco de acuerdo	16	22,5%	22	15,5%	23	23,0%	23	22,1%	39	22,8%	45	18,3%
Algo de acuerdo	28	39,4%	63	44,4%	33	33,0%	38	36,5%	61	35,7%	101	41,1%
Bastante de acuerdo	22	31,0%	36	25,4%	26	26,0%	27	26,0%	48	28,1%	63	25,6%
Totalmente de acuerdo	2	2,8%	13	9,2%	13	13,0%	9	8,7%	15	8,8%	22	8,9%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

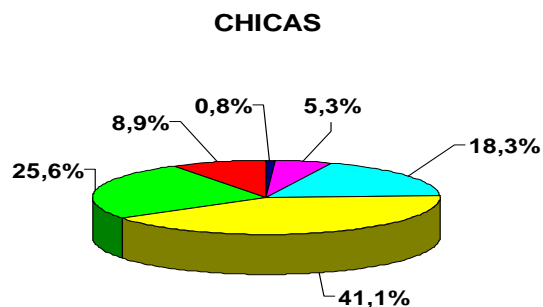
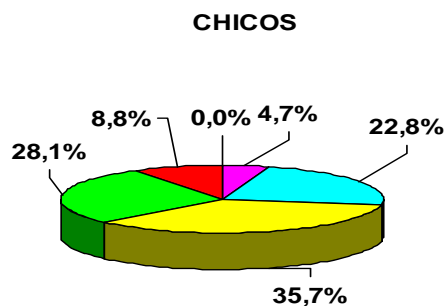
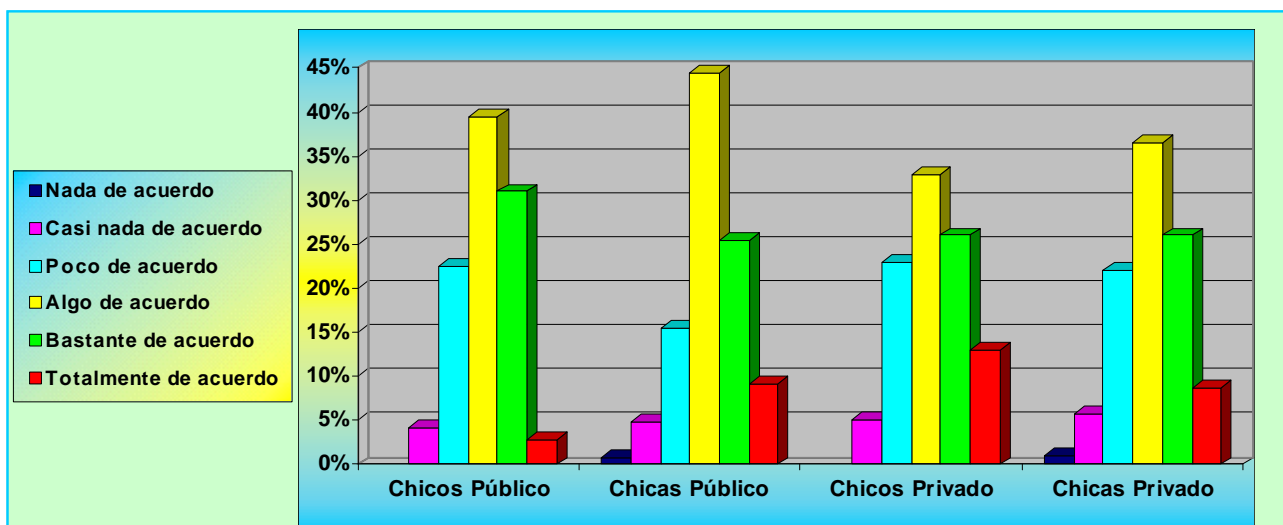


Tabla y Gráficos del Ítem IV.7.34. Se utilizar los recursos que he aprendido para transmitir valores.

De las respuestas de nuestra muestra en este ítem, sobre utilizar los recursos para transmitir valores, podemos ver reflejado en la tabla y en ambos gráficos, como las respuestas son similares en todos los subgrupos, centrándose éstas en los valores intermedios de la tabla. El porcentaje mayor de respuestas se concentra para los cuatro grupos, en el valor de respuesta “*algo de acuerdo*”, estando para el grupo de alumnos en el 35,7% del total de sus respuestas, y en un 41,1% para el grupo femenino.

Si comparamos las respuestas en base a los tipos de centro de la muestra, podemos ver, como en ambos casos las respuestas son similares, tanto chicos como chicas del centro público y privado eligen en más ocasiones el valor “*algo de acuerdo*” siendo los porcentajes de respuestas de 39,4% y 44,4% para los chicos y chicas del centro público y de 33,0% y 36,5% para el grupo masculino y femenino de los centro privado. Sin embargo, es en el centro público, donde tienen algo más claro el saber utilizar los recursos que han aprendido para transmitir valores. De hecho, en todos los casos eligen como segunda opción más valorada de respuesta, el valor “*bastante de acuerdo*”, siendo su porcentaje a su vez, más elevado en el caso de los grupos del centro público.

De manera general, podemos ver como en nuestra muestra, el 8,8% y 8,9% de los chicos y chicas respectivamente, *están “totalmente de acuerdo”* en poder utilizar sus recursos para transmitir valores; el 28,1% y 25,6% de los chicos y chicas respectivamente, *están “bastante de acuerdo”* y el 35,7% y 41,1% de chicos y chicas, *están “algo de acuerdo”*, y éstos son los valores de máximo acuerdo o respuesta positiva sobre el ítem, lo que nos supone una respuesta alentadora por parte de la muestra encuestada.

En la tesis doctoral de Collado Fernández (2005)<sup>40</sup>, hace referencia a las técnicas y recursos a utilizar para transmitir valores, donde cita como tales “*registro de anécdotas, compromiso de mejora, libro de honor, actividades basadas en el juego cooperativo, lectura, reflexión y comentarios críticos de textos, debates, asambleas, asumir responsabilidades para el bien del grupo, talleres de contenido moral, valorar los valores de cada uno, (...)*”.

---

<sup>40</sup> Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

De Andrés Vilorio (2005)<sup>41</sup> habla sobre los programas de educación emocional como recurso y nuevo reto en la formación del profesorado. Actualmente nadie duda del papel activo que debe asumir el niño en su proceso de educación, siendo el profesor un facilitador o mediador de este proceso. En este sentido, el docente pierde su papel de mero transmisor de información. Esta afirmación general sobre la nueva concepción de los procesos educación no sólo es válida, sino imprescindible en la educación emocional. Para conseguir esto se hace necesaria la figura de un nuevo docente que aborde el proceso de manera eficaz para su alumnado. Este nuevo profesor debe saber transmitir modelos de afrontamiento emocional adecuados a las diferentes interacciones que los alumnos tienen entre sí, debe ser capaz de transmitir una serie de valores a su alumnado. Entre las funciones que deberá desarrollar el nuevo docente, siguiendo a Gea (2004)<sup>42</sup> están:

- Percepciones de necesidades, motivaciones, intereses y objetivos del alumnado.
- Ayudar a establecer objetivos personales.
- Facilitar procesos de toma de decisiones y responsabilidad personal.
- Establecimiento de un clima emocional positivo.

---

<sup>41</sup> De Andrés Vilorio, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10. Recuperado el 4 de mayo de 2010, de [http://www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/Paginas/Documentos/Revista/n\\_10\\_tendencias/10\\_5.pdf](http://www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/Paginas/Documentos/Revista/n_10_tendencias/10_5.pdf)

<sup>42</sup> Gea Rodríguez, V. (2004). La inteligencia emocional en la infancia: educación, familia y escuela. *Psicología online*. Recuperado el 19 de mayo de 2009, de [http://www.psicologia-online.com/monografias/1/infancia\\_ie.shtml](http://www.psicologia-online.com/monografias/1/infancia_ie.shtml)

Ítem IV.8.35. Me han enseñado herramientas para transmitir valores.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	0	,0%	6	4,2%	2	2,0%	5	4,8%	2	1,2%	11	4,5%
Casi nada de acuerdo	8	11,3%	16	11,3%	13	13,0%	19	18,3%	21	12,3%	35	14,2%
Poco de acuerdo	22	31,0%	38	26,8%	22	22,0%	34	32,7%	44	25,7%	72	29,3%
Algo de acuerdo	20	28,2%	39	27,5%	24	24,0%	24	23,1%	44	25,7%	63	25,6%
Bastante de acuerdo	16	22,5%	30	21,1%	28	28,0%	9	8,7%	44	25,7%	39	15,9%
Totalmente de acuerdo	5	7,0%	13	9,2%	11	11,0%	13	12,5%	16	9,4%	26	10,6%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

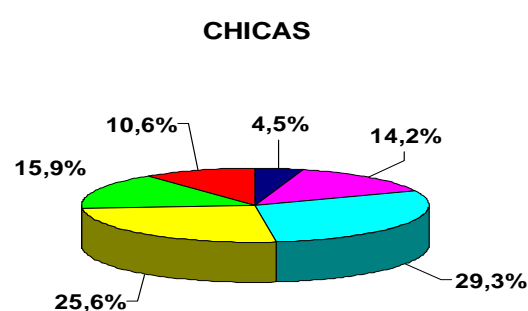
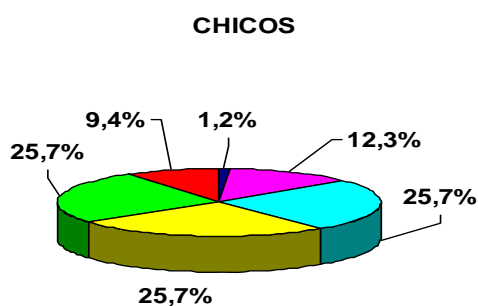
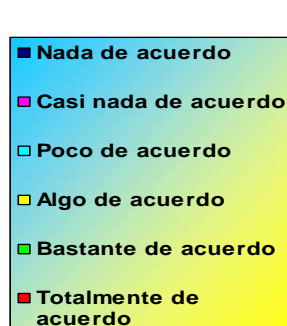
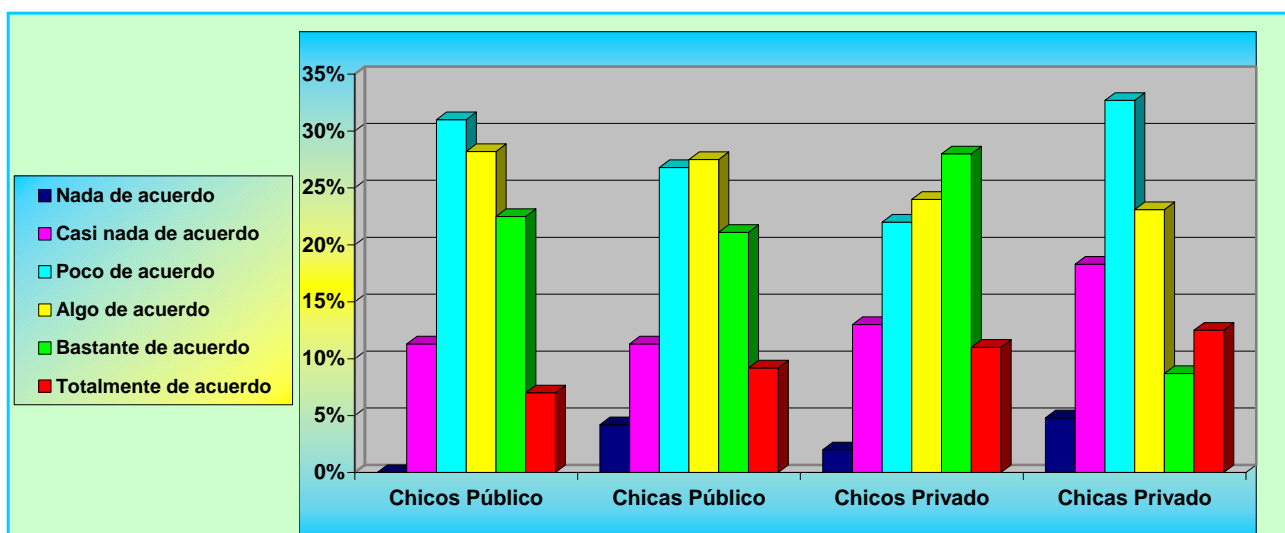


Tabla y Gráfico del Ítem IV.8.35. Me han enseñado herramientas para transmitir valores.

Como podemos observar en el gráfico obtenemos respuestas variadas, concentrándose la mayoría de las elecciones, en los valores centrales de la tabla, es decir, “*poco de acuerdo*”, “*algo de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*”. Siendo los porcentajes de respuesta para chicos del 25,7% para cada uno de estos valores, y para el grupo femenino de 29,3%, 25,6% y 15,9% respectivamente.

Si atendemos a las diferencias por tipo de centro, podemos ver como tanto la gráfica como la tabla, nos muestran que para el grupo de la muestra del centro público sus respuestas son similares, eligiendo con mayor frecuencia la opción “*poco de acuerdo*”, seguido del valor “*algo de acuerdo*” y de la opción “*bastante de acuerdo*”, es decir, eligiendo dichos valores centrales como hemos comentado anteriormente; sin embargo, para el grupo del centro privado, podemos ver como sus respuestas son dispares. El grupo de chicos del centro privado, eligen con mayor frecuencia el la opción “*bastante de acuerdo*” con un 28,0%, seguido del valor “*algo de acuerdo*” con un 24,0%; mientras que el grupo femenino, eligen mayoritariamente el valor “*poco de acuerdo*” con un 32,7%, mientras que valores más positivos como “*bastante de acuerdo*” obtienen porcentajes muy bajos, 8,7% del total de las respuestas.

Al igual que en el ítem anterior, sobre recursos aprendidos para transmitir valores, nuestra muestra concentra sus respuestas en los valores centrales de la tabla, respecto al contenido de haber aprendido herramientas para transmitir valores. Lo que nos hace pensar que en las enseñanzas universitarias, dichos contenidos deben reforzarse, y que los alumnos/as, en su mayoría, entienden la importancia de los mismos para su labor como futuros/as docentes.

Gómez Rijo (2005) en Figueras (2008)<sup>43</sup> comenta, que como estrategias para estrategias para transmitir valores pueden ser aquellas centradas en el clima del aula: “*Algunas estrategias para mejorar el clima de aula pueden ser: la utilización de la metodología cooperativa a través de la cual se otorga más participación y responsabilidad del alumnado en su proceso de aprendizaje; y, por qué no, la afectividad y el sentido del humor*”, siguiendo en que “*muchos alumnos valoran positivamente a sus profesores si éstos hacen uso del sentido del humor en las clases y se muestran más afectivos y entusiastas con ellos*”.

---

<sup>43</sup> Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.



**Ítem IV.9.36. Me han enseñado recursos, instrumentos y herramientas para evaluar valores.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género		Género		Género		Género		Chico		Chica	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	0	0%	6	4,2%	0	0%	6	5,8%	0	0%	12	4,9%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	14	19,7%	21	14,8%	11	11,0%	18	17,3%	25	14,6%	39	15,9%
<b>Poco de acuerdo</b>	19	26,8%	37	26,1%	25	25,0%	38	36,5%	44	25,7%	75	30,5%
<b>Algo de acuerdo</b>	21	29,6%	48	33,8%	32	32,0%	21	20,2%	53	31,0%	69	28,0%
<b>Bastante de acuerdo</b>	14	19,7%	22	15,5%	24	24,0%	10	9,6%	38	22,2%	32	13,0%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	3	4,2%	8	5,6%	8	8,0%	11	10,6%	11	6,4%	19	7,7%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

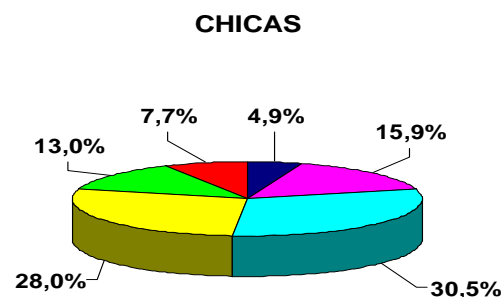
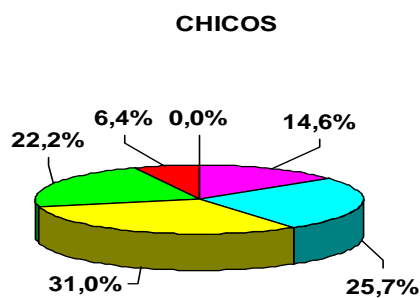
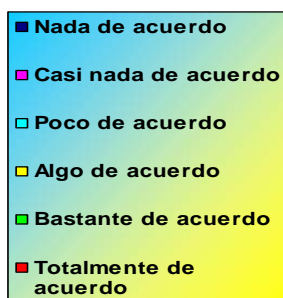
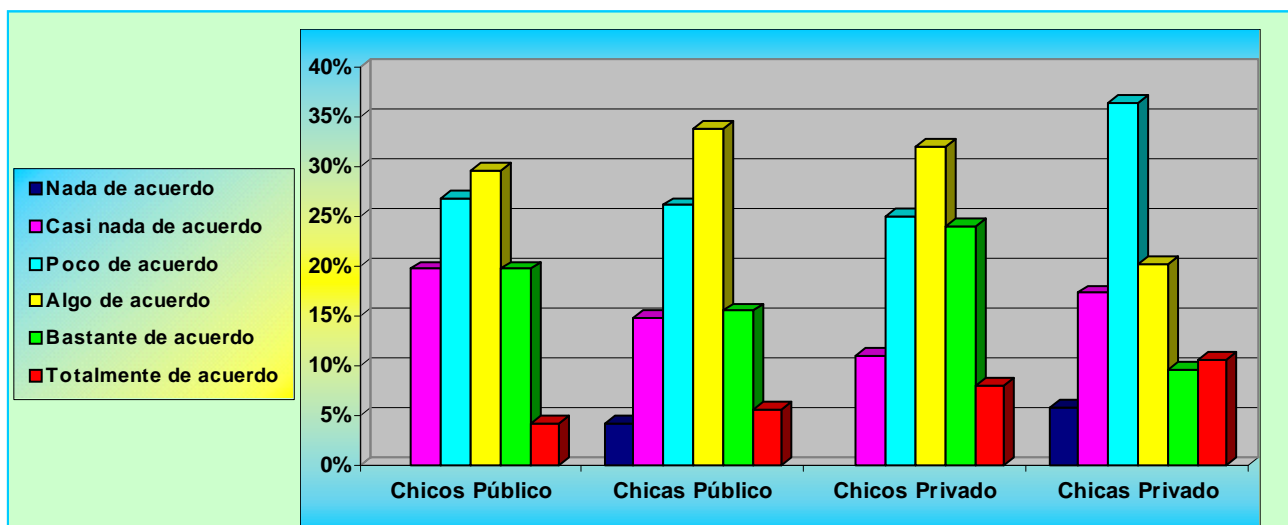


Tabla y Gráficos del Ítem IV.9.36. Me han enseñado recursos, instrumentos y herramientas para evaluar valores.

Al analizar los datos por género y tipo de centro de formación, encontramos que no existen grandes diferencias en ninguno de los subgrupos, siendo bastante homogénea la distribución de los valores de las opciones elegidas. Así la opción más elegida en los cuatro subgrupos ha sido “*algo de acuerdo*”, siendo la elección mayoritaria la del grupo de chicas del centro público con un 32%. Llama la atención el porcentaje tan escaso que en todos los grupos se señala de la opción “*totalmente de acuerdo*”, en el que la opción mayoritaria es elegida por el grupo de chicas del centro privado con un 10,6%.

Al referirnos a los totales por género, encontramos que al sumar las opciones “*positivas*” (“*algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo*”), encontramos que la valoración de los chicos alcanza un 59,6% frente a un 48,7% de las chicas. Estas diferencias son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,011.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	14,876(a)	5	,011
<b>Razón de verosimilitudes</b>	19,108	5	,002
<b>Asociación lineal por lineal</b>	5,522	1	,019
<b>N de casos válidos</b>	417		

Los criterios de aprendizaje dice Aldea (2006)<sup>44</sup> de valores, normas y actitudes se pueden explicitar: aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula; aprender una norma significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con la misma; aprender una actitud significa mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante diferentes clases de situaciones, objetos, sucesos o personas.

Para evaluar valores, la observación sistemática es el instrumento fundamental para evaluar las actitudes. No sólo es observar, sino crear situaciones que sean educativas en sí para los valores que se quiere promover. Señala la autora que pueden utilizarse como técnicas de observación: Registro anecdótico; Escalas de observación; Listas de control; Pautas de observación; Observador externo; Diario de clase y como técnicas no observacionales, señala: Entrevistas; Debates, Asambleas y otros medios

<sup>44</sup> Aldea López, E. (2001). *Estrategias educativas para trabajar en valores*. Programa Educación en Valores. OEI. Recuperado el 11 de Octubre 2010, de <http://www.oei.es/valores2/estrategias.htm>

**Ítem IV.10.37. Considero que se podrían mejorar o cambiar problemas sociales con una adecuada formación en valores.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	2	2,8%	1	,7%	1	1,0%	2	1,9%	3	1,8%	3	1,2%
Casi nada de acuerdo	3	4,2%	1	,7%	2	2,0%	4	3,8%	5	2,9%	5	2,0%
Poco de acuerdo	6	8,5%	11	7,7%	17	17,0%	9	8,7%	23	13,5%	20	8,1%
Algo de acuerdo	13	18,3%	26	18,3%	17	17,0%	14	13,5%	30	17,5%	40	16,3%
Bastante de acuerdo	23	32,4%	44	31,0%	35	35,0%	25	24,0%	58	33,9%	69	28,0%
Totalmente de acuerdo	24	33,8%	59	41,5%	28	28,0%	50	48,1%	52	30,4%	109	44,3%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

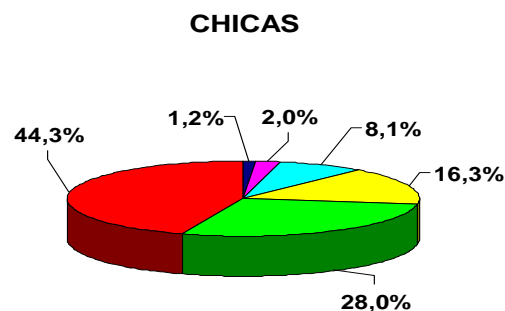
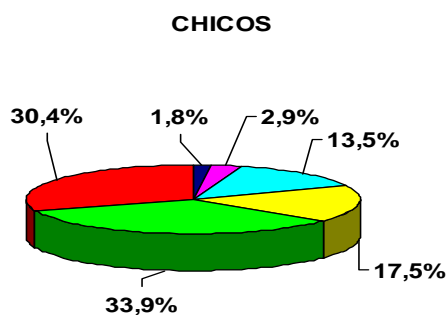
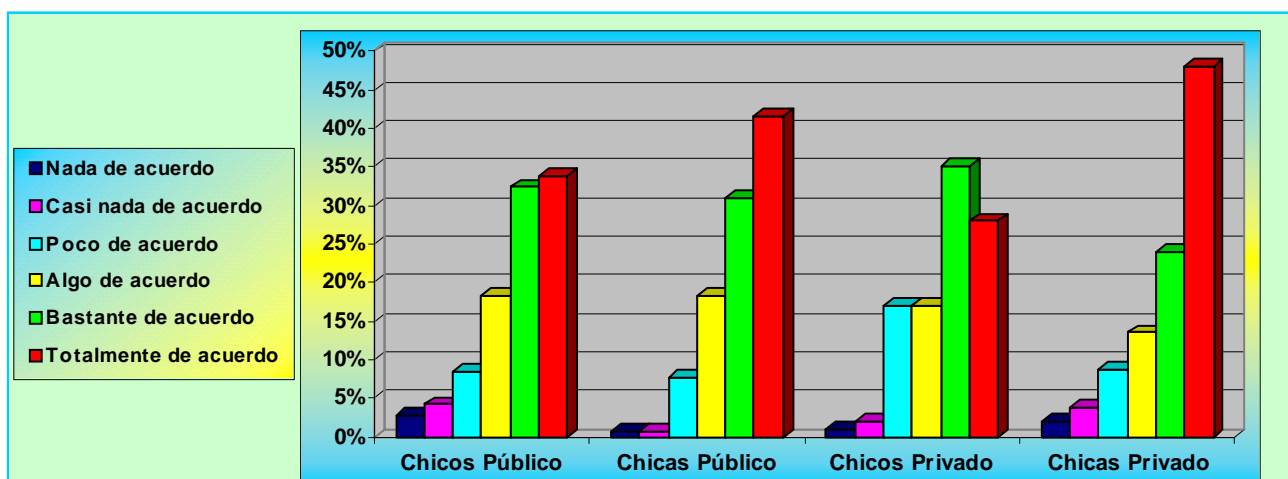


Tabla y Gráficos del Ítem IV.10.37. Considero que se podrían mejorar o cambiar problemas sociales con una adecuada formación en valores.

Del análisis de los datos de la tabla, se desprende que la opción mayoritaria elegida por todos los subgrupos de la muestra es la estar *“totalmente de acuerdo”*. Destaca el valor del grupo de chicas del centro privado con un 48,1%, estando el resto de los grupos en esta opción por encima del 28%. Si tratamos de establecer algún tipo de diferencia por la tipología de los centros, comprobamos como en la suma de las opciones *“positivas”* los chicos del centro público las eligen en un 84,5% y las chicas en un 90,8%. Mientras los chicos del centro privado eligen las mismas opciones *“positivas”* en un 80% los chicos y en un 85,6%, como comprobamos son valores todos ellos muy cercanos, no existiendo diferencia significativas por la tipología de los centros. Cuando hacemos el análisis por género a nivel global, comprobamos como el 81,8% de los chicos y el 88,6% de las chicas se sitúan en las opciones *“positivas”* (*“algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo”*).

Interpretamos del análisis de los datos de este ítem, que el alumnado está convencido de que se podrían mejorar o cambiar problemas sociales con una adecuada formación en valores.

Coincidimos con la opinión expresada por Tapia Ortega (2008)<sup>45</sup> cuando expresa que *“En la sociedad actual es común que se hable de la globalización en los diversos ámbitos de nuestra existencia, de la misma forma, para nadie pasan desapercibidas las situaciones en las que domina la violencia, la intolerancia, la irresponsabilidad, la indiferencia, la deshonestidad, la desarticulación generacional, como fenómenos globalizados. Los tan frecuentes acontecimientos que diariamente lesionan la integridad individual y social han provocado reacciones de alarma que no resulta exageradas frente a la gravedad de las consecuencias que dichos acontecimientos tienen”*.

Por otra parte, en la misma línea señala Torres Guerrero (2002)<sup>46</sup>, que *“la crisis de valores es el hecho al que se le atribuyen con mayor frecuencia las fracturas sociales de nuestra época, sin embargo los valores en sí mismos no son el problema, debemos poner atención a los procesos de formación o educación en ellos”*. Porque estamos convencidos, de que en el proceso se incluyen, de forma intencional o no, diversos agentes como la familia, la escuela, la comunidad, los amigos, los medios de comunicación, etc.; así como diferentes factores: económico, político, cultural, etc.

---

<sup>45</sup> Tapia Ortega, A. (2008). *Educación y Valores (Programa Indicativo)*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>46</sup> Torres Guerrero, J. (2002). Educar en valores a través de las actividades físicas y deportivas. Una propuesta didáctica. En *Actas del II Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Dos Hermanas, Sevilla.

**Ítem IV.11.38. Considero los valores algo importante/esencial en la formación del maestro/a.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
	<b>Nada de acuerdo</b>	3	4,2%	1	,7%	1	1,0%	2	1,9%	4	2,3%	3
<b>Casi nada de acuerdo</b>	1	1,4%	2	1,4%	3	3,0%	2	1,9%	4	2,3%	4	1,6%
<b>Poco de acuerdo</b>	4	5,6%	12	8,5%	9	9,0%	3	2,9%	13	7,6%	15	6,1%
<b>Algo de acuerdo</b>	12	16,9%	13	9,2%	20	20,0%	8	7,7%	32	18,7%	21	8,5%
<b>Bastante de acuerdo</b>	20	28,2%	31	21,8%	33	33,0%	21	20,2%	53	31,0%	52	21,1%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	31	43,7%	83	58,5%	34	34,0%	68	65,4%	65	38,0%	151	61,4%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

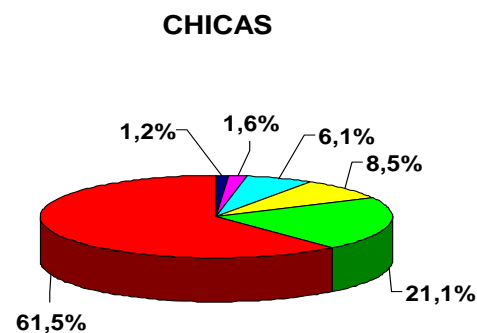
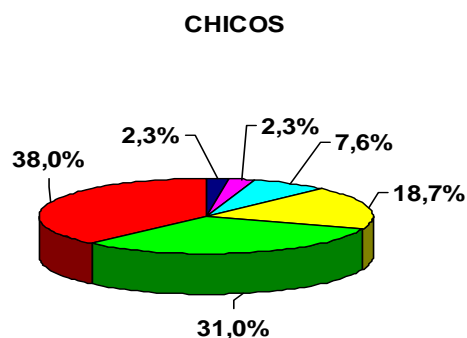
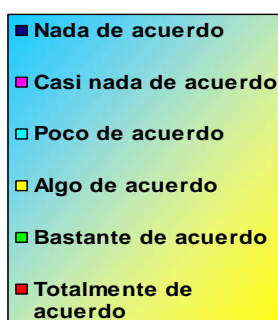
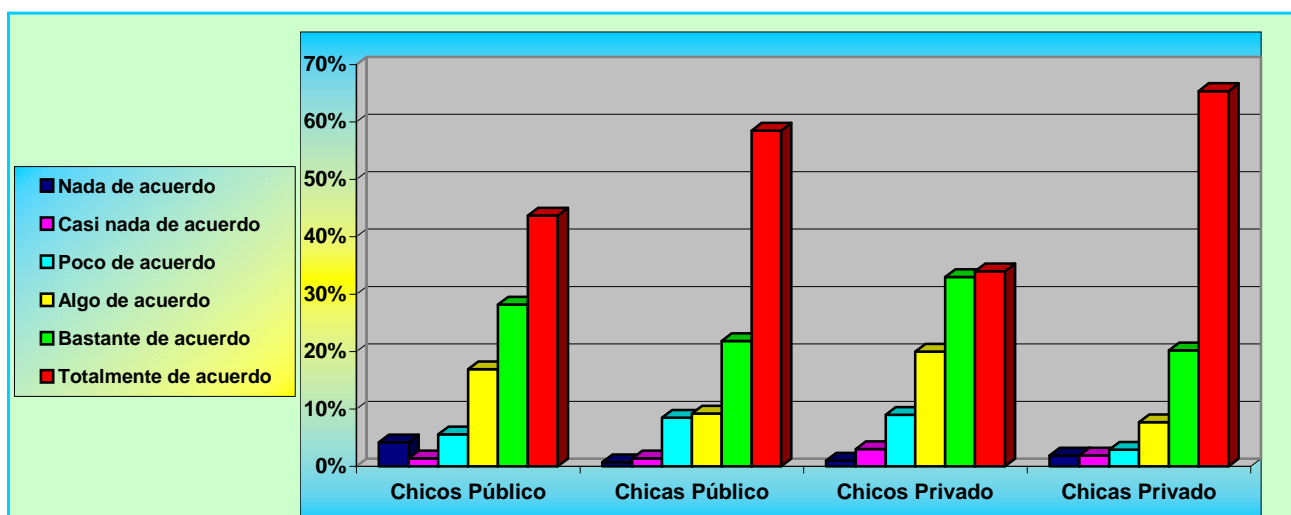


Tabla y Gráficos del Ítem IV.11.38. Considero los valores algo importante/esencial en la formación del maestro/a.

De forma mayoritaria el alumnado de magisterio encuestado, se inclina por estar básicamente de acuerdo con esta afirmación que se le plantea en el ítem. Así, al analizar los datos de la tabla comprobamos como en todos los grupos en los que hemos dividido la muestra la opción mayoritaria es estar “totalmente de acuerdo”, con valores que oscilan entre el 65,4% de las chicas del centro privado al 34% de los chicos del mismo tipo de centro. No existen diferencias significativas, al analizar los datos por la tipología de los centros.

Cuando analizamos los datos globales por género, encontramos que el 87,7% del alumnado masculino elige las opciones “positivas”, mientras el 93% de las chicas lo hace en las mismas opciones. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,000. Hay que resaltar la gran diferencia en la opción “totalmente de acuerdo”, dónde los chicos eligen esta opción en un 38% y las chicas lo hacen en un 61.4%. No nos cabe duda de que el alumnado encuestado considera prioritario para su formación como docente el conocimiento de valores, actitudes y normas.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	24,110(a)	5	,000
<b>Razón de verosimilitudes</b>	24,241	5	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	14,025	1	,000
<b>N de casos válidos</b>	417		

Gil y cols. (1991)<sup>47</sup>, consideran que la actividad docente, y los procesos mismos de la formación del profesorado, deben plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador, el cual trascienda el análisis clínico o teórico para llegar a propuestas concretas y realizables que permitan transformación positiva de la actividad docente.

Educar no sólo es adiestrar las habilidades intelectivas de los niños y niñas, sino principalmente es desarrollar y fortalecer sus valores. La educación escolar no sólo consiste en adquirir conocimientos para lograr un futuro éxito profesional, sino esencialmente, la educación debe centrarse en aprender a ser persona y miembro de una sociedad; es decir, la educación es para la vida, para la realización personal dentro del conjunto humano, para la convivencia social y el ejercicio de una ciudadanía responsable y solidaria. Esto es lo que se llama Educación en Valores.

<sup>47</sup> Gil, D., Carrascosa, J., Furió, C. y Martínez-Torregrosa, J. (1991). *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.

Ítem IV.12.39. Creo que domino bastantes herramientas para transmitir valores a mis futuros alumnos/as.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	0	,0%	7	4,9%	1	1,0%	3	2,9%	1	,6%	10	4,1%
Casi nada de acuerdo	7	9,9%	14	9,9%	11	11,0%	14	13,5%	18	10,5%	28	11,4%
Poco de acuerdo	20	28,2%	31	21,8%	21	21,0%	30	28,8%	41	24,0%	61	24,8%
Algo de acuerdo	25	35,2%	51	35,9%	30	30,0%	34	32,7%	55	32,2%	85	34,6%
Bastante de acuerdo	17	23,9%	29	20,4%	27	27,0%	14	13,5%	44	25,7%	43	17,5%
Totalmente de acuerdo	2	2,8%	10	7,0%	10	10,0%	9	8,7%	12	7,0%	19	7,7%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

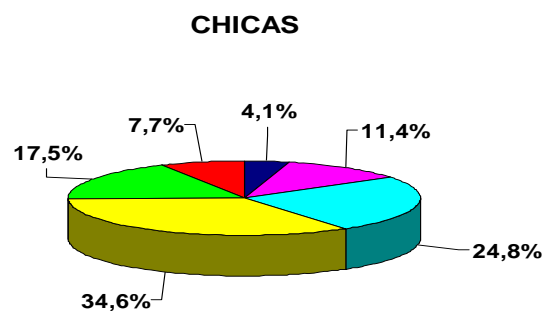
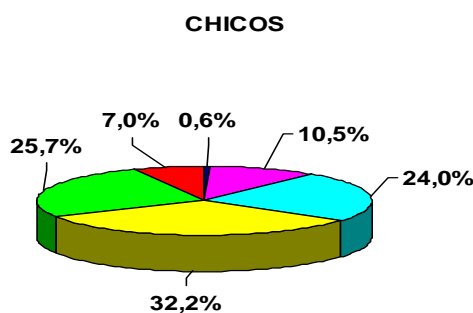
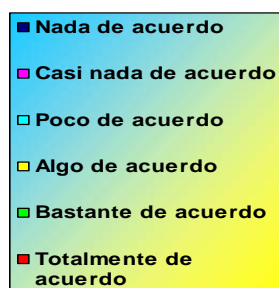
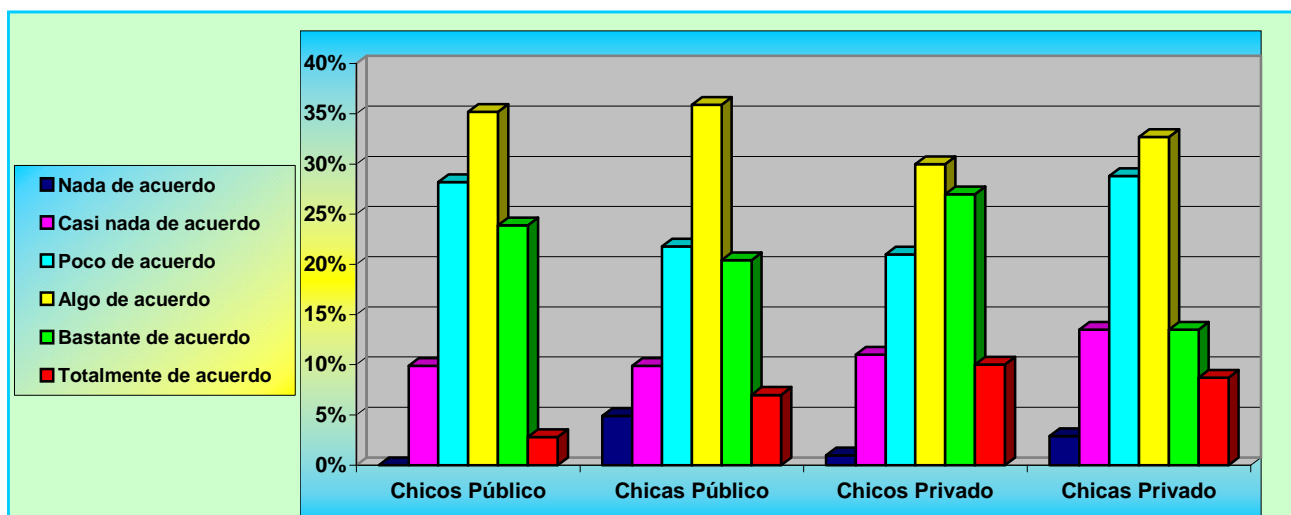


Tabla y Gráficos del Ítem IV.12.39. Creo que domino bastantes herramientas para transmitir valores a mis futuros alumnos/as.

Las opiniones recogidas acerca del dominio de herramientas de transmisión de valores, reflejan en la escala de acuerdos una tendencia bastante central, tal como muestra la tabla de frecuencias y porcentajes, y aún más acusada en la representación gráfica de tales datos. El nivel de la escala denominado “*algo de acuerdo*” obtiene el mayor valor en ambos géneros y en las dos tipologías de los centros de formación. Los niveles con valores más bajos se encuentran en los extremos de la escala.

Al comparar la valoración del ítem según las opciones de la escala, se encuentra que los chicos y chicas del centro público con 35,2% y 35,9% respectivamente, presentan los valores más altos en la opción “*algo de acuerdo*”. En esta misma opción, pero por detrás están los valores de los alumnos del centro privado, con un 30,0% y de las alumnas con un 32,7%. El total por géneros también recae en esta opción, con un 32,2% para los chicos y un 34,6% para las chicas.

La opción “*poco de acuerdo*”, seguidamente presenta valores altos en chicos 28,2% y chicas 21,8% del centro público y en chicas 28,8% del centro privado. Estas dos opciones centrales de la escala, recogen la mayor carga del porcentaje de respuestas. Excepto en la contestación de los chicos del centro privado con un 27,0% a la opción “*bastante de acuerdo*”, frente a un 21,0% de la opción “*poco de acuerdo*”.

En el centro público, se aprecian valores centrales para los chicos, mientras que los elegidos por las chicas, se encuentran algo más dispersos en los diferentes grados de dominio de herramientas de transmisión de valores. Mientras en el centro privado los valores indican mayor dominio de herramientas en los chicos con un 30,0% en la opción “*algo de acuerdo*” y 27,0% “*bastante de acuerdo*”, respecto de las chicas con 32,7% y 13,5% en tales opciones.

La tendencia que se aprecia en los alumnos, es la de estar “*algo y bastante de acuerdo*” con el dominio de herramientas de transmisión de valores, mientras que las alumnas están “*algo y poco de acuerdo*”, en ese orden, frente al dominio de herramientas de transmisión de valores. Esta tendencia implica la percepción por parte del alumnado masculino en sentirse mejor formado que las chicas a la hora de transmitir valores. Los datos de las opciones “*poco, algo y bastante de acuerdo*” en la comparativa de género en el centro privado, indican diferencias de dominio de herramientas a favor de los chicos, aspecto más homogéneo en el caso del centro público.



**Ítem IV.13.40. Considero la formación en valores como algo importante para mi futuro como maestro/a.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género		Género		Género		Género		Chico		Chica	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	2	2,8%	1	,7%	1	1,0%	2	1,9%	3	1,8%	3	1,2%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	0	,0%	1	,7%	3	3,0%	2	1,9%	3	1,8%	3	1,2%
<b>Poco de acuerdo</b>	9	12,7%	10	7,0%	9	9,0%	7	6,7%	18	10,5%	17	6,9%
<b>Algo de acuerdo</b>	6	8,5%	20	14,1%	22	22,0%	12	11,5%	28	16,4%	32	13,0%
<b>Bastante de acuerdo</b>	30	42,3%	38	26,8%	35	35,0%	27	26,0%	65	38,0%	65	26,4%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	24	33,8%	72	50,7%	30	30,0%	54	51,9%	54	31,6%	126	51,2%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

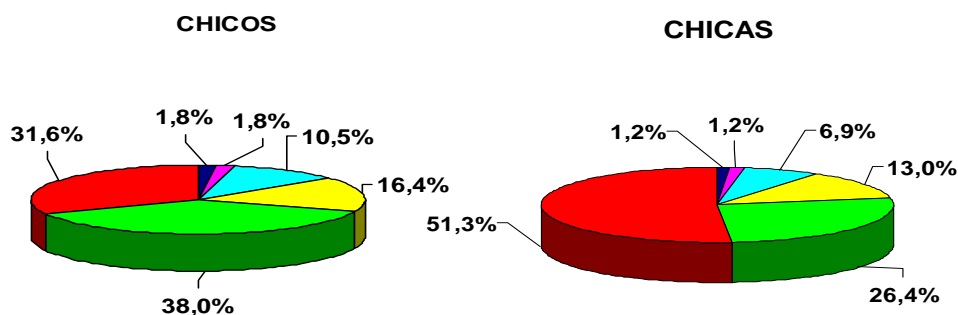
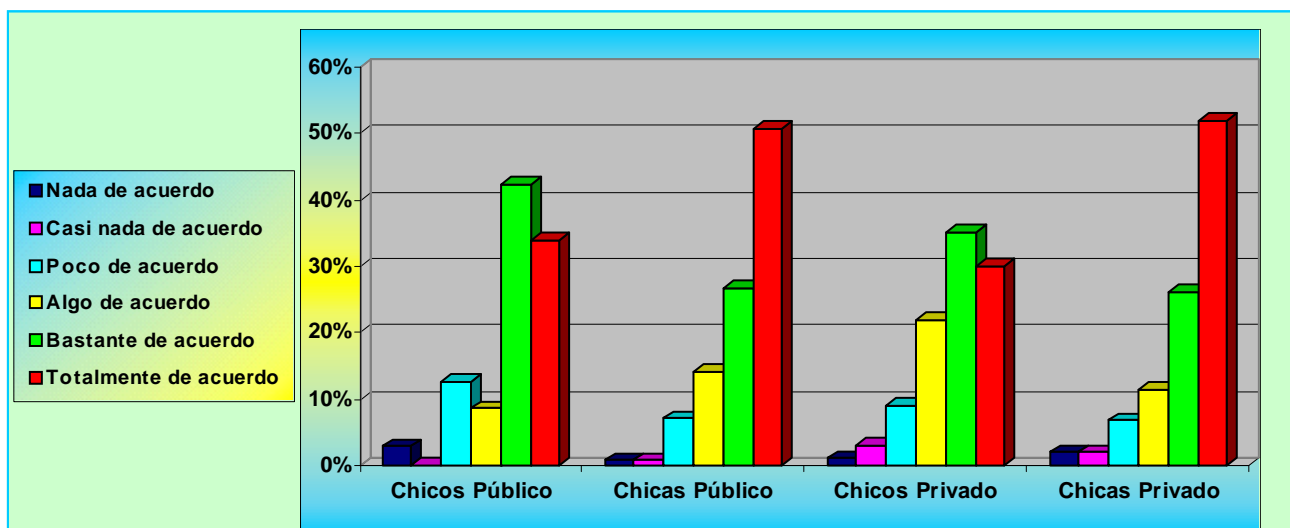


Tabla y Gráficos del Ítem IV.13.40. Considero la formación en valores como algo importante para mi futuro como maestro/a.

Los datos recabados acerca de la opinión del alumnado sobre la importancia de la formación en valores, manifiestan en la escala de acuerdos una tendencia casi generalizada a las gradaciones de la escala que muestran acuerdo con la cuestión formulada en el ítem.

Las opciones “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*” alcanzan los mayores porcentajes en ambos géneros y tipología de centros. Se observan, discrepancias entre géneros considerando las dos opciones mencionadas de la escala y concordancia entre el mismo género de diferentes centros.

Los mayores porcentajes se encuentran para la opción “*totalmente de acuerdo*”, correspondiendo a las chicas del centro privado con un 51,9%, seguidas de las del público con 50,7%, consiguiendo un total para este género de 51,2%. Los chicos obtienen mayor porcentaje para la opción “*bastante de acuerdo*”, con un 42,3% para los chicos del centro público, secundados por los del privado con un 35,0%. Aunque estos mismos alcanzan valores elevados con un 30,0% para la opción “*totalmente de acuerdo*” y un 22,0% para “*algo de acuerdo*”. Las frecuencias altas en los totales del género masculino se encuentran en los niveles “*bastante de acuerdo*” con un 38,0% y “*totalmente de acuerdo*” con un porcentaje del 31,6.

Las cifras de los porcentajes registrados en el centro público, destacan en los alumnos para la opción “*bastante de acuerdo*”, sobre las alumnas de su mismo centro y ambos géneros del centro privado. Se encuentran valores casi idénticos para las chicas en ambos centros para las opciones “*bastante de acuerdo*” (26,8% en centro público y 26,0% en privado) y “*totalmente de acuerdo*” (50,7% en público y 51,9% en el privado).

La inclinación del alumnado femenino está claramente marcada hacia los dos intervalos de la escala, que están en el máximo acuerdo con el planteamiento del ítem. Manifestando de esta forma su consideración por la formación en valores. Aunque los porcentajes del alumnado masculino, también se encuentran en este extremo, los resultados más elevados se hallan en la opción “*bastante de acuerdo*”, por lo que el nivel de importancia de esta formación no es tan apreciada como en las chicas. Este dato se encuentra más acusado en los chicos del centro privado, al distribuir aún más sus respuestas entre los tres niveles de la escala que denotan mayor acuerdo con el planteamiento del ítem.

**Ítem IV.14.41. Considero inadecuada la carga lectiva de educación en valores en los planes de estudio de maestros.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
	<b>Nada de acuerdo</b>	2	2,8%	17	12,0%	8	8,0%	16	15,4%	10	5,8%	33
<b>Casi nada de acuerdo</b>	11	15,5%	16	11,3%	13	13,0%	19	18,3%	24	14,0%	35	14,2%
<b>Poco de acuerdo</b>	12	16,9%	28	19,7%	27	27,0%	26	25,0%	39	22,8%	54	22,0%
<b>Algo de acuerdo</b>	24	33,8%	39	27,5%	29	29,0%	17	16,3%	53	31,0%	56	22,8%
<b>Bastante de acuerdo</b>	15	21,1%	25	17,6%	13	13,0%	17	16,3%	28	16,4%	42	17,1%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	7	9,9%	17	12,0%	10	10,0%	9	8,7%	17	9,9%	26	10,6%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

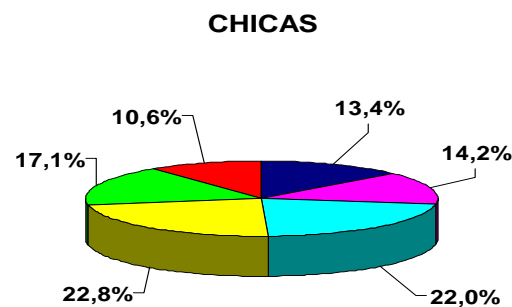
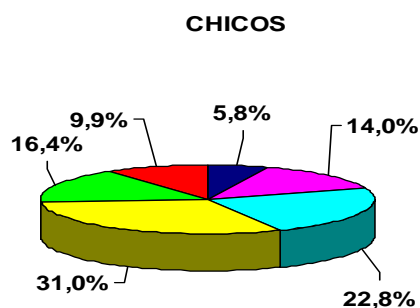
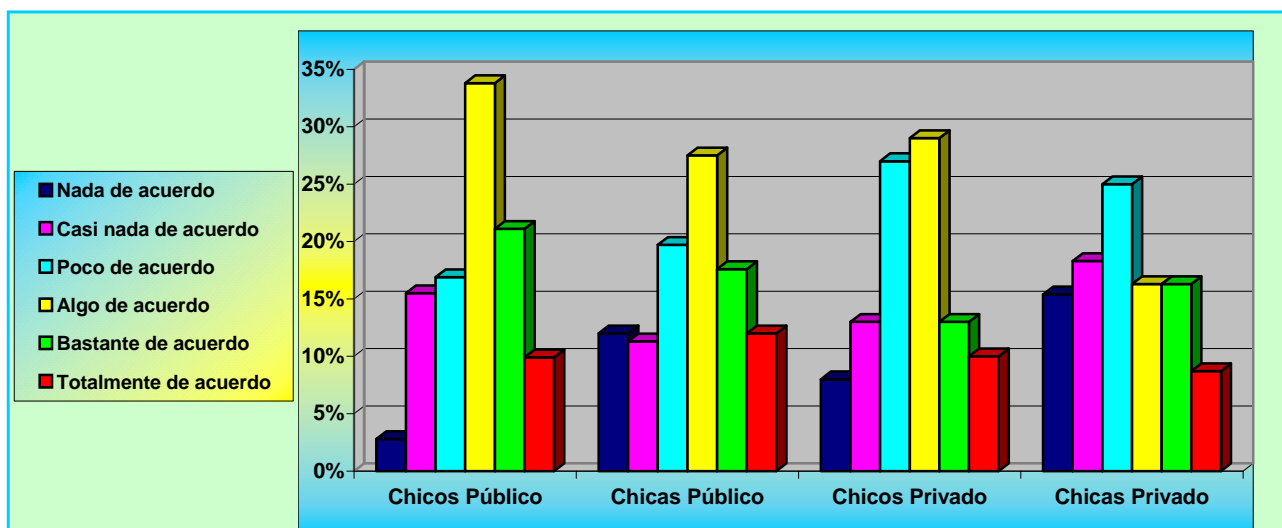


Tabla y Gráficos del Ítem IV.14.41. Considero inadecuada la carga lectiva de educación en valores en los planes de estudio de maestros.

Las respuestas recogidas en torno al ítem, señalan mayoritariamente una tendencia central de ambos géneros y tipologías de centro, dentro de la escala de acuerdos. Tales valores no son excesivamente elevados, hallándose porcentajes aceptables de respuesta en todos los niveles de la escala. De media, el porcentaje más alto se encuentra en la opción “*algo de acuerdo*”, aunque no es generalizable para datos particulares de ambos géneros y tipología de centros.

Al analizar las respuestas de los chicos y chicas del centro público comprobamos como un 33,8% de ellos están “*algo de acuerdo*” y un 21,1% “*bastante de acuerdo*”, mientras las alumnas, están un 27,5% “*algo de acuerdo*” y un 19,7% “*poco de acuerdo*”. En tanto los chicos del centro privado, están un 29,0% “*algo de acuerdo*” y un 27,0% “*poco de acuerdo*”, a la vez que ellas están 25,0% “*poco de acuerdo*” y un 18,3% “*casi nada de acuerdo*”. Los chicos sitúan sus respuestas en los intervalos centrales de la escala, en cambio las chicas distribuyen más las suyas en los seis intervalos. En los totales por género, el valor más elevado es para los chicos en la opción “*algo de acuerdo*”, y también el más bajo con 5,8% para “*nada de acuerdo*”. El resto de intervalos presenta resultados similares en los totales de género.

En el centro público destaca la opción “*algo de acuerdo*” para los chicos con un 33,8% y para las chicas con un 27,5%. En el centro privado lo hacen los chicos con un 29,0% en la opción “*algo de acuerdo*” y las chicas con un 25,0% en la opción “*poco de acuerdo*”. Los resultados de las chicas del centro público y chicos del centro privado, se encuentran distribuidas sus elecciones en los seis intervalos; por el contrario los porcentajes de respuestas de los chicos del centro público se inclinan hacia los intervalos de estar de acuerdo con el ítem, mientras las chicas del centro privado lo hacen hacia el desacuerdo con el planteamiento del ítem.

Los valores expuestos en los totales por género, arrojan bastante similitud en las respuestas de chicos y chicas, sin definirse claramente sobre la inadecuación de la carga lectiva de educación en valores. Sin embargo, los chicos del centro público dan respuestas más cercanas a la inadecuación y las chicas de centro privado a la adecuación de carga lectiva.

**Ítem IV.15.42. Se le da poca importancia a la educación en valores en los planes de formación de futuros maestros/as.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género		Género		Género		Género		Chico		Chica	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	2	2,8%	0	,0%	2	2,0%	6	5,8%	4	2,3%	6	2,4%
Casi nada de acuerdo	8	11,3%	12	8,5%	15	15,0%	15	14,4%	23	13,5%	27	11,0%
Poco de acuerdo	17	23,9%	27	19,0%	23	23,0%	27	26,0%	40	23,4%	54	22,0%
Algo de acuerdo	25	35,2%	38	26,8%	24	24,0%	15	14,4%	49	28,7%	53	21,5%
Bastante de acuerdo	17	23,9%	38	26,8%	23	23,0%	17	16,3%	40	23,4%	55	22,4%
Totalmente de acuerdo	2	2,8%	27	19,0%	13	13,0%	24	23,1%	15	8,8%	51	20,7%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

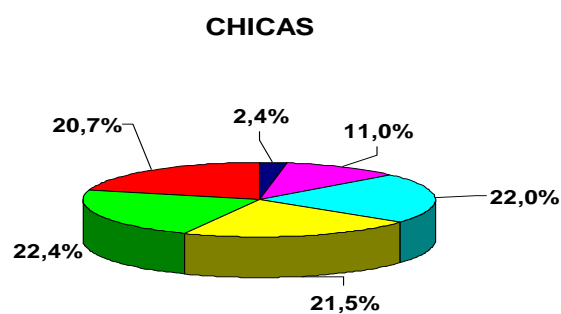
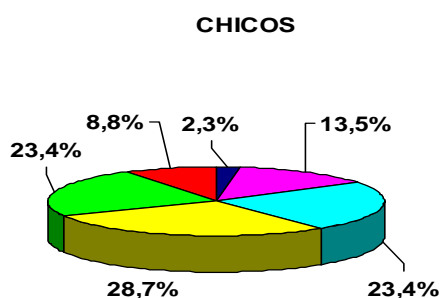
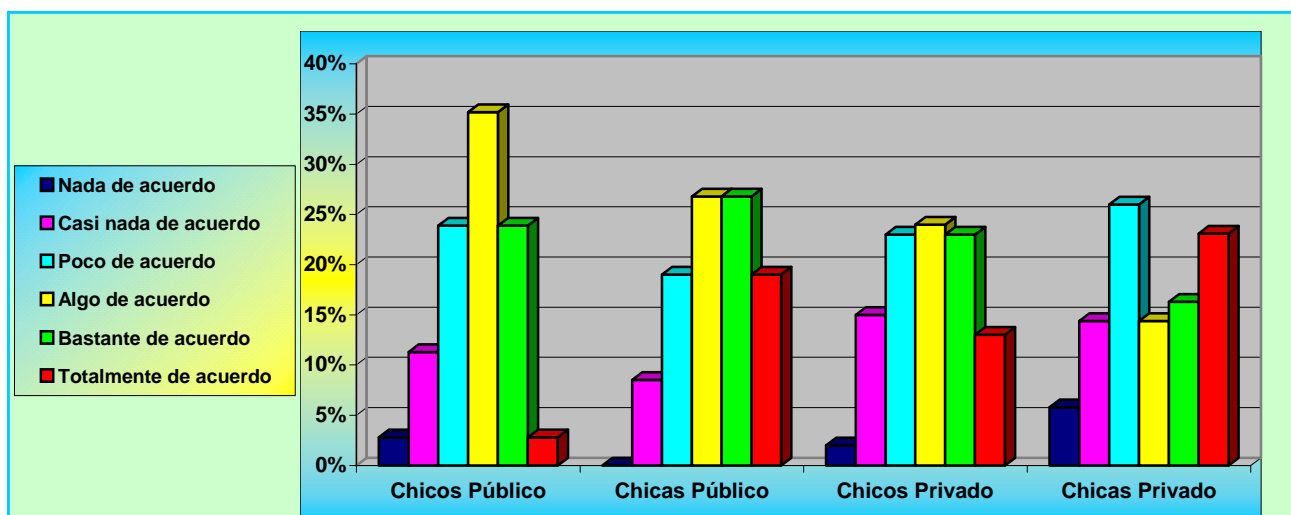


Tabla y Gráficos del Ítem IV.15.42. Se le da poca importancia a la educación en valores en los planes de formación de futuros maestros/as.

Como podemos observar en el gráfico obtenemos diferentes respuestas en función del género y el tipo de centro. Si nos centramos en el género, encontramos que las chicas tanto del centro público, como del privado, obtienen mayor porcentaje que los chicos en la opción de respuesta “*totalmente de acuerdo*”. Respecto al tipo de centro, destacar que esta opción también aparece más elevada en el centro privado que en el público. Estas diferencias por tipo de centro, son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,018.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	15,372(a)	6	,018
<b>Razón de verosimilitudes</b>	16,078	6	,013
<b>Asociación lineal por lineal</b>	2,788	1	,095
<b>N de casos válidos</b>	417		

Si atendemos a las diferencias por género y tipo de centro, encontramos que, tanto los chicos y chicas del centro privado superan en porcentaje en el valor “*totalmente de acuerdo*” a los chicos y chicas del centro público, siendo en el centro privado donde los chicos obtienen un 13% frente a un 2,8% en el centro público, y las chicas un 23,1% en el centro privado, frente a un 19% en el público. Además, y en relación al género y de forma global, encontramos que las chicas alcanzan un 20,7% en el valor “*totalmente de acuerdo*” frente a un 8,8% de los chicos. Estas diferencias son significativas, en el test de Chi-cuadrado, con un valor de 0,046.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	12,825(a)	6	,046
<b>Razón de verosimilitudes</b>	13,856	6	,031
<b>Asociación lineal por lineal</b>	3,501	1	,061
<b>N de casos válidos</b>	417		

Interpretamos de los datos de este ítem que, las chicas del centro privado están más convencidas que los chicos y chicas del centro público, de que se le da poca importancia a la educación en valores, en los planes de formación de futuros maestros

En la misma línea que nuestra muestra, se expresa González Maura (2000)<sup>48</sup>, que indica la falta de formación completa en la escuela hoy día, así en su artículo sobre *"La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación"*, comenta como la educación universitaria debe tender a una educación plena, es decir: *"Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales"*.

Algunas ONG, como Amnistía Internacional, llevan años trabajando para que existan materias con contenidos específicos de educación en derechos humanos en la enseñanza obligatoria, así como en los planes de estudio de las Facultades de Pedagogía, Magisterio, Educación Social y muchas más. Su intención es conseguir que los futuros docentes puedan formar de manera eficiente en los valores propios de los derechos humanos a sus alumnos.

La Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (2006)<sup>49</sup>, considera que en los nuevos grados es necesario el *"Potenciar simultáneamente los valores personales, profesionales y científicos del docente"*. Entre sus conclusiones extraemos una de ellas que se proyecta en el campo axiológico para demandar con urgencia la necesidad de contemplar desde el currículum la educación en valores de los alumnos y alumnas de las Escuelas y Facultades de Educación, si queremos que, verdaderamente sean formadores de hombres y mujeres y no, solamente, formadores de docentes.

---

<sup>48</sup> González Maura, V. (2000). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. *I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores*, Universidad Federal de Santa María, Río Grande del Sur, Brasil

<sup>49</sup> Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (2006). Conclusiones generales del VIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado (Ávila, 5 a 7 de junio de 2006). Recuperado el 16 de abril de 2010 de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/artb/digital/98/1>

**Ítem IV.16.43. En pocas asignaturas de la carrera se trabaja el aprendizaje y transmisión de valores.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	1	1,4%	6	4,2%	2	2,0%	9	8,7%	3	1,8%	15	6,1%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	8	11,3%	9	6,3%	10	10,0%	12	11,5%	18	10,5%	21	8,5%
<b>Poco de acuerdo</b>	21	29,6%	21	14,8%	19	19,0%	19	18,3%	40	23,4%	40	16,3%
<b>Algo de acuerdo</b>	14	19,7%	35	24,6%	29	29,0%	19	18,3%	43	25,1%	54	22,0%
<b>Bastante de acuerdo</b>	16	22,5%	39	27,5%	20	20,0%	20	19,2%	36	21,1%	59	24,0%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	11	15,5%	32	22,5%	20	20,0%	25	24,0%	31	18,1%	57	23,2%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

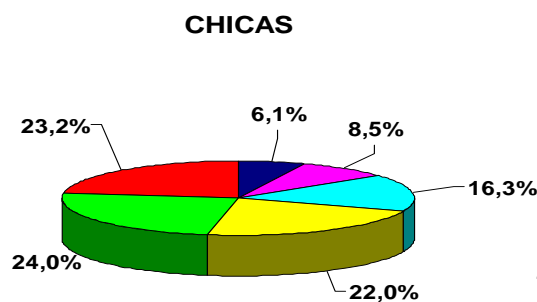
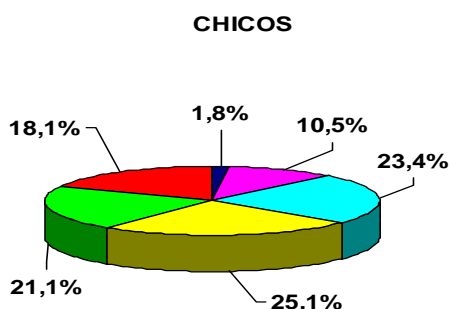
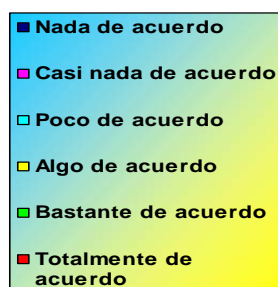
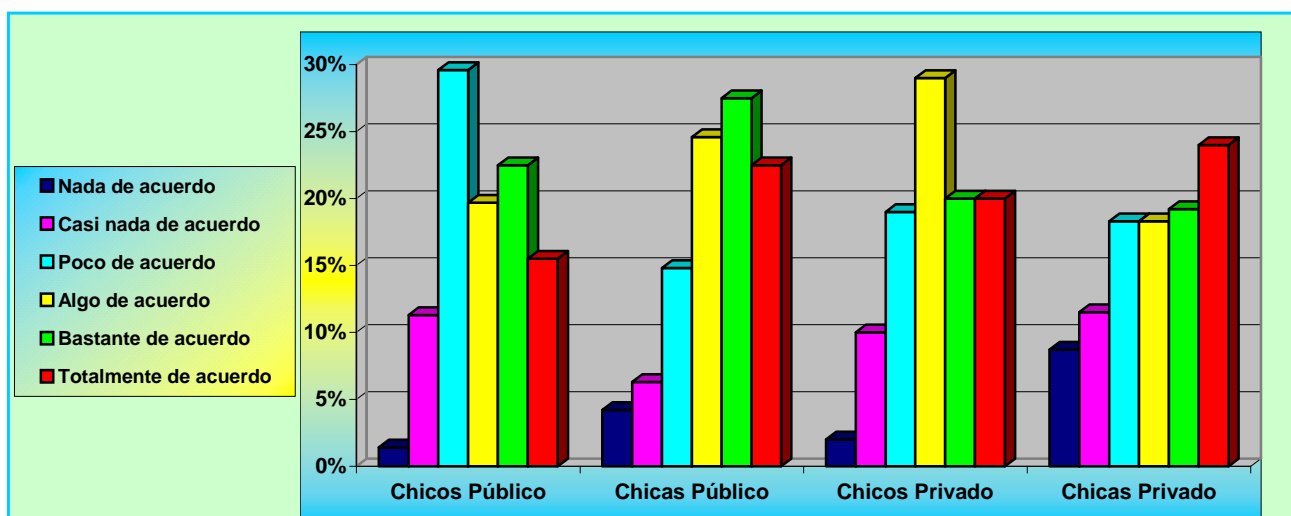


Tabla y Gráficos del Ítem IV.16.43. En pocas asignaturas de la carrera se trabaja el aprendizaje y transmisión de valores.



Al observar el gráfico de barras, apreciamos diferentes respuestas en función del género y el tipo de centro. Si nos centramos en el género, encontramos que las chicas tanto del centro público, como del privado, obtienen más puntuación que los chicos en los valores “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”. Respecto al tipo de centro, destacar que el valor “*bastante de acuerdo*”, aparece más elevado en el centro privado, que en el público.

Si atendemos a las diferencias por tipo de centro, encontramos que, los chicos del centro público obtienen un 15,5% en el valor “*totalmente de acuerdo*” frente a un 20% de los alumnos del centro privado. Sin embargo, si atendemos al valor “*bastante de acuerdo*”, observamos que ocurre al contrario, el alumnado masculino del centro público obtiene mayor porcentaje que el del centro privado, sucediendo esto mismo con el grupo de las alumnas. Si analizamos la gráfica en función del género, observamos que el grupo de las chicas obtiene un mayor porcentaje entre los valores “*totalmente de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*”, siendo la suma de ambos de un 47,2%, frente a un 39,3% de los chicos. No existen diferencias significativas, en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por la tipología de los centros.

Interpretamos del análisis de este ítem, que las chicas están más de acuerdo de que en pocas asignaturas de la carrera, se trabaja el aprendizaje y transmisión de valores que los chicos.

Relacionado con estos resultados encontramos una investigación realizada por Cámara Estrella (2004)<sup>50</sup> que afirma que el profesor es educador, y su misión es ayudar al educando a alcanzar su madurez, lograr que cada alumno se integre, de la mejor manera posible, en su propia realidad, preparar al alumno a hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que ahora no existe. Educar es transmitir valores, porque seleccionar las materias del currículo que se dan, las actividades que se realizan, las habilidades que se adquieren..., supone hacer una valoración en base a unas preferencias.

La formación inicial de maestros se propone como reto hacer que el alumno de Magisterio pueda poner en práctica en el aula lo que ha aprendido en sus estudios: en la formación inicial se elevan cada vez más voces que reclaman una formación integral que desarrolle todas las dimensiones del alumnado. Por tanto, sería conveniente analizar la formación en valores de los futuros docentes con el fin de mejorarla.

---

<sup>50</sup> Cámara Estrella, A. M. (2003). *Los valores en la formación de maestros. Análisis de los Programas de Estudio de la Universidad de Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.

Ítem IV.17.44. Conozco técnicas para trabajar valores.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	0	,0%	6	4,2%	2	2,0%	7	6,7%	2	1,2%	13	5,3%
Casi nada de acuerdo	10	14,1%	13	9,2%	10	10,0%	20	19,2%	20	11,7%	33	13,4%
Poco de acuerdo	18	25,4%	45	31,7%	36	36,0%	31	29,8%	54	31,6%	76	30,9%
Algo de acuerdo	22	31,0%	49	34,5%	22	22,0%	32	30,8%	44	25,7%	81	32,9%
Bastante de acuerdo	20	28,2%	23	16,2%	20	20,0%	8	7,7%	40	23,4%	31	12,6%
Totalmente de acuerdo	1	1,4%	6	4,2%	10	10,0%	6	5,8%	11	6,4%	12	4,9%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

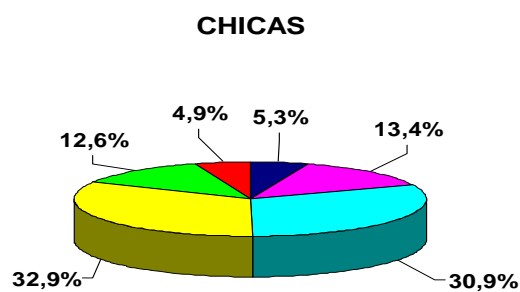
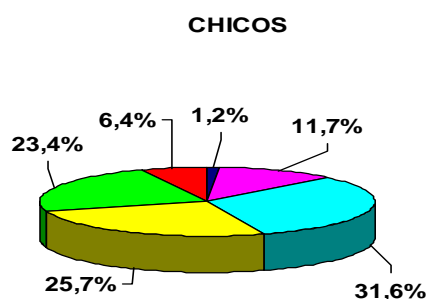
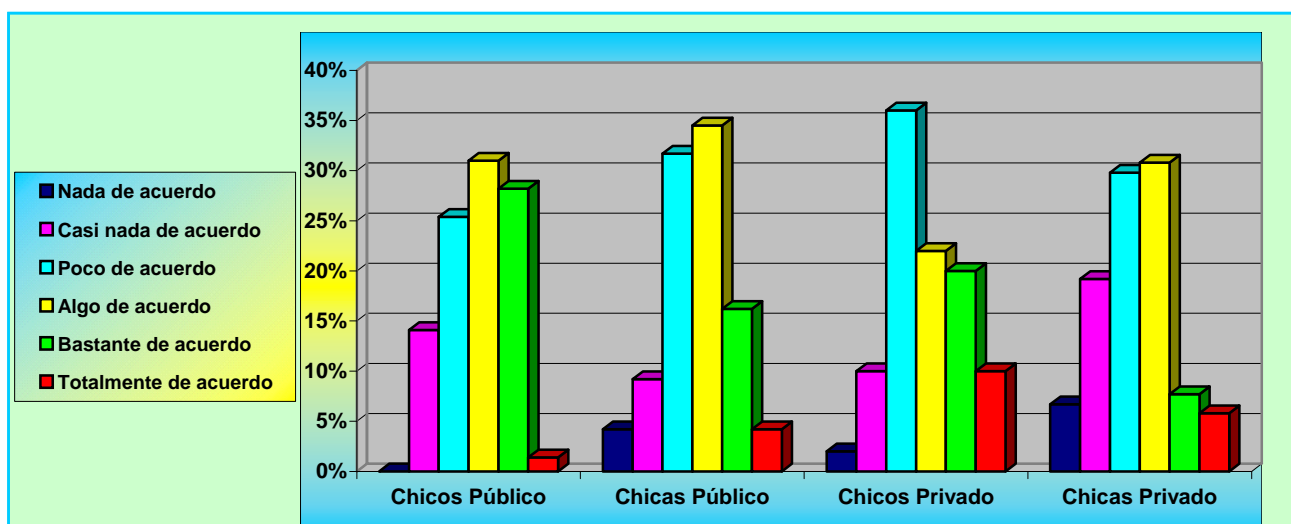


Tabla y Gráficos del Ítem IV.17.44. Conozco técnicas para trabajar valores.

Si analizamos los datos de la tabla y el gráfico de barras, apreciamos diferentes respuestas; por un lado encontramos que los alumnos de magisterio del centro público concentran el grueso de sus respuestas en las opciones “*algo de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*”, mientras que las alumnas de estos mismos centros se centran en los valores “*poco de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*”. Si realizamos este mismo análisis en los datos del centro privado, observamos que tanto los alumnos como las alumnas, se centran en los valores “*poco de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*”. Además observamos que los chicos de ambos tipo de centro, obtienen una mayor puntuación en los valores “*totalmente de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*” que las chicas.

Si atendemos a las diferencias por tipo de centro y género encontramos que los chicos del centro público, obtienen 59,2% entre las opciones “*algo de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*”, mientras que los del centro privado, obtienen un 42% entre las mismas opciones. Respecto a las chicas, las alumnas del centro público alcanzan el 66,2% entre las opciones “*poco de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*”, mientras que las alumnas del centro privado obtienen un 60,6%, por lo que no encontramos diferencias significativas por la tipología de los centros. Al analizar los datos de forma global por género, los chicos alcanzan un 29,8% entre los valores “*totalmente de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*”, mientras que las chicas en esos mismos valores alcanzan un 17,5%. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,015.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	14,081(a)	5	,015
<b>Razón de verosimilitudes</b>	14,719	5	,012
<b>Asociación lineal por lineal</b>	6,131	1	,013
<b>N de casos válidos</b>	417		

Del análisis de los datos, interpretamos que las chicas conocen menos técnicas para trabajar valores que los chicos.

En esta misma línea, encontramos un estudio realizado por Cámara y cols. (2008)<sup>51</sup> que tiene entre sus objetivos “Conocer la percepción de valores de los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Jaén, a través de historias seleccionadas” afirma que, a través de la percepción de valores que hacen los alumnos con estas historias seleccionadas, deducimos que tenemos un grupo de jóvenes capaces de reconocer valores, aunque en algunos contextos les resulta difícil diferenciar acción de valor, percibir una acción derivada de la vivencia de un valor y el comportamiento que va afianzando el valor en la moral autónoma. Podemos decir que son jóvenes que perciben claramente la experiencia de las vivencias, lo que puede originar cambio en uno mismo o en los demás, pero generalmente sin implicarse personalmente. Prueba de ello es el hecho de que no son capaces de clasificar las acciones como un valor, sino que se refieren a ellos como acciones aisladas, por lo tanto es necesario educar en deberes y responsabilidades correlacionados con los derechos.

---

<sup>51</sup> Cámara Estrella, A. M., Díaz Pareja, E. M., Gutiérrez-Palma, N. y Ortega-Tudela, J. M. (2008). Reconocimiento de valores contenidos en narraciones por parte del alumnado de Magisterio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(45), 1-10.

**Ítem IV.18.45. Conozco estrategias para la formación y el cambio de actitudes.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género				Chico		Chica	
	Chico		Chica		Chico		Chica					
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	0	,0%	5	3,5%	1	1,0%	8	7,7%	1	,6%	13	5,3%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	10	14,1%	12	8,5%	8	8,0%	18	17,3%	18	10,5%	30	12,2%
<b>Poco de acuerdo</b>	20	28,2%	45	31,7%	28	28,0%	27	26,0%	48	28,1%	72	29,3%
<b>Algo de acuerdo</b>	21	29,6%	51	35,9%	32	32,0%	33	31,7%	53	31,0%	84	34,1%
<b>Bastante de acuerdo</b>	18	25,4%	23	16,2%	17	17,0%	14	13,5%	35	20,5%	37	15,0%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	2	2,8%	6	4,2%	14	14,0%	4	3,8%	16	9,4%	10	4,1%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

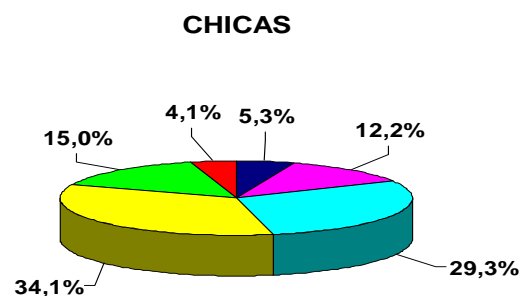
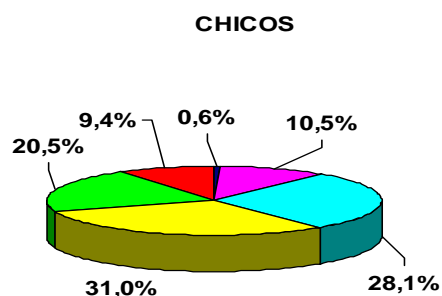
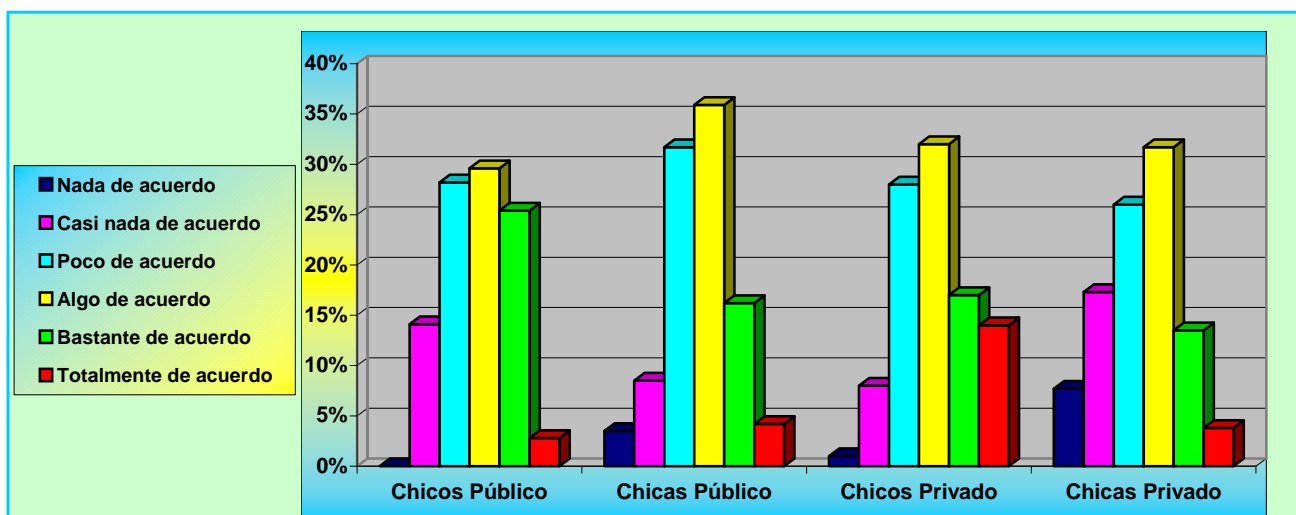


Tabla y Gráficos del ítem IV.18.45. Conozco estrategias para la formación y el cambio de actitudes.

El docente es el principal actor en las transformaciones del proceso en donde se sustenta el cambio de valores y actitudes en el modelo educativo. Al igual que las habilidades para utilizar adecuadamente estrategias y técnicas didácticas son un aspecto fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que el cambio de actitudes tenga efecto, en la práctica se requiere que los profesores conozcan y dominen diversas estrategias y técnicas didácticas. Además del conocimiento de los diferentes recursos didácticos para el trabajo con su alumnado, el docente debe conocer y saber aplicar los criterios para seleccionar la estrategia o técnica más adecuada para cada alumno, en cada situación y en cada contexto.

Analizando los datos de la tabla, observamos que un 31% de los alumnos se muestra “algo de acuerdo” con la afirmación “Conozco estrategias para la formación y el cambio de actitudes”, y las alumnas en un 34,1%. Llama la atención que sólo un 9,4% en los chicos y un 4,1% de las chicas, tanto del centro público como del privado, señalen estar totalmente convencidos de conocer estrategias de intervención en valores. Por lo tanto, al probar la independencia de las dos variables entre sí (chico-chica), mediante la presentación de los datos en tablas de contingencia comprobamos que existen diferencias significativas por género en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0.019.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	13,488(a)	5	,019
<b>Razón de verosimilitudes</b>	15,033	5	,010
<b>Asociación lineal por lineal</b>	8,823	1	,003
<b>N de casos válidos</b>	417		

En general, podemos decir al igual que Medina (2007)<sup>52</sup> que el alumnado no tienen claras estrategias de transmisión de valores asumidas. Así, este autor en un estudio llevado a cabo señala que las estrategias pedagógicas utilizadas en la formación de los maestros son metodologías participativas, sin tener muy claro que ellas conduzcan a la construcción de los valores esperados. De ser mal dirigidas las dinámicas participativas podríamos estar manipulando la consecución de respuestas que no tengan un valor que las soporte.

<sup>52</sup> Medina, D. (2007). Estudio de la conceptualización de valor y las estrategias de transmisión y/o construcción de valores utilizadas por los maestros en centros públicos y privados del primer ciclo del nivel básico. *Ciencia y Sociedad*, 3(32), 364-420.

**Ítem IV.19.46. Conozco a los autores más representativos en el campo de los valores.**

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género		Género		Género		Género		Chico		Chica	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>Nada de acuerdo</b>	10	14,1%	39	27,5%	17	17,0%	36	34,6%	27	15,8%	75	30,5%
<b>Casi nada de acuerdo</b>	22	31,0%	37	26,1%	24	24,0%	32	30,8%	46	26,9%	69	28,0%
<b>Poco de acuerdo</b>	19	26,8%	29	20,4%	22	22,0%	16	15,4%	41	24,0%	45	18,3%
<b>Algo de acuerdo</b>	12	16,9%	18	12,7%	17	17,0%	13	12,5%	29	17,0%	31	12,6%
<b>Bastante de acuerdo</b>	7	9,9%	13	9,2%	14	14,0%	2	1,9%	21	12,3%	15	6,1%
<b>Totalmente de acuerdo</b>	1	1,4%	6	4,2%	6	6,0%	5	4,8%	7	4,1%	11	4,5%
<b>TOTAL</b>	71	100,0%	142	100,0%	100	100,0%	104	100,0%	171	100,0%	246	100,0%

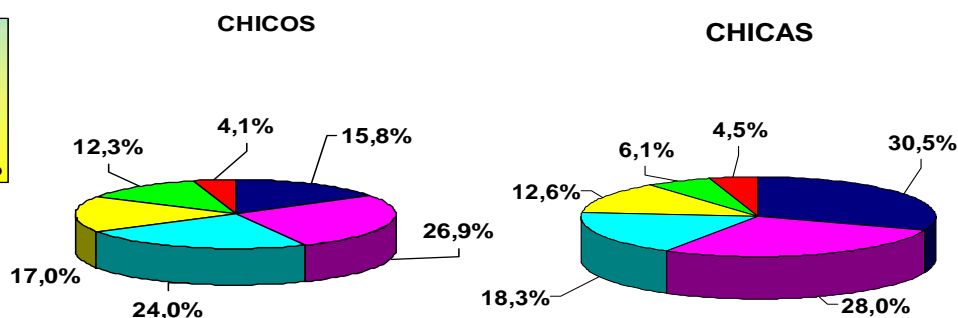
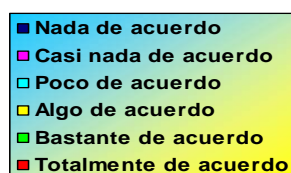
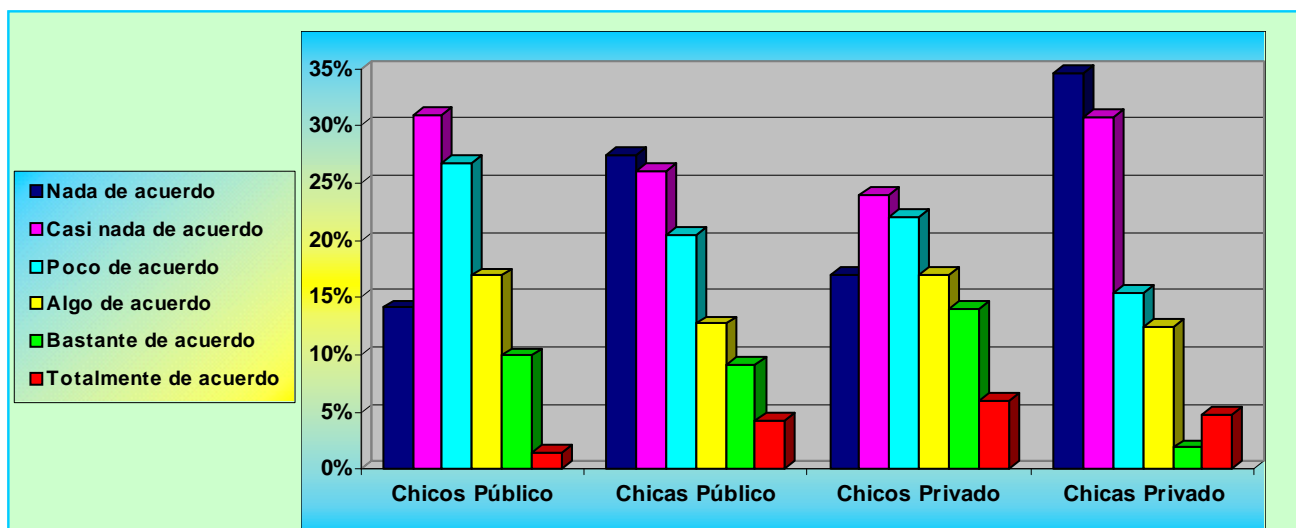


Tabla y gráfico del Ítem IV.19.46. Conozco a los autores más representativos en el campo de los valores.

En nuestro empeño por conocer el nivel de dominio del campo de la educación en valores y de los valores en concreto, preguntamos a los alumnos si conocen algunos de los estudiosos de esta materia, entre los que podríamos señalar a Frondizi, Gervilla, Scheler, Bolivar, Marín Ibáñez, Escámez Sánchez o Rockeach entre otros.

Consideramos que es importante, cuando pretendemos el dominio de la formación en valores, que el alumnado de magisterio conozca a los autores más representativos del estudio de la axiología, ya que ello supondría un conocimiento en profundidad de este campo. Conocer a los autores, significa, conocer los textos y las referencias más importante escritas por estos a lo largo de los últimos años. Es un buen medio de formación la lectura reflexiva de las investigaciones más relevantes llevadas a cabo por estos autores, y más aún, en una etapa como la Educación Superior, y un modelo como el Espacio Europeo de Educación Superior, donde se persigue la máxima de *aprender a aprender*, mediante el trabajo autónomo del alumnado.

Como podemos comprobar en las tabla y gráfico anteriores la mayoría del alumnado elige una opción negativa (del 1 al 3) cuando se le pregunta sobre los autores. La opción más elegida por parte de los chicos tanto de centro público como de centro privado es “*casi nada de acuerdo*”, seguida de “*poco de acuerdo*”; mientras que las chicas, siendo aún más críticas, señalan como primera opción “*nada de acuerdo*” y como segunda “*casi nada de acuerdo*”, también tanto en centro público como en centro privado, lo que significa que no hay diferencias significativas con respecto al tipo de centro. Destacar que sólo un 4,1% de los chicos y un 4,5% de las chicas se muestran “*totalmente de acuerdo*” con respecto a este ítem.

Sin embargo, analizando la *chi-cuadrado* como mostramos en la siguiente tabla podemos observar que si existen diferencias significativas entre chicos y chicas a la hora de expresar su conocimiento de autores importantes.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	16,370(a)	5	,006
<b>Razón de verosimilitudes</b>	16,728	5	,005
<b>Asociación lineal por lineal</b>	10,551	1	,001
<b>N de casos válidos</b>	417		



Ítem IV.20.47. Entiendo las diferencias entre técnica, estrategia, recurso y programa.

	Tipología de los Centros de Formación Del Profesorado								Totales por género			
	Público				Privado							
	Género				Género							
	Chico		Chica		Chico		Chica		Chico		Chica	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Nada de acuerdo	3	4,2%	7	4,9%	5	5,0%	14	13,5%	8	4,7%	21	8,5%
Casi nada de acuerdo	12	16,9%	14	9,9%	11	11,0%	20	19,2%	23	13,5%	34	13,8%
Poco de acuerdo	19	26,8%	41	28,9%	27	27,0%	17	16,3%	46	26,9%	58	23,6%
Algo de acuerdo	14	19,7%	36	25,4%	28	28,0%	29	27,9%	42	24,6%	65	26,4%
Bastante de acuerdo	15	21,1%	32	22,5%	15	15,0%	14	13,5%	30	17,5%	46	18,7%
Totalmente de acuerdo	8	11,3%	12	8,5%	14	14,0%	10	9,6%	22	12,9%	22	8,9%
<b>TOTAL</b>	<b>71</b>	<b>100,0%</b>	<b>142</b>	<b>100,0%</b>	<b>100</b>	<b>100,0%</b>	<b>104</b>	<b>100,0%</b>	<b>171</b>	<b>100,0%</b>	<b>246</b>	<b>100,0%</b>

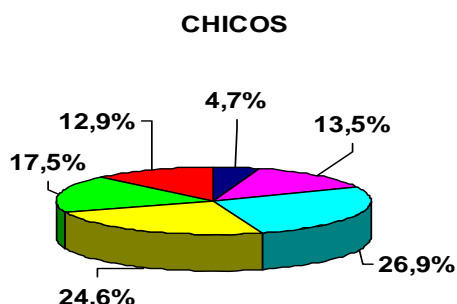
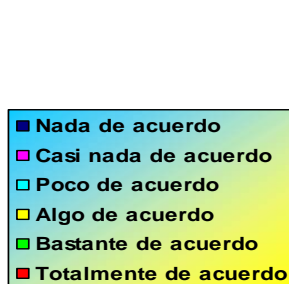
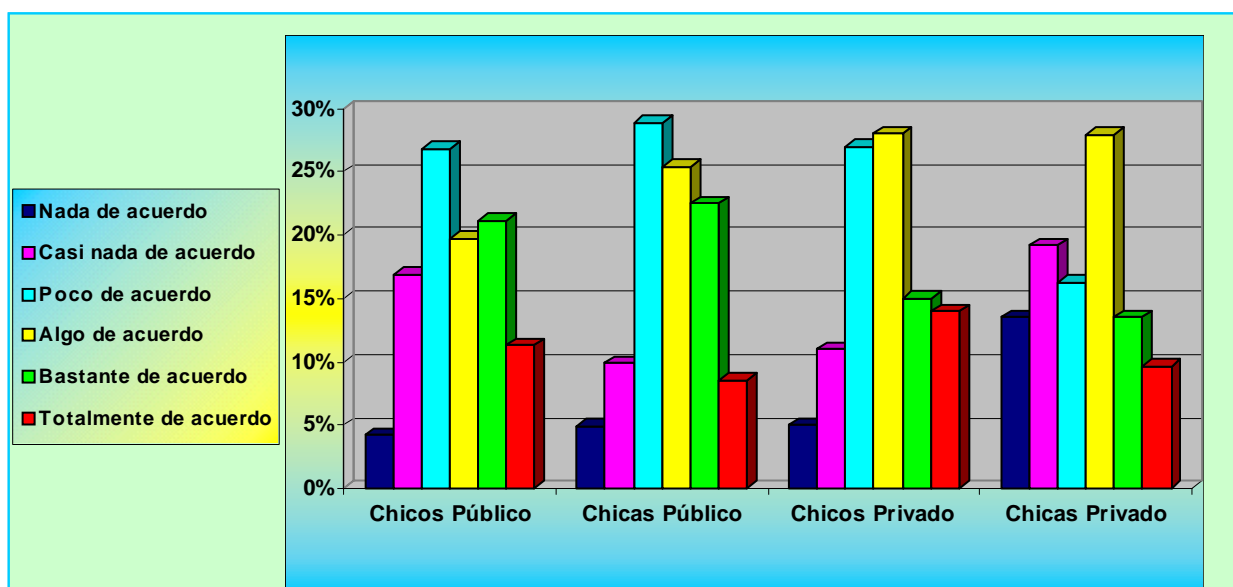


Tabla y Gráficos del Ítem IV.20.47. Entiendo las diferencias entre técnica, estrategia, recurso y programa.

Habitualmente en el argot del docente es habitual utilizar los términos técnica, estrategia, recurso o programa de manera indistinta sin llegar a tener clara la diferencia que pueda existir entre estos términos. Así, por ejemplo, entre las líneas de actuación que desarrolla la *Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*, señala que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, muchas veces se utilizan conceptos de estrategias, técnicas y actividades de manera indiscriminada, o bien, con cierta flexibilidad, lo cual trae como consecuencia confusiones y malos entendidos en el momento de seleccionar actividades para llevarlas a la práctica. Por lo anterior, es importante tener claras las distinciones entre estos conceptos que ayudarán a establecer marcos de referencia más definidos.

Sin embargo, cuando observamos las opciones elegidas por el alumnado a la afirmación *entiendo las diferencias entre técnica, estrategia, recurso y programa*, vemos que mayoritariamente la respuesta elegida por parte de los chicos es *“poco de acuerdo”* con un 26,9% seguida de *“algo de acuerdo”* con un 24,6%, mientras que la opción elegida mayoritariamente por las chicas es *“algo de acuerdo”* con un 26,4% seguida de *“poco de acuerdo”* con un 23,6%. Podemos observar, que las opciones menos elegidas han sido *“nada de acuerdo”* y *“totalmente de acuerdo”*, y la diferencia entre las otras opciones elegidas por el alumnado ha sido muy escasa, lo que nos señala que el alumnado muestra una gran dispersión en sus respuestas y no lo tiene del todo claro.

Viendo las respuestas del alumnado sería importante tener en cuenta que las estrategias curriculares constituyen herramientas pedagógicas a tener en cuenta para el incremento de la pertinencia y la calidad en los procesos de formación de competencias profesionales y de valores (Sierra Figueredo y cols. 2009)<sup>53</sup>. Las estrategias curriculares de una carrera constituyen una forma particular de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una direccionalidad altamente coordinada que responda al perfil de salida de la profesión en la que se imbrican de manera creciente los contenidos y los diversos métodos teóricos y prácticos de las unidades curriculares del plan de estudio que intervengan en ella. La educación academicista centrada en planteamientos eruditos que no responden a las necesidades culturales e

---

<sup>53</sup> Sierra Figueredo, S., Fernández Sacasas, J. A., Miralles Aguilera, E., Pernas Gómez, M. y Diego Cobelo, J. M. (2009). Las estrategias curriculares en la Educación Superior: su proyección en la Educación Médica Superior de pregrado y posgrado. *Educación Médica Superior*, 3(23).

intelectuales contemporáneas, corre el riesgo de formar ciudadanos con carencias formativas, lo cual dificultará su desenvolvimiento en el mundo que les toque vivir, lo cual es aplicable a la enseñanza superior y en este sentido, una buena estrategia pedagógica será la que trate de lograr una acción formativa integral, que incluya de forma equilibrada, tanto los aspectos intelectuales como los valores, que potencian el desarrollo armónico del estudiante, sin olvidar la práctica y el contexto social en que se desarrollan.

## V.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

V.1.- Creo que la formación en valores recibida en la carrera de magisterio es adecuada y satisfactoria ↔ El sistema educativo universitario favorece la transmisión de valores entre profesor/a y alumno/a.

Tabla de correspondencias							
III.4.19 Creo que la formación en valores recibida en la carrera de magisterio es adecuada y satisfactoria.	III.10.25 El sistema educativo universitario favorece la transmisión de valores entre profesor/a y alumno/a.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	10	1	1	2	0	0	14
Casi nada de acuerdo	6	13	7	6	0	0	32
Poco de acuerdo	11	16	23	23	4	1	78
Algo de acuerdo	2	11	30	40	18	5	106
Bastante de acuerdo	3	6	21	37	39	15	121
Totalmente de acuerdo	2	3	9	15	12	25	66
Totales	34	50	91	123	73	46	417

### Puntos de columna y de fila

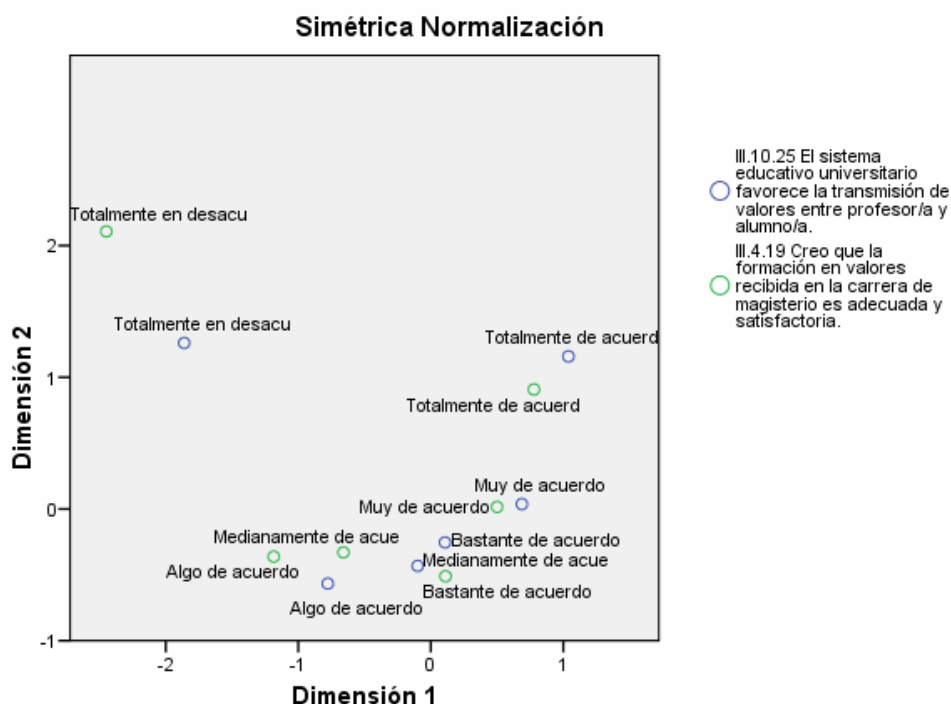


Tabla y Gráfico de Correspondencias V.1.- Creo que la formación en valores recibida en la carrera de magisterio es adecuada y satisfactoria ↔ El sistema educativo universitario favorece la transmisión de valores entre profesor/a y alumno/a.

Como observamos en el análisis de correspondencias el alumnado que piensa que la formación en valores recibida en magisterio es adecuada, está de acuerdo en que el sistema educativo universitario favorece la transmisión de valores.

**V.2.- Considero que los valores morales son exigibles en las relaciones de una persona con otra ↔ Creo que una mejor formación en herramientas para transmitir valores a futuros docentes mejoraría la educación y los problemas disciplinares (convivencia).**

Tabla de correspondencias							
II.14 Considero que los valores morales son exigibles en las relaciones de una persona con otra.	IV.5.32 Creo que una mejor formación en herramientas para transmitir valores a futuros docentes mejoraría la educación y los problemas disciplinares (convivencia).						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	3	1	2	0	0	5	11
Casi nada de acuerdo	1	0	1	2	2	2	8
Poco de acuerdo	1	0	7	10	15	18	51
Algo de acuerdo	0	1	7	31	33	37	109
Bastante de acuerdo	0	1	6	12	60	50	129
Totalmente de acuerdo	0	1	3	7	18	80	109
Totales	5	4	26	62	128	192	417

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

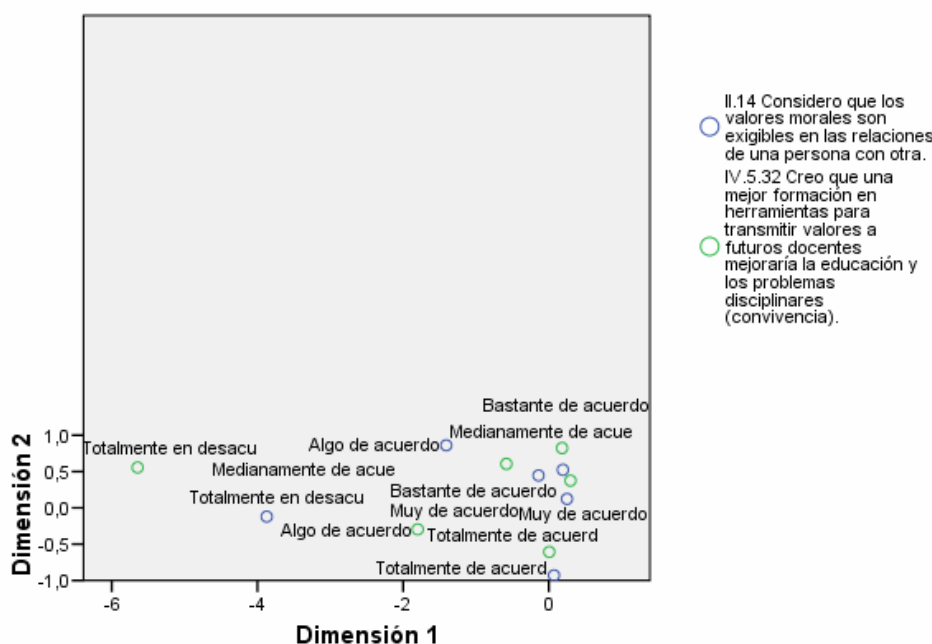


Tabla y Gráfico de Correspondencias V.2.- Considero que los valores morales son exigibles en las relaciones de una persona con otra ↔ Creo que una mejor formación en herramientas para transmitir valores a futuros docentes mejoraría la educación y los problemas disciplinares (convivencia).

Los alumnos/as que consideran que los valores morales son exigibles en las relaciones de una persona con otra, piensan que una mejor formación en herramientas para transmitir valores mejoraría la educación y los problemas disciplinares, siendo los valores positivos los que más se aproximan como vemos en el gráfico.

V.3.- Se formular objetivos referidos a valores ↔ Me planteo en qué medida estoy formado/a como maestro/a para transmitir valores.

Tabla de correspondencias							
II.9 Se formular objetivos referidos a valores.	IV.6.33 Me planteo en qué medida estoy formado/a como maestro/a para transmitir valores.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	1	0	2	1	3	3	10
Casi nada de acuerdo	1	1	7	5	4	4	22
Poco de acuerdo	0	8	21	28	30	22	109
Algo de acuerdo	0	7	12	38	38	17	112
Bastante de acuerdo	0	2	11	28	56	27	124
Totalmente de acuerdo	2	3	2	8	10	15	40
Totales	4	21	55	108	141	88	417

Puntos de columna y de fila

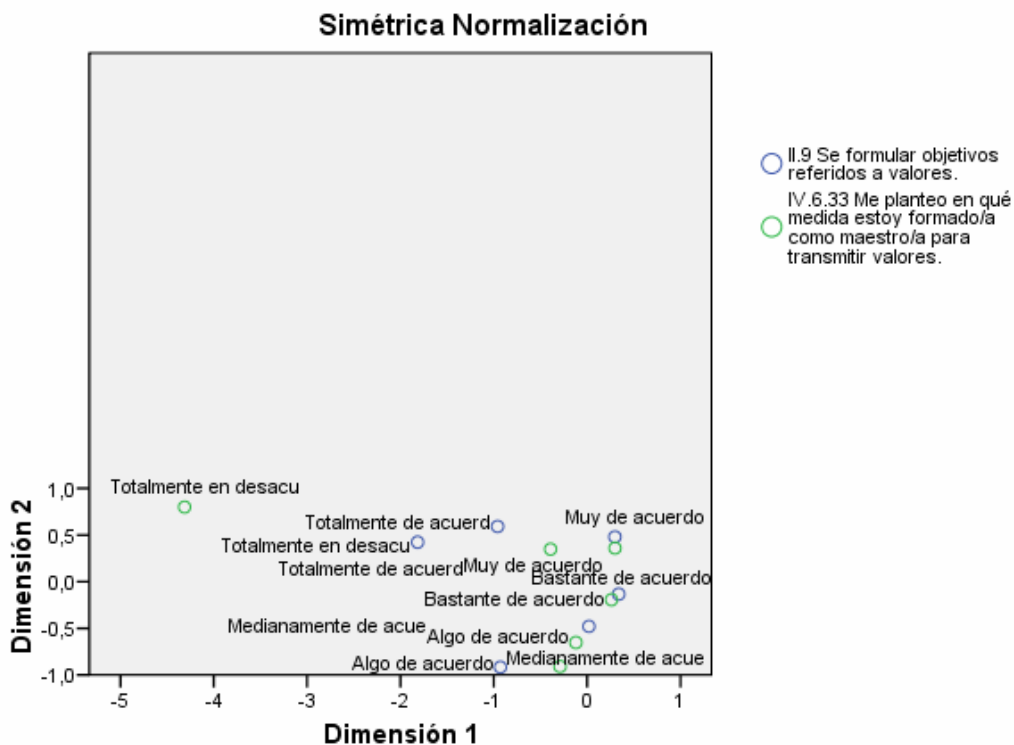


Tabla y Gráfico de Correspondencias V.3.- Se formular objetivos referidos a valores ↔ Me planteo en qué medida estoy formado/a como maestro/a para transmitir valores.

Observamos en el gráfico que las opciones “Muy de acuerdo” y “Bastante de Acuerdo” se encuentran superpuestas en ambos ítems, lo cual puede interpretarse como que existe mucha relación entre el alumnado que sabe formular objetivos referidos a valores y el que se plantea en qué medida está formado como maestro para transmitirlos, sin embargo los valores totalmente en desacuerdo se encuentran más alejados.

**V.4.- Mantienen mis profesores/as actitudes coherentes con las que quieren transmitir ↔ En pocas asignaturas de la carrera se trabaja el aprendizaje y transmisión de valores.**

Tabla de correspondencias							
III.12.27 Mantienen mis profesores/as actitudes coherentes con las que quieren transmitir.	IV.16.43 En pocas asignaturas de la carrera se trabaja el aprendizaje y transmisión de valores.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	1	0	3	1	2	3	10
Casi nada de acuerdo	2	3	3	4	12	10	34
Poco de acuerdo	0	5	23	19	19	25	91
Algo de acuerdo	5	14	26	36	29	23	133
Bastante de acuerdo	2	12	19	32	30	16	111
Totalmente de acuerdo	8	5	6	5	3	11	38
Totales	18	39	80	97	95	88	417

Puntos de columna y de fila

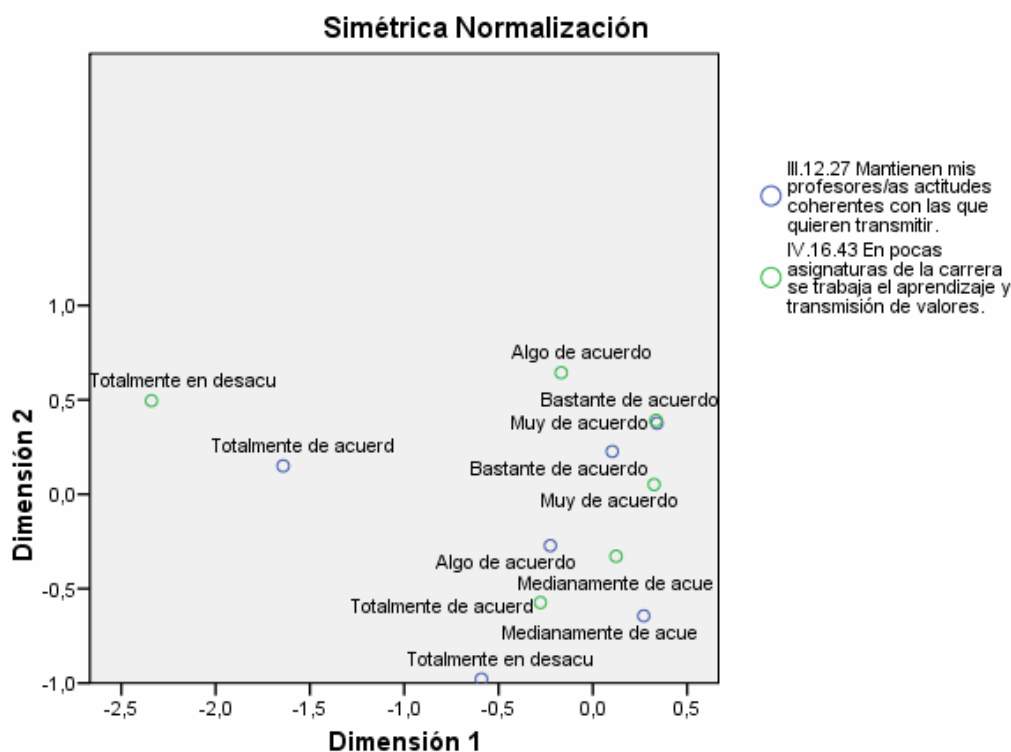


Tabla y Gráfico de Correspondencias V.4.- Mantienen mis profesores/as actitudes coherentes con las que quieren transmitir ↔ En pocas asignaturas de la carrera se trabaja el aprendizaje y transmisión de valores.

En el gráfico anterior vemos que no existe mucha correspondencia entre los/as alumnos/as que piensan que su profesorado mantiene actitudes coherentes con los que piensan que en pocas asignaturas de la carrera se trabaja el aprendizaje y transmisión de valores.

**V.5.- Mis profesores/as me han evaluado en actitudes y valores ↔ En la titulación de magisterio se le da importancia a los valores.**

Tabla de correspondencias							
III.7.22 Mis profesores/as me han evaluado en actitudes y valores.	III.11.26 En la titulación de magisterio se le da importancia a los valores.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	2	8	15	6	7	2	40
Casi nada de acuerdo	4	11	20	16	13	12	76
Poco de acuerdo	3	6	25	47	35	16	132
Algo de acuerdo	2	2	6	38	33	14	95
Bastante de acuerdo	1	0	3	11	24	17	56
Totalmente de acuerdo	1	1	1	0	10	5	18
Totales	13	28	70	118	122	66	417

**Puntos de columna y de fila**

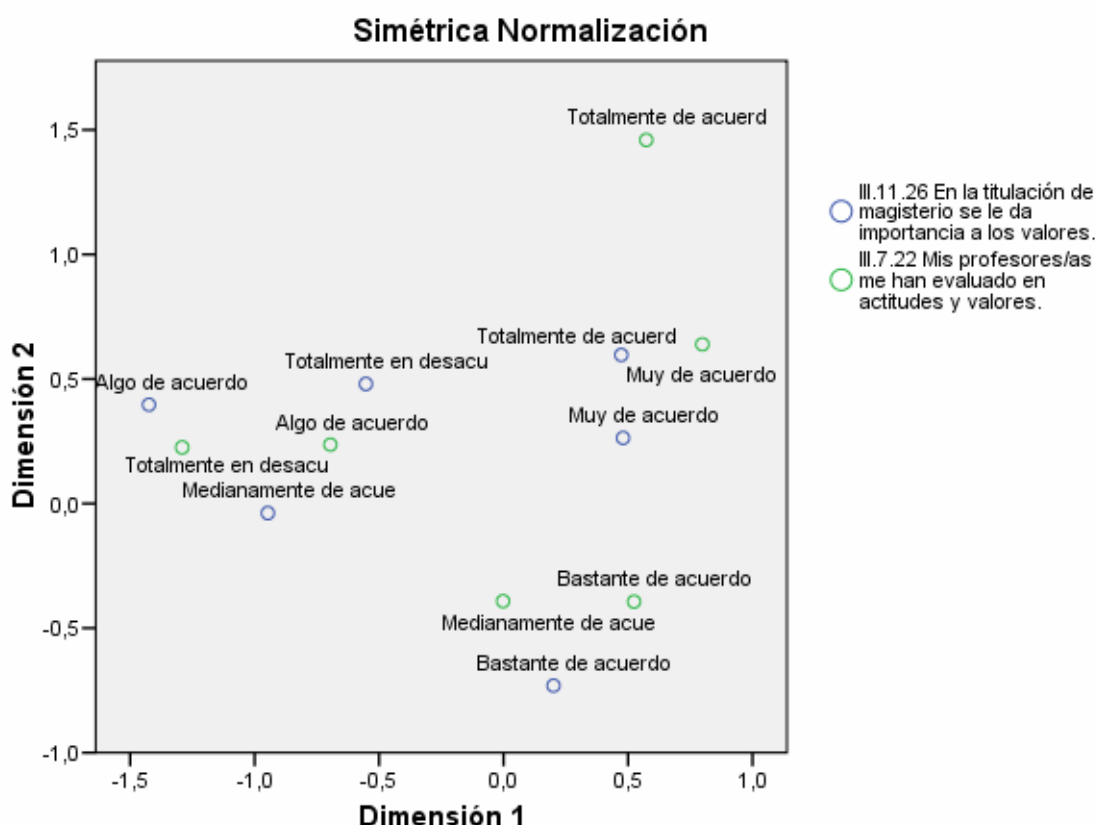


Tabla y Gráfico de Correspondencias V.5.- Mis profesores/as me han evaluado en actitudes y valores ↔ En la titulación de magisterio se le da importancia a los valores.

Tras el análisis de correspondencias realizado entre estos dos ítems vemos que no existe relación entre la opinión de los/as alumnos/as que piensan que en magisterio se le da importancia a los valores con los que piensan que su profesorado los evalúan en actitudes y valores.



**V.6.- Tú, como futuro/a maestro/a de educación primaria crees que dominas estrategias de intervención en valores (para enseñar valores) ↔ Se utilizar los recursos que he aprendido para transmitir valores.**

Tabla de correspondencias							
IV.1.28 Tú, como futuro/a maestro/a de educación primaria crees que dominas estrategias de intervención en valores (para enseñar valores).	IV.7.34 Se utilizar los recursos que he aprendido para transmitir valores.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	2	4	1	2	9
Casi nada de acuerdo	0	0	1	3	5	4	13
Poco de acuerdo	1	3	2	3	2	7	18
Algo de acuerdo	0	2	5	8	10	13	38
Bastante de acuerdo	5	4	3	4	8	16	40
Totalmente de acuerdo	7	7	15	20	40	85	174
Totales	13	16	28	42	66	127	292

**Puntos de columna y de fila**

**Simétrica Normalización**

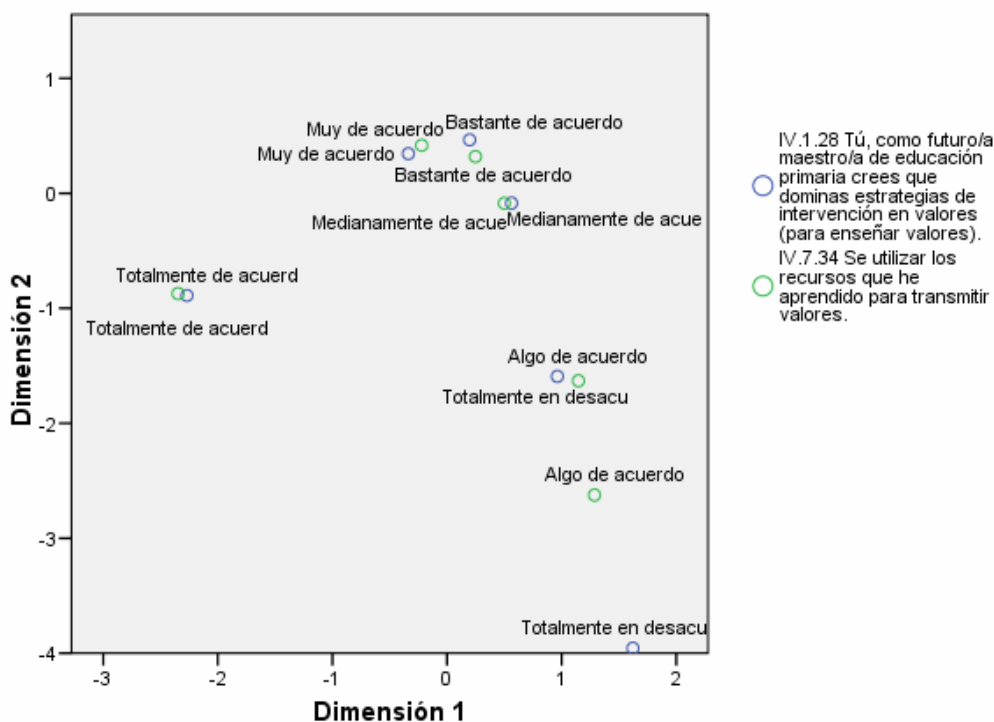


Tabla y Gráfico de Correspondencias V.6.- Tú, como futuro/a maestro/a de educación primaria crees que dominas estrategias de intervención en valores (para enseñar valores) ↔ Se utilizar los recursos que he aprendido para transmitir valores.

En esta tabla y gráfico vemos que salvo las opciones “Algo de acuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”, las demás opciones muestran una correspondencia total, lo que significa que el alumnado que está de acuerdo con un ítem también lo está con el otro.

**V.7.- Soy consciente de la importancia de los valores en nuestra cultura ↔ En los trabajos a realizar para las asignaturas de la carrera, he tenido en cuenta los valores que me gustaría transmitir a mis futuros alumnos/as.**

Tabla de correspondencias							
II.11 Soy consciente de la importancia de los valores en nuestra cultura.	IV.2.29 En los trabajos a realizar para las asignaturas de la carrera, he tenido en cuenta los valores que me gustaría transmitir a mis futuros alumnos/as.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	1	4	2	0	0	0	7
Casi nada de acuerdo	0	0	0	2	0	0	2
Poco de acuerdo	1	5	6	6	4	1	23
Algo de acuerdo	1	4	16	35	18	4	78
Bastante de acuerdo	1	2	26	43	43	8	123
Totalmente de acuerdo	1	12	20	51	58	42	184
Totales	5	27	70	137	123	55	417

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

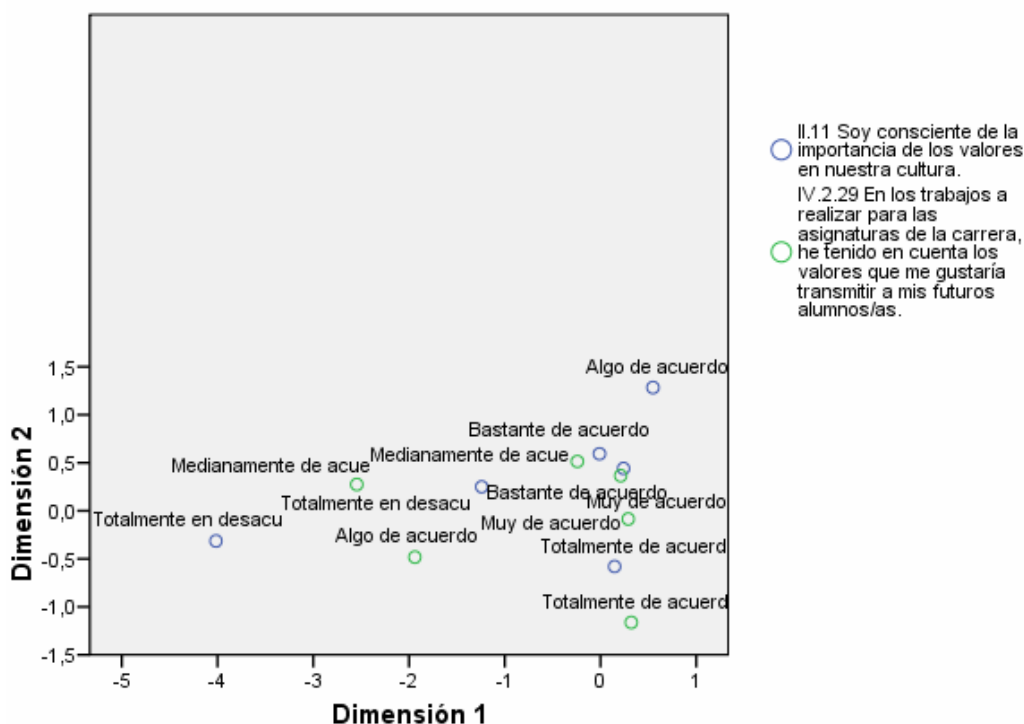


Tabla y Gráfico de Correspondencias V.7.- Soy consciente de la importancia de los valores en nuestra cultura ↔ En los trabajos a realizar para las asignaturas de la carrera, he tenido en cuenta los valores que me gustaría transmitir a mis futuros alumnos/as.

Al realizar el análisis de correspondencias de estos dos ítems comprobamos que los valores positivos (Bastante, Muy y Totalmente de acuerdo) se encuentran muy próximos en el gráfico, lo que significa que el alumnado que opina positivamente está de acuerdo en ambos, mientras que no pasa lo mismo con el alumnado que piensa negativamente.

**V.8.- Me planteo en qué medida estoy formado/a como maestro/a para transmitir valores ↔ Creo que domino bastantes herramientas para transmitir valores a mis futuros alumnos/as.**

Tabla de correspondencias							
IV.6.33 Me planteo en qué medida estoy formado/a como maestro/a para transmitir valores.	IV.12.39 Creo que domino bastantes herramientas para transmitir valores a mis futuros alumnos/as.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Margen activo
Nada de Acuerdo	2	2	0	0	0	0	4
Casi nada de acuerdo	0	5	7	3	4	2	21
Poco de acuerdo	2	7	21	15	8	2	55
Algo de acuerdo	1	9	34	47	13	4	108
Bastante de acuerdo	2	12	26	49	43	9	141
Totalmente de acuerdo	4	11	14	26	19	14	88
Totales	11	46	102	140	87	31	417

**Puntos de columna y de fila**

**Simétrica Normalización**

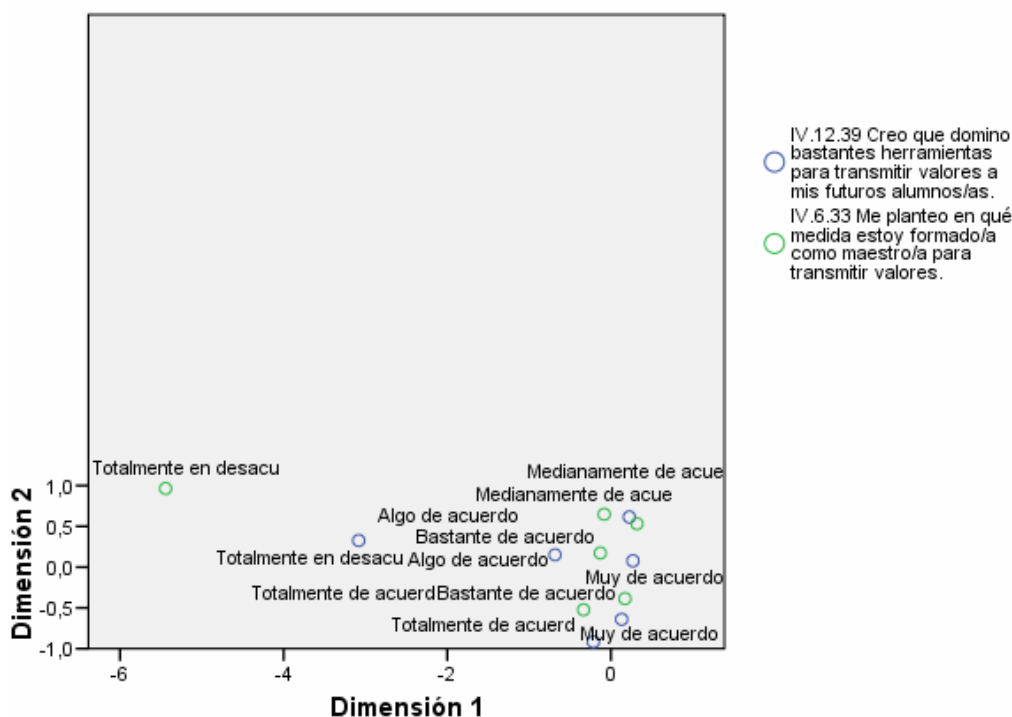


Tabla y Gráfico de Correspondencias V.8.- Me planteo en qué medida estoy formado/a como maestro/a para transmitir valores ↔ Creo que domino bastantes herramientas para transmitir valores a mis futuros alumnos/as.

Podemos observar en la gráfica que todos los puntos que simbolizan los valores están cercanos, existiendo una amplia correspondencia tanto en valores extremos como intermedios.

**V.9.- Se diferenciar entre valores sociales y valores individuales ↔ Se diferenciar entre valores instrumentales y valores terminales.**

Tabla de correspondencias							
II.13 Se diferenciar entre valores sociales y valores individuales.	II.15 Se diferenciar entre valores instrumentales y valores terminales.						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de Acuerdo	2	2	2	2	0	0	8
Casi nada de acuerdo	7	7	4	1	0	0	19
Poco de acuerdo	14	16	26	4	4	2	66
Algo de acuerdo	11	22	29	29	6	2	99
Bastante de acuerdo	11	25	38	36	23	6	139
Totalmente de acuerdo	11	14	12	17	22	10	86
Totales	56	86	111	89	55	20	417

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

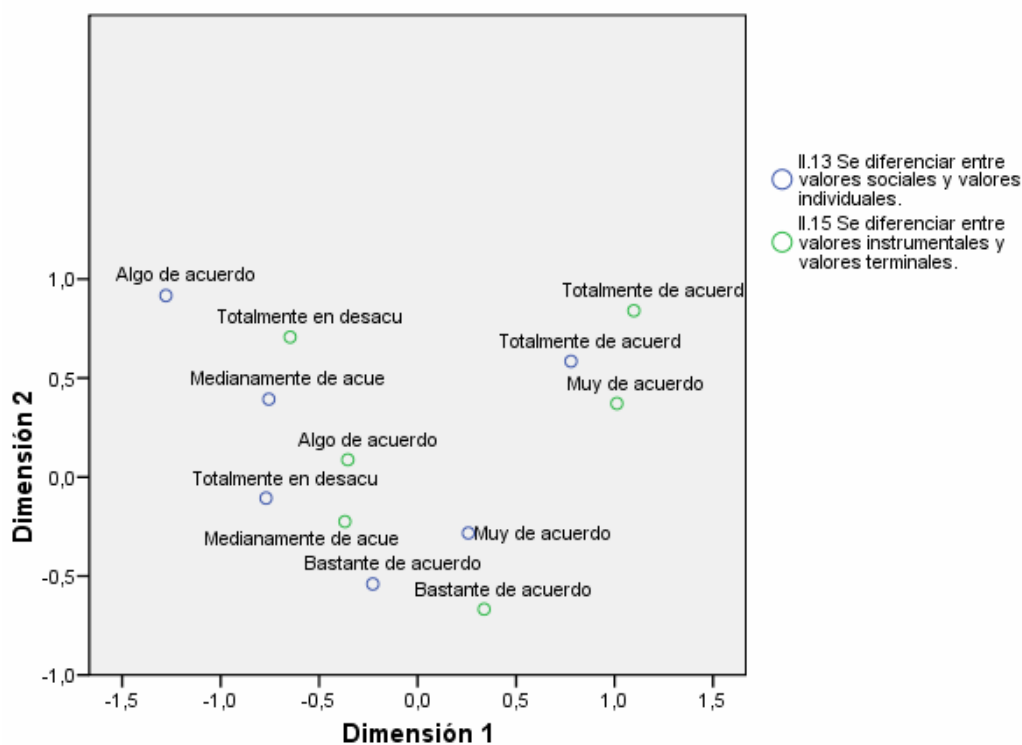


Tabla y Gráfico de Correspondencias V.9.- Se diferenciar entre valores sociales y valores individuales ↔ Se diferenciar entre valores instrumentales y valores terminales.

Tras realizar el análisis de correspondencias entre estos dos ítems vemos que los valores de estos dos ítems no se aproximan mucho en el gráfico de manera que no existe relación entre los alumnos que diferencian entre valores sociales y valores individuales y los alumnos que diferencian entre valores instrumentales y valores terminales.

**V.10.- Creo que la formación en valores recibida en la carrera de magisterio es adecuada y satisfactoria ↔ En el trato con mis profesores de magisterio reconozco valores que a mí me gustaría transmitir a mis futuros alumnos.**

Tabla de correspondencias							
III.4.19 Creo que la formación en valores recibida en la carrera de magisterio es adecuada y satisfactoria.	III.9.24 En el trato con mis profesores de magisterio reconozco valores que a mí me gustaría transmitir a mis futuros alumnos.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	5	6	2	0	1	0	14
Casi nada de acuerdo	2	13	9	4	2	2	32
Poco de acuerdo	0	15	25	20	14	4	78
Algo de acuerdo	1	4	17	44	31	9	106
Bastante de acuerdo	1	2	10	26	50	32	121
Totalmente de acuerdo	1	0	2	9	19	35	66
Totales	10	40	65	103	117	82	417

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

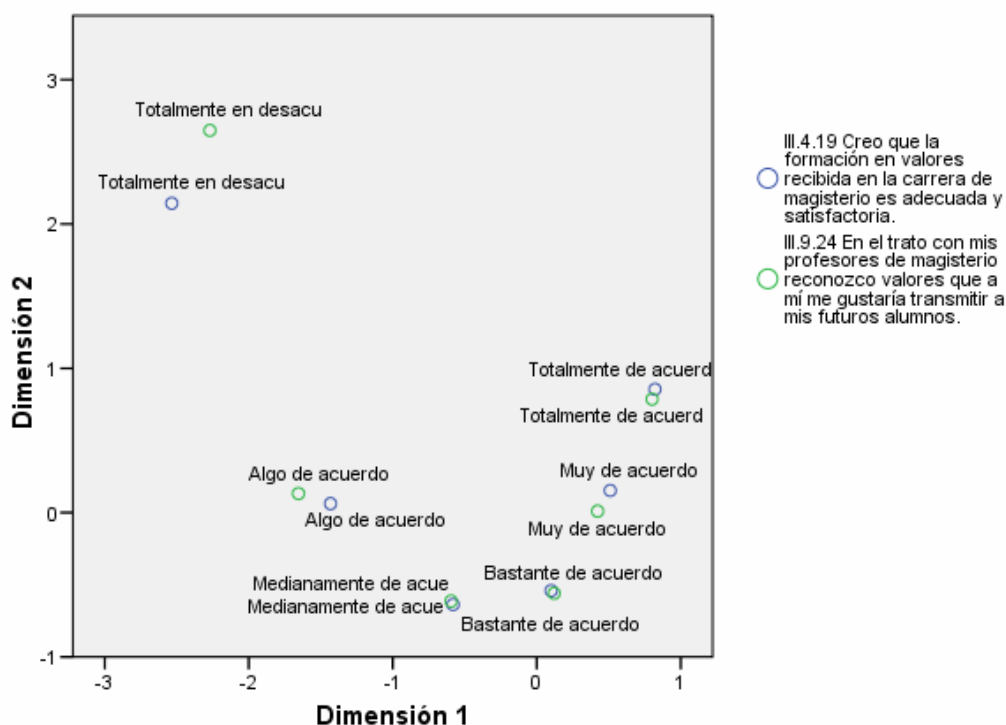


Tabla y Gráfico de Correspondencias V.10.- Creo que la formación en valores recibida en la carrera de magisterio es adecuada y satisfactoria ↔ En el trato con mis profesores de magisterio reconozco valores que a mí me gustaría transmitir a mis futuros alumnos.

Mediante el análisis de correspondencias podemos observar que el alumnado que cree que la formación en valores recibida en la carrera es adecuada y reconocen en el trato con el profesorado universitario valores que les gustaría transmitir a sus alumnos.

**V.11.- Me planteo en qué medida estoy formado/a como maestro/a para transmitir valores ↔ Conozco técnicas para trabajar valores.**

Tabla de correspondencias							
IV.6.33 Me planteo en qué medida estoy formado/a como maestro/a para transmitir valores.	IV.17.44 Conozco técnicas para trabajar valores.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	3	1	0	0	0	0	4
Casi nada de acuerdo	1	3	6	7	4	0	21
Poco de acuerdo	2	11	27	8	6	1	55
Algo de acuerdo	3	9	39	40	15	2	108
Bastante de acuerdo	1	17	40	45	30	8	141
Totalmente de acuerdo	5	12	18	25	16	12	88
Totales	15	53	130	125	71	23	417

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

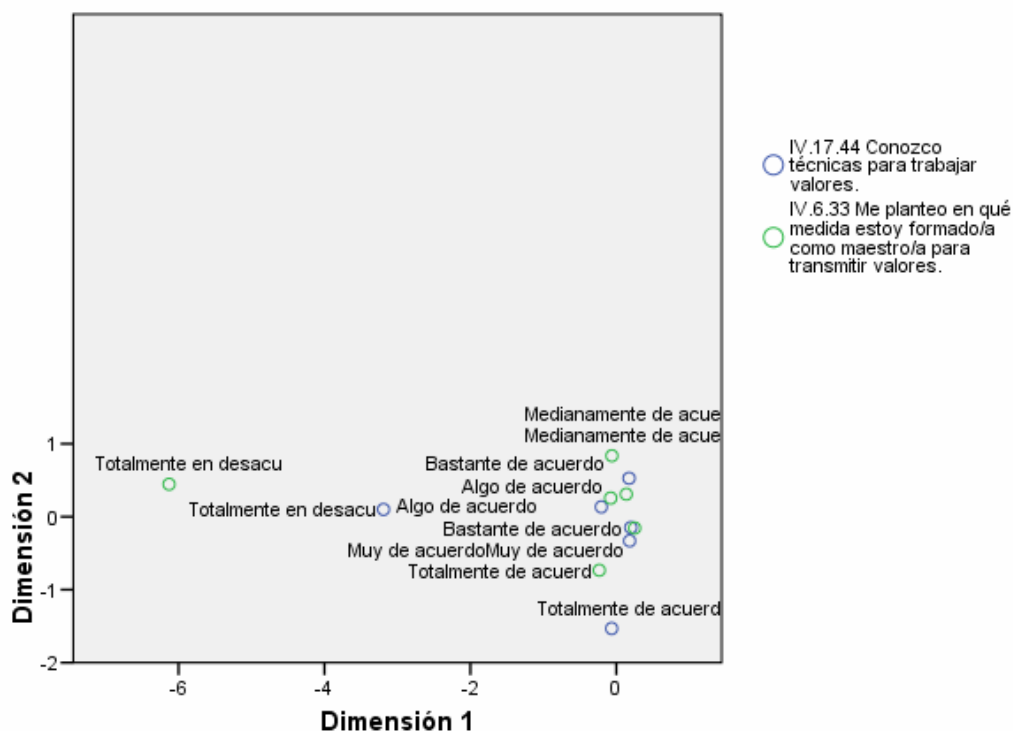


Tabla y Gráfico de Correspondencias V.11.- Me planteo en qué medida estoy formado/a como maestro/a para transmitir valores ↔ Conozco técnicas para trabajar valores.

Vemos que salvo en la opción “Totalmente en desacuerdo” en el análisis de correspondencias realizado entre estos dos ítems los alumnos conocen técnicas para trabajar valores y se plantean en qué medida están formados/as como maestros/as para transmitir valores.

**V.12.- Conozco mecanismos de transmisión y fijación de actitudes éticas en el desarrollo de la personalidad del alumnado ↔ Conozco estrategias para la formación y el cambio de actitudes.**

Tabla de correspondencias							
IV.3.30 Conozco mecanismos de transmisión y fijación de actitudes éticas en el desarrollo de la personalidad del alumnado.	IV.18.45 Conozco estrategias para la formación y el cambio de actitudes.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	4	1	1	0	3	5	14
Casi nada de acuerdo	2	4	3	3	0	2	14
Poco de acuerdo	2	0	6	7	14	17	46
Algo de acuerdo	5	3	3	12	19	32	74
Bastante de acuerdo	0	0	0	4	17	44	65
Totalmente de acuerdo	1	1	1	4	7	65	79
Totales	14	9	14	30	60	165	292

**Puntos de columna y de fila**

**Simétrica Normalización**

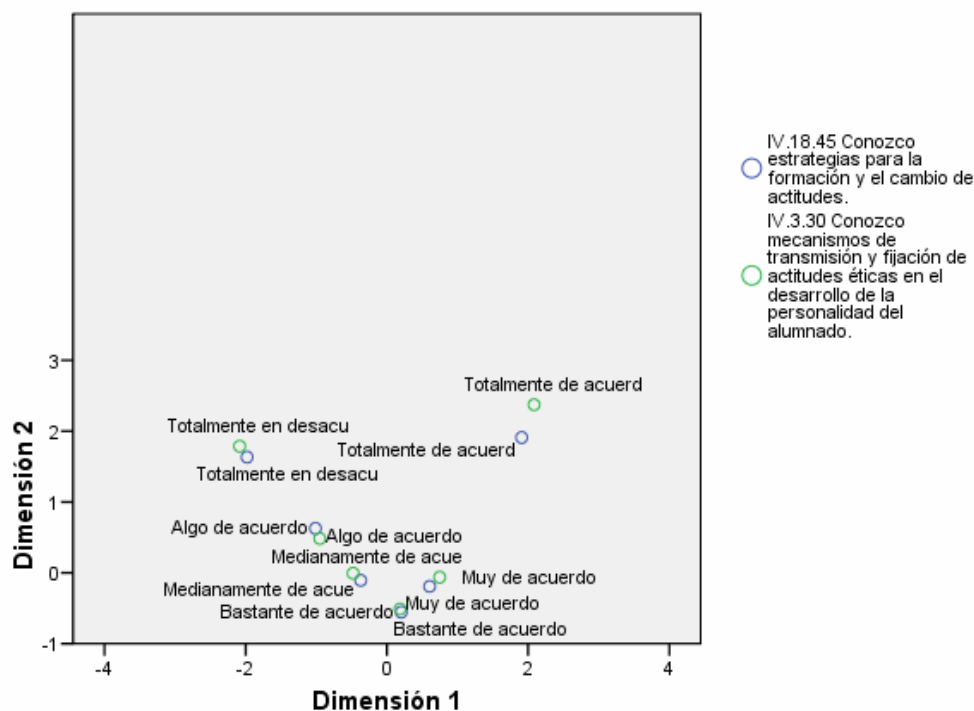


Tabla y Gráfico de Correspondencias V.12.- Conozco mecanismos de transmisión y fijación de actitudes éticas en el desarrollo de la personalidad del alumnado ↔ Conozco estrategias para la formación y el cambio de actitudes.

Existe una gran correspondencia entre el conocimiento que tiene el alumnado de mecanismos de transmisión de actitudes éticas y el que conoce estrategias para la formación y el cambio de actitudes, lo que demuestra que el alumnado está convencido con la opinión que ha expresado en el cuestionario.

**V.13.- Mantienen mis profesores/as actitudes coherentes con las que quieren transmitir ↔ Considero inadecuada la carga lectiva de educación en valores en los planes de estudio de maestros.**

Tabla de correspondencias							
III.12.27 Mantienen mis profesores/as actitudes coherentes con las que quieren transmitir.	IV.14.41 Considero inadecuada la carga lectiva de educación en valores en los planes de estudio de maestros.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	2	2	4	2	3	13
Casi nada de acuerdo	2	2	3	0	2	0	9
Poco de acuerdo	0	1	5	3	3	2	14
Algo de acuerdo	0	1	7	12	10	11	41
Bastante de acuerdo	0	6	6	14	13	18	57
Totalmente de acuerdo	2	4	12	24	49	67	158
Totales	4	16	35	57	79	101	292

**Puntos de columna y de fila**

**Simétrica Normalización**

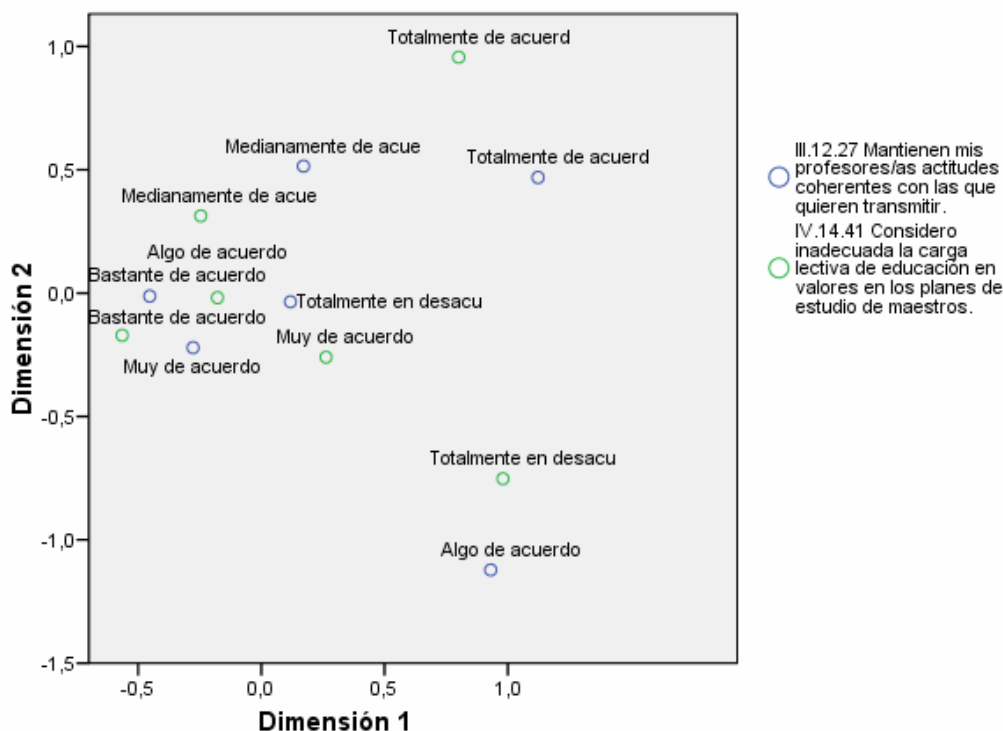


Tabla y Gráfico de Correspondencias V.13.- Mantienen mis profesores/as actitudes coherentes con las que quieren transmitir ↔ Considero inadecuada la carga lectiva de educación en valores en los planes de estudio de maestros.

Observamos que no existe correspondencia entre el Ítem III.12.27 y el Ítem III.14.41, de manera que el alumnado no está de acuerdo de la misma manera en ambos ítems.



**V.14.- Conozco a los autores más representativos en el campo de los valores ↔ Tengo claras las características que tiene un valor.**

Tabla de correspondencias							
IV.19.46 Conozco a los autores más representativos en el campo de los valores.	II.7 Tengo claras las características que tiene un valor.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	3	1	1	3	2	3	13
Casi nada de acuerdo	2	2	0	0	3	2	9
Poco de acuerdo	1	1	3	4	0	5	14
Algo de acuerdo	3	2	5	7	14	10	41
Bastante de acuerdo	1	6	6	9	13	22	57
Totalmente de acuerdo	3	4	13	19	34	85	158
Totales	13	16	28	42	66	127	292

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

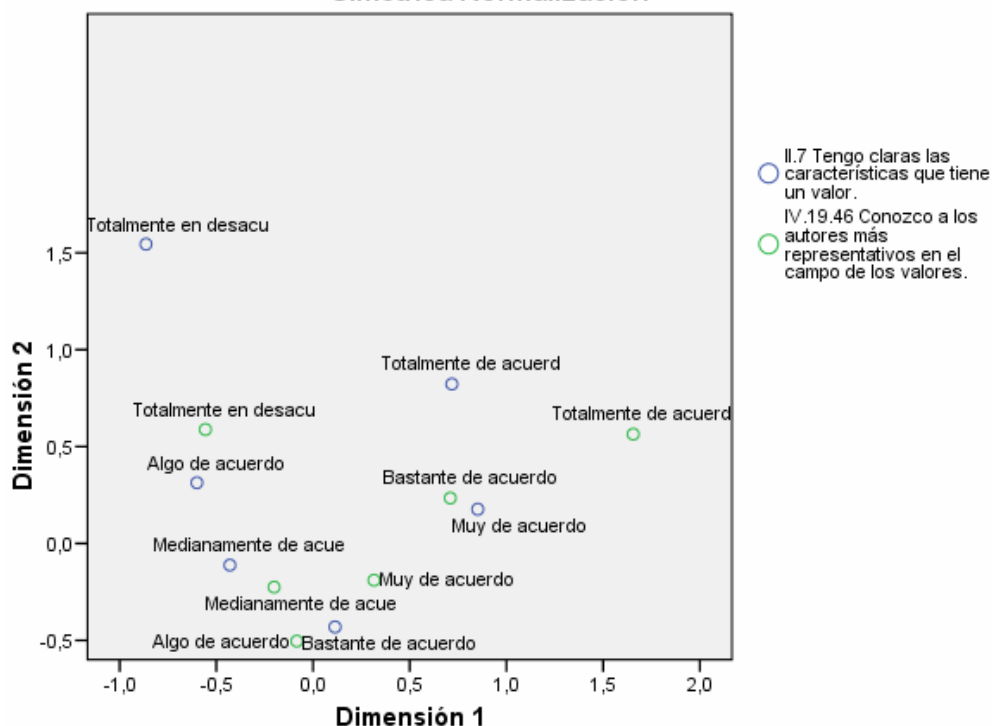


Tabla y Gráfico de Correspondencias V.14.- Conozco a los autores más representativos en el campo de los valores ↔ Tengo claras las características que tiene un valor.

En el gráfico vemos que la opinión de los alumnos con respecto al ítem II.7 no se corresponde con la opinión del alumnado con respecto al ítem IV.19.46. Esto significa que los alumnos que tienen claras las características de un valor no conocen a los autores más representativos y viceversa.

# **CAPÍTULO V**

---

## **EVIDENCIAS CUALITATIVAS: GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO**



## **SUMARIO DEL CAPÍTULO V**

### **EVIDENCIAS CUALITATIVAS 1: ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORADO UNIVERSITARIO**

---

---

#### **INTRODUCCIÓN**

#### **5.1.- NUDO 1. VALORES QUE SE TRANSMITEN EN LAS CLASES DE MAGISTERIO.**

5.1.1.- Valores relacionados con la Educación Física.

5.1.2.- Valores individuales y sociales.

#### **5.2.- NUDO 2. IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PARA EDUCAR EN VALORES EN LA UNIVERSIDAD.**

5.2.1.- La necesidad de formar al profesorado universitario para transmitir valores

5.2.2.- Importancia que se le concede a la formación en Educación en Valores en la Universidad.

#### **5.3.- NUDO 3. ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA TRABAJAR VALORES.**

5.3.1.- Dificultades.

5.3.2.- Dinámicas de grupo, aspectos afectivos.

5.3.3.- Modelado y refuerzo.

5.3.4.- La Clarificación de Valores

#### **5.4.- NUDO 4. CLIMA DE AULA.**

#### **5.5.- NUDO 5. DÉFICITS EN EL ALUMNADO ACTUAL.**

5.5.1.- Falta de Madurez

5.5.2.- Poco esfuerzo

5.5.3.- El lejano mercado de trabajo

5.5.4.- Déficit de afecto

5.5.5.- Colaboradores en la Educación

#### **5.6.- NUDO 6. PREPARACIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO PARA TRANSMITIR VALORES.**

5.6.1.- Una labor inexcusable

5.6.2.- Sistematización del trabajo

## INTRODUCCIÓN

“Una persona moralmente educada tiene que conocer lo que debe hacer, querer hacerlo y ponerlo en práctica”.  
JUAN ESCÁMEZ, 1998.

El Grupo de Discusión con profesorado universitario, es un instrumento reflexivo y de análisis, en el que expresamos los pensamientos y las creencias que le han generado al investigador, las opiniones vertidas en los diferentes campos en los que hemos dividido el análisis cualitativo del discurso (Rodríguez, Gil y García, 1996)<sup>1</sup>.

En todo análisis cualitativo, dicen Marcelo (1991: 74)<sup>2</sup>; Torres Campos (2008: 484)<sup>3</sup>; y Posadas (2009: 499)<sup>4</sup> la tarea principal consiste en dar sentido a los datos, reducir las descripciones, explicaciones, justificaciones, notas de campo... que convierten los datos textuales de la investigadora en una especie de descripción sistemática del significado de esos datos.

En las investigaciones dónde se utiliza el análisis de contenido y el discurso, como instrumento principal para la obtención de resultados científicos es necesario construir un *Sistema de Categorías* (Vílchez Barroso, 2007: 266<sup>5</sup>; Marín Regalado, 2007: 439<sup>6</sup>; Torres Campos, 2008: 485<sup>7</sup> y Posadas 2009: 500<sup>8</sup>) para su posterior aplicación a los datos que se registran, categorizando así la información y reduciendo dichos datos a una codificación que facilite el

---

<sup>1</sup> Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

<sup>2</sup> Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE-MEC.

<sup>3</sup> Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>4</sup> Posadas Kalman, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>5</sup> Vílchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la Comarca granadina de los “Montes Orientales” y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>6</sup> Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la Expresión Corporal y el Juego Cooperativo para la mejora de habilidades sociales, valores y actitudes en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>7</sup> Torres Campos, J. A. (2008). *Op. Cit.*

<sup>8</sup> Posadas Kalman, V. (2009). *Op. Cit.*

análisis cualitativo-interpretativo. Una categoría es una “*conceptualización realizada a partir de la conjunción de elementos concretos que tienen características comunes, son dimensiones simples de la variable que se estudia*” (De Lara y Ballesteros, 2001)<sup>9</sup>. La creación de un sistema de categorías, por tanto, supone conceptualizar previamente cada una de estas categorías en el estudio que nos ocupe para clasificar el conjunto de datos según los criterios previamente establecidos.

Pretendemos con este informe de investigación dar a conocer la interpretación y percepción propia sobre las opiniones, creencias y reflexiones expresadas por el profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión. Trabajamos con datos, tal y como expresan Rodríguez, Gil y García (1996: 198)<sup>10</sup>: “...*estos encierran un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados, son por tanto una elaboración de la situación ya que se entienden como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada.*”

La composición del Grupo de profesores, aparecen reflejados en el siguiente cuadro:

Identificación	Procedencia
Profesora 1	Centro Privado de Formación del Profesorado
Profesor 2	Centro Público de Formación del Profesorado
Profesora 3	Centro Público de Formación del Profesorado
Profesor 4	Centro Público de Formación del Profesorado
Profesora 5	Centro Público de Formación del Profesorado
Profesora 6	Centro Privado de Formación del Profesorado
Profesor 7	Centro Público de Formación del Profesorado
Profesor 8	Centro Privado de Formación del Profesorado

Tabla. Composición del Grupo de Profesores.

De tal manera que el árbol de nudos que hemos obtenido gracias a la utilización del programa Nudist Nvivo en su versión 8.0 ha sido el siguiente:

<sup>9</sup> De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.

<sup>10</sup> Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Op. cit*

- 5.1.- NUDO 1. VALORES QUE SE TRANSMITEN EN LAS CLASES DE MAGISTERIO.
- 5.2.- NUDO 2. IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PARA EDUCAR EN VALORES EN LA UNIVERSIDAD.
- 5.3.- NUDO 3. ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA TRABAJAR VALORES.
- 5.4.- NUDO 4. CLIMA DE AULA.
- 5.5.- NUDO 5. DÉFICITS EN EL ALUMNADO ACTUAL.
- 5.6.- NUDO 6. PREPARACIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO PARA TRANSMITIR VALORES.





## 5.1.- NUDO 1. VALORES QUE SE TRANSMITEN EN LAS CLASES DE MAGISTERIO.

*Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.*  
E. VASQUEZ, 2003.

Comenzamos el Grupo de Discusión profundizando en la opinión que tiene el profesorado, sobre los valores que consideran transmiten en sus clases. En primera instancia podemos observar que el profesorado de magisterio, se encuentra preocupado por los valores que transmiten en sus clases a los futuros maestros de las diferentes especialidades de Educación Primaria.



Nudo 1

Se inicia el debate y el profesorado establece una diferenciación entre los valores que intenta transmitir en sus clases. Por un lado, señalan que existen una serie de valores que pertenecen a la propia asignatura que imparten, como valores de trabajo en grupo, cooperación, etc. y por otro lado, señalan que intentan hacer hincapié en valores propios de la sociedad, como la puntualidad, el respeto, etc.

*Yo distinguiría dos tipos de valores dentro de los que yo intento al menos de la labor docente. Unos los que están relacionados con los propios contenidos del área, del área de educación física, en ella se vivencian gran tipo de valores, incluso la **competitividad bien***

*regulada, son valores que se van a vivenciar, por tanto en ellos se pueden incidir un poquito. Por otra parte estoy de acuerdo con el profesor 2 en esos valores del respeto, que yo diría más, aparte del respeto, valores que estén relacionados con la educación y sobre todo con la educación y el trato social.*

*Profesor 3*

### 5.1.1.- Valores relacionados con la Educación Física

La Educación Física es en sí misma una educación total incluida en un marco más amplio, la educación integral del individuo. No debe considerarse como una materia o área más añadida en el currículo escolar, sino como un área con objetivos propios y específicos, perfectamente armonizados con los objetivos generales de la Educación, integrándose en el proceso educativo (Vázquez, 2001)<sup>11</sup>. Por esta razón, la enseñanza de la Educación Física en la Educación Primaria no es algo aislado, sino que está condicionada y debe servir al desarrollo corporal y motor del alumno/a y también a su desarrollo cognitivo y afectivo para sí lograr su formación íntegra.

A partir de la LOGSE (1990), en la aprobación de nuevas leyes de Educación (LOCE, 2003 y LOE, 2006) se ha tenido presente la relación Educación Física-Deporte-Currículo y la Educación en valores, aunque no de forma tan destacada como en aquella. Una concreción de dicha relación puede ser apreciada, por ejemplo, en el marco curricular que desarrollaba la LOCE, elaborada desde una ideología política de signo contrario a la correspondiente al partido que había diseñado la anterior ley, ofreciendo esa imagen de que el tema tienen gran trascendencia social. Como decíamos, valga una referencia a los currículos que desarrollan la LOCE (2003) para poder observar las alusiones a la formación en valores y su relación con la Educación Física en la Educación Primaria:

*“El área de E.F. debe contribuir a la formación de valores tales como la capacidad de relacionarse con los demás a través del respeto, la resolución de conflictos mediante el diálogo y el respeto a las reglas establecidas, evitando comportamientos agresivos y de rivalidad, la colaboración y el trabajo en equipo y la formación de personas responsables” (MEC, 2003a)*

Igualmente, en el currículo que desarrolla la actual Ley Orgánica de Educación (2006) se incide en la relación Educación Física – Educación en valores aludiendo a la necesaria integración del desarrollo de valores y actitudes en todos aquellos procedimientos utilizados para la adquisición de

---

<sup>11</sup> Vázquez, B (2001): *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.

capacidades relacionadas con el cuerpo y el movimiento como ejes centrales de la Educación Física.

La mayoría del profesorado participante en el Grupo de Discusión coincide, en que en sus clases intentan trabajar una serie de valores que ellos ven directamente relacionados con la dinámica de las asignaturas. Estos valores son la colaboración, cooperación, etc. Ya que según analizan los expertos las clases dentro del área de expresión corporal suelen ser más dinámicas, movidas y participativas de manera que se ven claramente reflejados muchos de estos valores.

*Por la dinámica de trabajo de grupo (...) el tema de la **colaboración**, de la **cooperación**, es un tema que intentamos transmitir... Intentar hacer grupos que trabajen, que aprendan el valor de la **colaboración** y la **cooperación**, del **respeto** también, de la toma de decisiones, de **respetar el trabajo** que se está haciendo.*

*Profesora 1*

*Yo normalmente utilizo con ellos también un sistema, es optativo evidentemente para que hagan ellos una **autoevaluación**. Hayan hecho en todo el cuatrimestre, un seguimiento de su propia marcha pero ellos antes de empezar ellos hacen un **compromiso**, que está dentro de esa **responsabilidad**, se comprometen a dar tal porcentaje de sí.*

*Profesor 4*

En relación a este aspecto, Ayuso y Gutiérrez (2007)<sup>12</sup>, corroboran la labor tan importante que desempeña el profesorado, ya que una auténtica educación, tanto en la escuela como en la universidad, debe colaborar en la construcción de la personalidad del sujeto que aprende de forma integral, no podemos limitar la persona a su dimensión exclusivamente racional, sino que debemos atender al mundo afectivo, de los sentimientos y por tanto de las actitudes, comportamientos y valores que los guían.

*Claro, eso es lo que defendemos, que somos los únicos que trabajamos las cinco capacidades, cognitivo, afectivo, social, ética y motriz, si nosotros no nos lo creemos entonces ya apaga y vámonos. Pienso que en otras también, pero nosotros tenemos la posibilidad de trabajar con todas.*

*Profesor 2*

*Yo creo que todas, existen asignaturas que van buscando contenidos, hasta en el proceso de cómo se adquieren esos contenidos se transmiten una serie de valores, lo que pasa es que en la nuestra tenemos mayor facilidad por lo que dice Profesor 2 de estar más relacionada con temas motrices, afectivos, donde plenamente se puedan transmitir valores.*

*Profesor 7*

---

<sup>12</sup> Ayuso Marente, J. A. y Gutiérrez Nieto, C. (2007). Educación en valores y profesorado. Revista educación en valores, 7(1), 108-118.

En términos generales, es posible afirmar que las prácticas que tienen lugar en el normal desarrollo curricular (escolar) de la Educación Física y el Deporte constituyen un escenario privilegiado para observar e intervenir sobre las conductas de los sujetos ante situaciones en las que produce la confrontación en la búsqueda de objetivos individuales y colectivos. En efecto, dicen Hernández y Velázquez (1996)<sup>13</sup> *“dichas prácticas se muestran como un escenario idóneo para el tratamiento de la socialización en valores y actitudes debido a determinadas características que difícilmente se reproducen en otras áreas curriculares”*.

### 5.1.2.- Valores individuales y sociales.

Por otro lado aparecen los valores que los profesores/as, llaman valores de la persona educada, valores individuales, sociales y universales que debería de dominar toda persona. De esta manera, para Castro de Bustamante, (2004) *“existen grandes expectativas en el papel protagónico de la educación y de la escuela, en particular, con relación al desarrollo moral de los individuos y en su intervención pedagógica para el fomento y formación de los valores y actitudes que garanticen no sólo la eficacia del proceso educativo sino el desarrollo moral y la formación integral de las personas”*.

El profesorado de manera mayoritaria, se decanta por los valores de **respeto** y de **responsabilidad**, como los situados en la pirámide de la jerarquía de valores a transmitir en las clases de formación del profesorado, se imparta la asignatura que se imparta.

*Yo fundamentalmente dos, el primero el **respeto**, entre ellos, de ellos a nosotros, de nosotros a ellos, y una vez que ese valor esta al menos sobre la mesa, el segundo, la **responsabilidad**, el resto, para mí, vienen por añadidura, si esos dos valores están presentes el resto vendrán de la mano.*

Profesor 2

*Coincido mucho con lo que han dicho mis compañeros en esos dos pilares, el tema del **respeto** y la **responsabilidad**.*

Profesor 4

*Yo también quería incidir sobre lo que ha dicho el profesor 3 de la educación, aparte del respeto, la educación, pero la educación con mayúsculas, la educación básica, de no llegar tarde, de buenos días o buenas tardes, de dirigirse con respeto a todo el mundo, a sus compañeros y a los profesores, y yo veo ahí bastantes déficit, es una cosa que me preocupa y que intento llamarles la atención, no es que lo trabaje, porque esas cosas ya a estas alturas, pues, es difícil.*

Profesor 5

<sup>13</sup> Hernández Álvarez, J. L. y Velázquez Buendía, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: MEC.

El respeto y la responsabilidad son valores fundamentales para hacer posible las relaciones de convivencia y comunicación eficaz entre las personas, ya que son condiciones indispensables para el surgimiento de la confianza en las comunidades sociales.

Respeto implica reconocimiento al otro ser, a su aceptación como es, a su consideración de las diferencias que establecen la individualidad pero que unen en la igualdad. El respeto nace en la dignidad de la vida, y se potencia en la facultad humana de enriquecerla, mejorarla cada día, no de destruirla. Enriquecer la propia vida en el estudio, en la afirmación de los conceptos morales, en la revitalización constante de sentimientos de afecto.

El respeto se enlaza con la responsabilidad y el deber, valores fundamentales en la construcción de actitudes positivas que favorecen el crecimiento personal y social. Se es responsable, cuando no solamente se cumple con los habituales compromisos y trabajos, también se es responsable cuando se asumen las consecuencias de los propios actos, de la manera de pensar y expresarse.

El valor del **esfuerzo**, como valor imprescindible en la vida de una persona, también aparece en el transcurso de la discusión.

*Yo añadiría otro más que creo importante en esta edad e intento en la medida que yo puedo trabajar, lo que es el sentido del **esfuerzo**. Actualmente es muy fácil conseguir cosas, diferentes tipos de objetivos de una manera fácil. Lo que intento es hacerles ver que para conseguir cualquier objetivo hay que esforzarse, no solamente en el ámbito académico, sino en la vida es necesario hacer un esfuerzo especial, y que en la vida no vas a conseguir nada sino te esfuerzas.*

*Profesor 5*

Coincidimos con Gutiérrez (2010)<sup>14</sup> que no hay esfuerzo si no hay motivo. Sin motivación es imposible que alguien luche por una meta. Sin una meta, sin un objetivo... no existe el movimiento. Será de la motivación de donde surja la disposición para el esfuerzo. Detrás de cada actividad que realizamos, siempre hay una motivación que actúa como el motor que nos va a permitir realizar el esfuerzo necesario para alcanzar las metas.

Surge también como un valor importante en la formación del futuro docente, el valor de la **autoestima**.

---

<sup>14</sup> Gutiérrez Ponce, R. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de la comarca malagueña del "Valle del Guadalhorce"*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

No olvidemos el valor de la **autoestima**, el refuerzo en este caso como estrategia en este caso, no solamente a la hora de valorar el esfuerzo que cada uno o cada una hace el refuerzo fundamenta el tema del autoconcepto, del autoestima por ende, digamos estas serían la estrategias, luego los recursos, pues luego si queréis comentamos como lo estamos haciendo, alguno, al menos tres, cuatro, o cinco o seis o siete, creo que todos los que estamos en la mesa los estamos utilizando.

Profesor 2

El mayor aporte a la teoría de la autoestima fue la aceptación de la multidimensionalidad. Los sujetos pueden tener diferentes percepciones de ellos en aspectos diferentes de su vida. Esa idea fue desarrollada y después confirmada por Harter (1988)<sup>15</sup>, llevó al descubrimiento de perfiles. Estos perfiles comprenden varias subclases, cada una con la capacidad de evaluar la autopercepción dentro de un dominio específico (Casimiro Andujar, 2000: 2)<sup>16</sup>, comprobaron que la autoestima consiste en diferentes dominios que son diferenciados de acuerdo con la evolución de la edad.

---

<sup>15</sup> Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver.

<sup>16</sup> Casimiro Andújar, A. (2000). Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida. *Revista Digital Efdportes*, 5(24) Recuperado el 25 de febrero de 2010, de <http://www.efdeportes.com/efd24b/autocon.htm>.

## 5.2.- NUDO 2. IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PARA EDUCAR EN VALORES EN LA UNIVERSIDAD.

Se denominan valores individuales al “conjunto de valores que prioritariamente se refieren al aspecto singular, íntimo y único de la persona, así como a sus consecuencias: la conciencia, la intimidad, la individualidad”,  
E. GERVILLA, 2000.

Trilla Bernet (1992)<sup>17</sup>, considera que existen unos valores universales que son compartidos por todos, y serían aquellos valores que, en el contexto social que se considere (sociedad, nación, comunidad), se aceptan de forma generalizada como deseables. Son valores apoyados en conceptos generales como justicia, libertad, verdad, felicidad, belleza. También se incluyen aquí las grandes declaraciones de principios o derechos, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los grandes principios de las constituciones de los Estados, los que se rigen por la reglas del juego del sistema democrático (tolerancia, respeto al pluralismo, participación responsable, renuncia al ejercicio de la violencia para extender las propias ideas, etc.)

Así, tal como indican nuestros expertos, en todas las investigaciones llevadas a cabo sobre el terreno de la educación, aparecen claras referencias a la importancia de los valores. La educación carece de toda justificación inteligible cuando se rechaza el carácter fundamental de los valores (Tourrián, 1979<sup>18</sup>; Nassif, 1980<sup>19</sup>; Mantovani, 1972<sup>20</sup> y 1972a<sup>21</sup>; Marín Ibáñez, 1976<sup>22</sup> y 1983<sup>23</sup>). La educación en valores es una necesidad inexorable, porque tenemos que orientamos y aprender a decidir nuestro proyecto de vida, como que las circunstancias del mundo actual han modificado la urgencia y oportunidad de las finalidades (Tourrián, 2005)<sup>24</sup>.

<sup>17</sup>Trilla Bernet, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós.

<sup>18</sup> Tourrián, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid: Magisterio Español.

<sup>19</sup> Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel.

<sup>20</sup> Mantovani, J. (1972). *Educación y plenitud humana* (9ª ed.). Buenos Aires: El Ateneo.

<sup>21</sup> Mantovani, J. (1972a). *La educación y sus tres problemas* (9ª ed.). Buenos Aires: El Ateneo.

<sup>22</sup> Marín Ibáñez, R. (1976). Valores, objetivos y actitudes en la educación. Valladolid: Miñón.

<sup>23</sup> Marín Ibáñez, R. (1983). La educación como optimización del hombre. En AA. VV. *Teoría de la educación I (El problema de la educación)* (108-123). Murcia: Límites.

<sup>24</sup> Tourrián, J. M. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista Galega do Ensino*, 13 (47), 1041-1102.



Continuamos el debate analizando la importancia que se le otorga al trabajo en valores. El moderador interviene preguntando *¿Qué importancia tiene el trabajo en valores en las clases universitarias de formación del profesorado?*

Aquí, señalan los profesionales por una parte que están faltos de estrategias para trabajar y transmitir los valores a su alumnado. Es un tema pendiente. Es mucho más sencillo trabajar los contenidos conceptuales y los procedimientos y sin embargo, trabajar las actitudes es muy difícil.

### **5.2.1.- La necesidad de formar al profesorado universitario para transmitir valores**

Es difícil encontrar en la historia una revolución social y tecnológica tan vertiginosa como la llevada a cabo en la transición del siglo XX al siglo XXI. En gran medida impulsada por el desarrollo de las llamadas tecnologías de la información. Todos estos avances están modificando nuestra forma de trabajar, de relacionarnos, y en definitiva, nuestra forma de vida. Esto tiene un impacto directo en nuestro comportamiento tanto individual como colectivo, e inevitablemente, lleva a una necesidad de adaptación; que afecta, por supuesto, también a la educación, no sólo en los medios sino también en los fines. Esta necesidad de que el profesorado universitario transmita no sólo conceptos, procedimientos o estrategias para que el alumnado (futuros docentes) puedan a su vez transmitirlos, sino para su propia formación personal, se muestra en las siguientes opiniones.

*Yo creo que no se le otorga el valor que debiera a este trabajo, y creo que hacemos lo que podemos, todos lo estamos haciendo, el trato que tenemos, además en la materia que trabajamos pues es fácil **tener un trato directo, cariñoso y jovial con el alumno**. Creo que como decía antes di no sabemos trabajarlos, es que no tenemos estrategias, no podemos ahondar, podemos decírselo, mira niño esta es la teoría, pero como trabajamos los valores y las actitudes, **por lo menos yo lo desconozco**, o sea, **a mi me faltan estrategias claramente**, y creo que se le da mucha más importancia a los contenidos que hay y se le da de lado a los valores y a las actitudes, yo creo que eso pasa en todos los sitios*

*Profesor 5*

*Yo creo que todos queremos darle mucha importancia al tema de valores... queremos pensar que eso, que es muy importante el modelaje, ser modelos pero quizás hay alumnos que necesiten un plus para trabajar con ellos y yo personalmente también me encuentro muy limitado cuando tengo que trabajar, me encuentro limitado en lo que son estrategias claras para que ellos les den importancia a lo que yo considero.*

*Profesor 8*

*En definitiva, en cualquier caso, en cada clase que tu impartes, cuando tu llegas a clase, y llegas puntual, y dices buenos días, y empiezas la lección, y aceptas las críticas, y planteas discusiones en clase y les dices que somos un grupo, y calificas a los estudiantes, y después los recibes para una tutoría, **de forma paralela a los contenidos estas transmitiendo también una serie de valores***

Profesor 7

Aparece de nuevo, la preocupación por el sistema educativo, de manera que el profesorado resalta que se encuentra demasiado enfocado hacia aspectos cognitivos y muy poco hacia aspectos actitudinales.

*Yo creo que de forma general, el sistema y nuestra cultura arrastra un problema de base y es centrar demasiado la educación en el ámbito **cognitivo**. En todas las dimensiones de la personalidad nos centramos demasiado en lo cognitivo, en tener mucho conocimiento, al final, el alumno tiene que saber muchas cosas. En primaria una de las cosas prioritarias, es acabar los temas, en secundaria, exactamente lo mismo, y en magisterio creo que nos pasa también lo mismo como un defecto general del maestro. (Clip 25). Lo que se valora y evalúa básicamente son los aspectos cognitivos, o sea, las materias instrumentales, cuanto sabe de lengua, cuanto sabe de matemáticas, los maestros lo sabe, los maestros de magisterio también lo saben.*

Profesor 6

La educación de valores en la Universidad es ante todo un problema psicopedagógico que sólo será comprendido cuando el profesorado universitario pueda trabajar intencionalmente los ejes curriculares que como "ideas fuerza" orienten el desarrollo de las competencias estudiantiles y perciba la naturaleza del valor y su función reguladora en la actuación humana. Para nadie es un secreto dicen López González y Gallardo (2005)<sup>25</sup> "que el docente universitario sólo es un especialista en su profesión, sin formación psicopedagógica y sin preparación en docencia superior. Por eso que ignora conceptos sustantivos del proceso enseñanza aprendizaje y del currículo, desconoce los contenidos actitudinales de sus asignaturas porque no enseña en función de objetivos educativos". "El profesorado universitario suele ignorar que los contenidos actitudinales se refieren a las normas y valores sociales que revelan su concepción del hombre y de la sociedad en que actúan; desconocen la importancia y el uso de los contenidos transversales para formar valores durante la enseñanza de áreas curriculares específicas".

---

<sup>25</sup> López González, T.L. y Gallardo Reyes, M. R. (2005). *La formación de valores en la educación superior*. Recuperado el 14 de mayo de 2009, de <http://www.didactica.umich.mx/ixeuad/PONENCIAS/LA%20FORMACI%C3%93N%20DE%20VALORES%20EN%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20SUPERIOR.htm>

Está claro que este desconocimiento implica un problema, porque habitualmente la enseñanza universitaria no se centra en la transmisión de valores específicos sino que es necesario entender la función orientadora y formadora de los valores, la forma en que se interiorizan y aplican en las diversas relaciones significativas que establecen los alumnos consigo mismos y con los demás. Así, se expresa el profesorado.

*Yo tengo mis dudas, yo estoy más con Profesor 3 con lo que dijo antes, el plantearles que hagan un trabajo voluntario que en principio tiene carga cognitiva y procedimental, saber hacer y hacer, pero eso ya lleva implícito la carga actitudinal, porque si tu les has dado la oportunidad de que lo hagan o no lo hagan tu ya estas valorando la responsabilidad de entregarlo a tiempo, de entregarlo con los criterios que se han pactado entre todos, hemos pactado entre todos que criterios más a valorar aquí, tu ya estas valorando eso, o sea, forma parte, yo no lo dramatizaría tanto, forma parte del contexto. Igual que en los grupos el tema de la autoevaluación funciona si el grupo funciona bien o sea nosotros estoy seguro que el grupo ese que tenemos, lo ponemos a que se autoevalúen y no hay ni una sola queja, lo hacemos en otro grupo y si la hay evidentemente, por qué, porque hay otro tipo de valores que están inmersos como es la competitividad, necesitamos nota para entrar allí arriba entonces en esos grupos hay competición, tratan de ver quien lo hace mejor, o a ver quien hace mas cosas o a ver quien... pero eso forma parte, yo creo que forma parte de tu estrategia como profesor, está valorado ya, el que lo haga o que no lo haga ya es mucho, el que lo haga bien o que lo haga mal ya es bastante, estas valorando otras cosas, estas valorando valores como la creatividad, estas valorando la reflexión, a parte del clásico del esfuerzo, de la responsabilidad, ya está dentro de eso.*

*Profesor 2*

### **5.2.2.- Importancia que se le concede a la formación en Educación en Valores en la Universidad**

El moderador continúa el debate preguntando acerca de si el profesorado de Magisterio *¿Cree que se le otorga dentro de la universidad la suficiente importancia y mediante la investigación, a través de congresos, innovaciones, etc. a este apartado, al de la educación en valores?*

De manera unánime el profesorado coincide en que esta siendo algo relativamente nuevo, de manera que los problemas que se están dando hoy en la sociedad y en la cultura no son los mismos que se daban hace una serie de años.

*Esta siendo relativamente nuevo.*

*Profesor 1*

*Es algo que no teníamos controlado, de hecho yo durante muchos años, yo pensaba que los valores ya los llevaba la materia y la asignatura, yo creía que la educación física por si misma era educativa*

*Profesor 2*

Autores como Delval y Enesco (1994)<sup>26</sup> nos plantean como en la sociedad occidental se han producido cambios que han alterado considerablemente la vida social y las relaciones que la rigen, lo cual exige que las normas se modifiquen para adaptarse a las nuevas circunstancias. Igualmente nos señalan como la creciente complejidad de la vida social parece que exige un aumento de los conocimientos que se transmiten... Pero es tal el cúmulo de conocimientos que los hombres poseen que resulta imposible proporcionar ni siquiera una primera aproximación a todos ellos.

Es muy gratificante el comprobar como parte del profesorado participante en el Grupo de Discusión se dedica expresamente al trabajo en valores, por lo que ellos si se encuentran plenamente identificados con él. De esta manera señalan que incluso han organizado algún congreso sobre la transmisión de actitudes éticas.

Con respecto a los trabajos de investigación, dentro de la universidad de Granada y más concretamente desde el grupo de investigación HUM-727, de la Facultad de Ciencias de la Educación, se está siguiendo una línea de trabajo en este sentido durante los últimos años. Muestra de ello, son las tesis publicadas sobre educación en valores tanto en primaria como en secundaria y todo el tratamiento de los temas transversales.

*Se ha comentado de si hay trabajos de investigación, y la verdad es que en los últimos años sí, el profesor de secundaria se está dando cuenta que le faltan herramientas y estrategias para abordar los problemas, y los problemas del siglo XXI son unos problemas de **actitudes éticas***

*Profesor 2*

---

<sup>26</sup> Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.



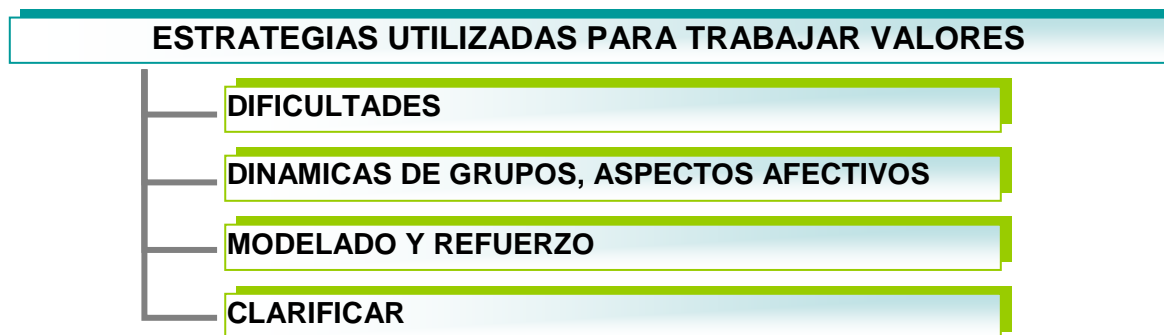
### 5.3.- NUDO 3. ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA TRABAJAR VALORES.

*Una estrategia es el procedimiento adaptativo encaminado a la consecución de una meta o un propósito. Es un vínculo mediador entre las intenciones y los resultados. Hacen hincapié en el cómo más que en el qué”.*  
S. DE LA TORRE, 2004.

Para el trabajo en valores es necesario conocer estrategias, técnicas, herramientas que se puedan llevar a cabo con los alumnos.

A la hora de situar que estrategias utilizan los profesores de magisterio (del área de expresión corporal) en sus clases, podemos señalar que las respuestas se encaminan hacia los siguientes aspectos:

- Dificultad
- Dinámicas de grupos, aspectos afectivos
- Modelado y refuerzo
- Clarificación



Nudo 3

#### 5.3.1.- Dificultades.

Cuando el moderador intenta indagar sobre las estrategias que utilizan el profesorado de magisterio, antes de dar respuesta directamente a esta pregunta aparece de mano del profesorado participante en el Grupo de Discusión, la reflexión de las grandes lagunas en la formación con respecto a la transmisión de valores. Es cierto, que la mayoría de los expertos presentan una gran preparación en relación a este campo, pero todos ellos han adquirido esta formación de manera autodidacta o a través de actividades de formación

permanente. La formación en las clases de la titulación de magisterio no cuenta con una clara enseñanza de las técnicas, estrategias y metodologías a seguir para enseñar valores.

González Rey (1996)<sup>27</sup> sostiene que *"a diferencia de otras formas de información aprendidas, los valores no se fijan por un proceso de comprensión; por lo tanto, no son la expresión directa de un discurso asimilado, sino el resultado de una experiencia individual, a partir de las situaciones y contradicciones que la persona presenta en el proceso de socialización, del que se derivan necesidades que se convierten en valores a través de las formas individuales en que son asumidas y desarrolladas dentro del propio proceso"*. La educación en valores debe estar en el contenido de cada disciplina. Se trata de que el sistema de conocimientos y habilidades tengan implícitos los valores que se requieren formar.

*Yo personalmente tengo grandes **limitaciones** en mi formación en relación a la transmisión de valores, porque en mi formación académica, jamás me han enseñado, jamás me han dicho como se transmite un valor, como se tiene que transmitir los valores, o sea, cual es la dinámica interna de cómo funcionan los valores, cual es la naturaleza de los valores, cuales son las herramientas con las que se transmiten los valores, incluso tampoco me han puesto en mi disposición en todos los años académicos herramientas concretas, materiales curriculares para la transmisión de valores.*

*Profesor 5*

Una estrategia didáctica proporciona al alumnado motivación, información y orientación para alcanzar sus aprendizajes. Las estrategias de enseñanza se concretan en una serie de actividades o tareas de aprendizaje. La elección de una estrategia de enseñanza supone tener en cuenta las características de los alumnos, los recursos disponibles y los contenidos objeto de estudio.

Así Vargas (2009)<sup>28</sup> comenta *"la falta de una formación específica del profesorado tanto a nivel teórico como práctico, sobre las características y los procesos de enseñanza y aprendizaje de valores (...) han configurado una realidad en la que los contenidos actitudinales han quedado relegados a actuaciones muy puntuales"*. Nos encontramos ante una situación en la que la sociedad demanda una educación cívica, todo esto motivado por la aparición

---

<sup>27</sup> González Rey, F. (1998) Los valores y su significación en el desarrollo de la persona. *Revista Temas*, 15, 93-103.

<sup>28</sup> Vargas Peña, J. M. (2009). *Tiempos difíciles para la formación ciudadana: entre la realidad y el ideal*. Recuperado el 24 de marzo de 2010, de <http://www.redeseducacion.net/ciudadania.htm>

de fenómenos que hacen ver un deterioro en la sociedad y falta de cohesión social (Rodríguez Sedano, Aguilera y Costa-Paris, 2009)<sup>29</sup>.

### 5.3.2.- Dinámicas de grupo, aspectos afectivos.

En general, se detecta que una estrategia para trabajar valores como la cooperación y la colaboración sería la dinámica de grupos. Gran parte del contenido teórico-práctico de las asignaturas impartidas por el área de Expresión Corporal se desarrolla mediante trabajos en grupo.

El trabajo en grupo, un término que se emplea muy frecuentemente en las aulas de clase, dependiendo de la organización y desarrollo de las actividades que los profesores mantengan. Trabajar en equipo es un modelo que se ha seguido y se ha modificado con el paso de tiempo, ahora se le ha dado más peso al aprendizaje cooperativo, es decir, un grupo de alumnos y alumnas trabajan en equipo y el resultado de este trabajo debe reflejar que todos y cada uno de ellos y ellas hayan aportado información de igual manera.

Una vez hecha la anterior aclaración, el profesorado plantea algunas de las técnicas y estrategias que utilizar para la enseñanza o transmisión de valores.

*Yo es que doy expresión corporal, pues en mis clases trabajo mucho la **dinámica de grupos**, pero más en temas más **afectivos** y de **confianza***

*Profesor 5*

*Sí, pero hay una parte que es muy difícil de valorar, y es por ejemplo, cuando yo trabajo en grupo, y los grupos son numerosos, generalmente la nota es grupal y es difícil, claro puedes poner autoevaluación, pero cuando pones un grupo generalmente la nota se la pones al grupo entero y es evidente que todo el mundo no se esfuerza lo mismo, es evidente que si hay cinco en el grupo, hay dos que realmente son los que realizan el trabajo de forma masiva y los otros no luego se están solapando en el trabajo de esos dos el resto y ahí es muy difícil por ejemplo medir yo no tengo estrategias todavía suficientes para delimitar eso, y hay unos que se benefician sobre el trabajo de los otros.*

*Profesor 6*

*Yo por ejemplo les hago pasar una ficha, que tienen ellos en la que ellos se autoevalúan en grupo, que contribución a tenido cada uno de los componentes del grupo, es un lavado de cara, ahí delante del grupo, y eso te lo entregan para que yo vea también cual es la contribución de cada uno de ellos.*

*Profesor 4*

---

<sup>29</sup> Rodríguez Sedano, A., Aguilera, J.C. y Costa-Paris, A. (2009). The Decline of the Family as a Source of Social Capital in the EU: Some Indicators. *Educación y Educadores*, 12 (3).



*Y luego también es educativo el que se queda atrás, parece que solo valoramos los que tiran del grupo pero también es educativo y reflexivo el que no ha aportado, el que no ha aportado, también aunque se beneficie a nivel material de una nota, también está incidiendo en su personalidad el no haber contribuido a ese trabajo en grupo.*

*Profesor 2*

*Estoy totalmente de acuerdo, en la línea de lo que estás hablando yo creo que el mayor censor de una persona es uno mismo y creo que es una estrategia.*

*Profesor 2*

También llama mucho la atención como se refieren al trabajo de aspectos afectivos en el alumnado, que reclama con intensidad un trato de cariño, casi paternal. Así, señala Ayuso y Gutiérrez (2007)<sup>30</sup>, que existe un nuevo rol en el profesor del siglo XXI, por un lado, gestor de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por otro lado modelo de actuación y de guía.

*...los alumnos que tenemos ahora creo que **hay que tratarlos con cariño**, ya no les vale el que tu les regañes o el que tu les digas, te contestan, eso no había pasado, con los alumnos que teníamos antes, sin embargo el otro tipo de intervención (...) **dales mucho cariño**, se esta convirtiendo en este caso en **una labor** también un poco en este caso **maternal o paternal**.*

*Profesora 1*

Es necesaria otra educación. La pedagogía de la sensibilidad o deferencia como alternativa a la pedagogía racional-tecnológica para abordar los conflictos en las aulas (Ortega, 2005: 43)<sup>31</sup>.

### 5.3.3.- Modelado y refuerzo.

El profesorado como mediador del conocimiento, maneja técnicas arquitectónicas, que se apoyan en la representación mental y en la propia imaginación, tales con los modelos conceptuales: redes conceptuales, esquemas conceptuales, mapas conceptuales, marcos conceptuales,... Ello facilita la comprensión de lo aprendido, y sobre todo, su almacenaje en la memoria a largo plazo, para que esté disponible cuando se necesita.

Las nuevas funciones del profesorado suponen un fuerte reto profesional y una auténtica reconversión mental, que sólo puede darse de manera progresiva, *“sin prisas pero sin pausas”*. Existen serios problemas en las escuelas, ya no sólo de aprendizaje, sino también de convivencia. El viejo modelo de profesorado y de escuela está agotado. En la sociedad de la

---

<sup>30</sup> Ayuso Marente, J. A. y Gutiérrez Nieto, C. (2007). Educación en valores y profesorado. Revista educación en valores, 7(1), 108-118.

<sup>31</sup> Ortega, P. (2005). Educación y conflicto. Revista Galega do Ensino, 13(45), 27-44.

globalización y del conocimiento, emergen nuevos modelos de acción e intervención educativa, en el marco de las organizaciones aprenden y los profesionales también (si quieren) (Gutiérrez, 2010: 552)<sup>32</sup>.

En la reflexión del profesorado participante en el Grupo de Discusión, se señalan diferentes estrategias y maneras en la que ellos trabajan los valores.

Así por ejemplo se señala el modelado y el refuerzo como estrategias clave para la transmisión y adquisición de valores.

*Empleamos en este caso **dos estrategias**, que es el **modelado** y el **refuerzo**, nosotros creemos que el modelo en este caso es muy importante en esta gente*

*El **refuerzo** aparte de que va directamente al tercer pilar que hemos comentado, se ha dicho un poco de pasada, lo ha dicho la profesora 5, es el tema del **autoestima**, el refuerzo en este caso como estrategia en este caso, no solamente a la hora de valorar el esfuerzo que cada uno o cada una hace el refuerzo fundamenta el tema del autoconcepto, del autoestima por ende, digamos estas serian la estrategias*

*Profesor 2*

Uno de los conceptos más interesantes expuestos por Albert Bandura, es la distinción entre el *aprendizaje activo* (aquellos conocimientos que se adquieren al hacer las cosas; y el *aprendizaje vicario*, que es aprender observando a los otros. Por el solo hecho de ver lo que otros hacen y las consecuencias que tienen por su comportamiento, se aprende a repetir o evitar esa conducta. Lo que propone es que no todo el aprendizaje se logra experimentando personalmente las acciones. Bandura también dice que al ver las consecuencias positivas o negativas de las acciones de otras personas, en nuestro caso el profesorado universitario, las llevamos como si fueran nuestra propia experiencia en otras circunstancias.

El aprendizaje social está a la base de la transmisión cultural pues permite que las habilidades adquiridas por algún miembro de la comunidad puede transmitirse al resto, sin que sea preciso que cada uno las adquiriera a partir de su propia experiencia.

*Quiero destacar, porque siempre se ha dicho que **la palabra convence el ejemplo arrastra**, tú tienes que ser **ejemplo**, al igual que a ellos le estas solicitando tu exactamente igual, tú no puedes romper la baraja. No solamente detectar la actitud y corregirla, sino ser modelo.*

*Profesor 3*

---

<sup>32</sup> Gutiérrez Ponce, R. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de la comarca malagueña del "Valle del Guadalhorce"*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

*En definitiva, en cualquier momento, en cada clase que tu impartes, cuando tu llegas a clase, y llegas puntual, y dices buenos días, y empiezas la lección, y aceptas las críticas, y planteas discusiones en clase y les dices que somos un grupo, y calificas a los estudiantes, y después los recibes para una tutoría, **de forma paralela a los contenidos estas transmitiendo también una serie de valores**, o por lo menos yo creo que es así, porque yo creo que te queda más de un profesor, más que los contenidos, la relación que has tenido con él en este sentido. De cómo ha sido capaz de llevar al grupo, de cómo se ha relacionado con ellos, y creo que de forma continua en cada clase estamos transmitiendo valores, es decir, en algunas de las clases a veces se puede plantear un conflicto con algún alumno, y la forma de resolver el problema este les estas dando a los demás de cómo resolver los problemas del aula, estas transmitiendo también esos valores.*

*Profesor 7*

#### 5.3.4.- La Clarificación de Valores

Uno de los expertos, refiriéndose a esta misma cuestión, expone tres etapas que utiliza como estrategias de transmisión de valores, este profesor habla de tres momentos totalmente imprescindibles y claros.

*Yo creo que hay **tres momentos claves**, el primero es que hay que **describirlos**, que esperamos de ellos, la segunda acción sería **detectar** cualquier actitud en el aula que esté en contra de esos valores. El segundo sería detectar la situación e intentar sobre la marcha corregirla yo creo que eso es una actuación bastante excelente. Y un tercer momento quiero destacar, porque siempre se ha dicho que la palabra convence el ejemplo arrastra, tú tienes que **ser ejemplo**, al igual que a ellos le estas solicitando tu exactamente igual, tú no puedes romper la baraja. No solamente detectar la actitud y corregirla, sino ser **modelo**.*

*Profesor 3*

La escuela ha evolucionado desde retos pedagógicos puramente disciplinares hasta situarse éstos, principalmente, en la formación crítica del pensamiento y en el desarrollo de las actitudes y capacidades de los alumnos para actuar racionalmente. Esta evolución también incide en el rol del profesor, que debe pasar desde constituir un mero vehículo de dicha transmisión y controlador de la misma a abordar tareas mucho más complejas, tendentes a generar en los alumnos herramientas cognitivas y procedimentales, que les permitan analizar críticamente la realidad, favorezcan el auto-aprendizaje y ayuden a resolver los problemas cotidianos (Pérez Gómez, 2000)<sup>33</sup>.

Dado que los procesos educativos son procesos intencionales, deben de responder a una sistemática, orientada a conseguir los propósitos que actúan como referente y en el sentido de alcanzar los objetivos a los que se tiende,

---

<sup>33</sup> Pérez Gómez, A.I. (2000). El conocimiento profesional del docente en la sociedad. Ponencia presentada en el "Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación". Girona.

considerados como valiosos para la educación de la persona y el desarrollo de su personalidad, como elemento integrante de una cultura portadora de valores, actitudes, conocimientos, etc. Por ello, es preciso definir el “*Qué*” se pretende con la educación y el “*Para qué*”, concretándose posteriormente el cómo, quién, cuándo, dónde, con qué (Figueras, 2008: 651)<sup>34</sup>.

Este proceso de **clarificación de valores**, en opinión de Gutiérrez Sanmartín (2003: 216)<sup>35</sup> capacita a las personas a decidir que es lo que estiman en la vida. Mediante el los deportistas llegarían a crear su propio sistema de valores, no resultando oportuno ni ético cualquier otro sistema que les fuera impuesto. El papel del docente sería de ayuda a los alumnos/as para que estos alcancen sus propias posturas sobre los valores.

*Yo quiero insistir un poco en esa parte que decía profesor 3 en lo de la **clarificación**, creo que es muy importante la estrategia primaria de describir que esperamos de ellos cuáles son nuestras expectativas, y cuáles son las suyas y clarificar que es lo que queremos hacer. Creo que es un elemento clave*

Profesor 2

*Si es verdad que hemos tenido que poner unas medidas iniciales de educación, yo he empezado hablando de la colaboración que trabajábamos en los grupos, del respeto, pero si es cierto que hay un inicio de todo lo que va a ser una educación y un respeto hacia el profesor y ese respeto hacia los compañeros. Este año a mi me ha pasado, un taco, oye eso es un taco, no se pueden decir tacos en clase, que vamos a ser educadores, profe eso no es un taco, digo como que no, tu se lo dices a tu padre en casa, no, por que? Hay que muchas veces hacerles razonar, en un ambiente universitario, en una dinámica como la nuestra, un poquito más abierta, donde intentas, no donde intentas, por esa parte de cercanía, de flexibilidad, pues hay a veces cosas que se confunden, si es cierto que una cosa importante es clarificar.*

Profesora 1

Durante el debate aparece una clara preocupación con respecto a la transmisión de valores con algún alumno. En concreto, algún experto muestra la dificultad de conseguir en sus clases valores como la puntualidad o el interés por lo que se está haciendo.

*Yo quería preguntar ante eso que estrategias se pueden utilizar, ante un alumno que llega de manera impuntual, o sea, que no llega puntual nunca y que se ve una falta de interés, aparte de llamarle la atención y decirle lo que uno piensa.*

Profesor 5

---

<sup>34</sup> Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>35</sup> Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Frente al desinterés, la estrategia que funciona es la motivación, entendida ésta como proceso autoenergético de la persona, limita la función del profesor a ser un agente exterior que trata de desencadenar las fuerzas interiores del alumno. Esto nos lleva a una consecuencia: los incentivos tienen un valor motivacional limitado. La misma actividad incentivadora produce distintas respuestas en distintos individuos, o incluso en el mismo alumno en diversos momentos. En la práctica se traduce en una limitada eficacia de las motivaciones colectivas, si no van acompañadas de una individualización y adecuación a las peculiaridades del alumno, en las que influyen tanto los rasgos de personalidad como su misma historia.

*Es que eso que dice Ja, ya son estrategias, o sea, que tú seas el primero que llegues a clase y seas el último en irte, y ellos lo saben, les estás transmitiendo un modelo de cómo hay que hacerlo cuando ellos sean los responsables. O igual, con el sistema que empleamos, creo que todos los que estamos aquí, en el tema de las clases simuladas, simulación de las prácticas en las que le otorgas la responsabilidad a ellos de la organización, del control, de la evaluación de todos los elementos de la clase, se lo estás cediendo a ellos, todo eso es un entrenamiento para adquirir.*

*Profesor 2*

Así, estamos convencidos de que el entusiasmo del profesorado, el clima que reina en la clase, las buenas relaciones entre los miembros, alumnado y profesorado o entre los mismos alumnos/as, el gusto por acudir a clase, etc. son elementos clave para mejorar el interés del alumnado en las tareas que se propongan en la clase.

#### 5.4.- NUDO 4. CLIMA DE AULA.

*El equilibrio entre la implantación de normas indiscutibles y necesarias para la enseñanza-aprendizaje, en algunas ocasiones la tolerancia y flexibilidad, cuando no afectan a la buena marcha de la clase, constituye el núcleo fundamental que facilita el clima de aprendizaje y dedicación al estudio, al tiempo que se genera un ambiente distendido, favorable a todo proceso de mejora y crecimiento equilibrado.*  
P. FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, 2001.

Otro aspecto importante que aparece en el transcurso de la discusión, es el clima de aula; el profesorado señala que es algo fundamental en la marcha del grupo-clase. Normalmente en las clases del área de Expresión Corporal suele ser buena, pero cuando un grupo-clase no funciona bien como grupo, es imposible trabajar con ellos.

Welch (1985)<sup>36</sup>, trata de establecer una línea de investigación sobre la influencia del clima en el centro escolar y en el aula, como un factor determinante en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Otros autores como Gil (1993)<sup>37</sup> y Nieda y Barahona (1993)<sup>38</sup> han estudiado las variables en el clima escolar que inciden en el aprendizaje y algunas actuaciones recomendables a realizar por el profesor como promotoras de un ambiente saludable. De esta manera podemos comprobar la importancia de un adecuado clima de aula. Estos autores señalan que solo a través del clima de aula no se pueden dar soluciones definitivas, pero si controlamos este podremos facilitar las interacciones positivas dentro de nuestras clases.

Así, podemos comprobar algunas declaraciones por parte del profesorado que ratifican la importancia del clima de aula, de manera, que cuando el aula es bueno se nota mucho en el trabajo de clase, y al contrario también influye mucho.

---

<sup>36</sup> Welch Wayne, W. (1985). Research in Science Education: Review and Recomendations. *Science Education* 69, 421-448.

<sup>37</sup> Gil, D. (1993). Contribución de la historia y filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(2), 197-212.

<sup>38</sup> Nieda, J. y Barahona, S. (1993). *Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente. (Materiales didácticos)*. Madrid: MEC.

*Yo me gustaría decir algo, sobre el **clima**, creo que es algo que es importante antes se ha apuntado aquí que ya va llegando gente de otra forma también hay que especificar que son grupos...*

*...el clima de la clase es tan excelentemente bueno, en lo que uno se siente gratamente por cada cosa que hace, sin embargo, eso no es común, no es en todos los grupos.*

*Profesor 2*

*Yo estoy totalmente de acuerdo, con lo que dice el profesor 2, el clima del grupo es algo fundamental*

*Profesor 3*

El profesor 3 da mucha importancia al clima de aula, llegando a señalar que los mismos alumnos/as, en asignaturas diferentes, con grupos de clase diferentes trabajan de manera distinta.

El profesorado debería adquirir un compromiso con la construcción de un clima de cooperación en el aula. Creemos que este compromiso concreta perfectamente cómo construir y desarrollar una cultura democrática en el aula. Queremos decir con ello que un aula, o un centro, que pretenda llevar a la práctica un currículum democrático, que realmente deseara formar formadores, debería caracterizarse, en primer lugar, porque en ellos se percibiera de forma inmediata un clima de cooperación entre el alumnado y entre éste y el profesorado.

## 5.5.- NUDO 5. DÉFICITS EN EL ALUMNADO ACTUAL.

*No tenemos un modelo ideal, como no tenemos un modelo platónico de sociedad ni un sólo modelo de escuela. No lo tenemos porque nuestro mundo es plural y aplaudimos esa pluralidad que es enriquecedora, así como la convivencia de las diferencias. Pero, aunque nos falte un modelo de persona, contamos con un conjunto de valores universalmente consensuables, un sistema valorativo que sirve de marco y de criterio para controlar hasta dónde llegan nuestras exigencias éticas individuales y colectivamente.*

VICTORIA CAMPS, 2004

Parece incuestionable el valor que se da a la Universidad como institución de educación superior por antonomasia; al tiempo que se la ha catalogado como excesivamente academicista, en la que la educación formal parece que está por encima de la informal. Sin embargo, dice Rosa M<sup>a</sup> Santamaría (2005)<sup>39</sup>, que en medio de este panorama cabe hacerse la siguiente pregunta: *¿Se contempla de un modo intencionado la educación en valores dentro del ámbito universitario?, ¿o por el contrario se considera que esta educación corresponde a otros ámbitos o instituciones?...* Es evidente que separar la educación formal de la informal es prácticamente imposible. El profesorado, independientemente del nivel y de la materia que imparta, en su forma de interrelacionarse con el alumnado está transmitiendo no sólo contenidos conceptuales o procedimentales sino también una serie de actitudes y de valores, que de forma inconsciente el alumnado está "recibiendo".

Por otro lado, hoy en nuestras aulas universitarias nos encontramos con grupos muy heterogéneos, en los que confluyen diversos colectivos: personas con dieciocho años que acaban de terminar Bachillerato, otros por el contrario rondan los cuarenta años y son padres o madres de familia, algunos de ellos cursan una segunda carrera e intentan compatibilizarlo con el trabajo, etc.; en definitiva, personas que se están formando pero con unas circunstancias personales que muchas veces suponen que tengan asumida su propia forma de ser y que su escala de valores apenas admita variaciones (Santamaría, 2005).

---

<sup>39</sup> Santamaría Conde, R. M. (2005). Educar en valores desde la Universidad. Recuperado el 15 de febrero de 2010, de <http://www.educaweb.com/noticia/2005/07/18/educar-valores-universidad-1606.html>



Actualmente nos encontramos en una sociedad que cambia vertiginosamente y en la que los medios de comunicación están teniendo una incidencia importante, transmitiendo o "vendiendo" una serie de valores, que a menudo entran en conflicto unos con otros.

Ante este panorama parece claro que Universidad y sociedad son dos realidades que deben ir estrechamente unidas, no sólo en el aspecto más académico sino también en lo que se refiere a la parte más formativa. En educación obligatoria, el tema de los valores se aborda en las aulas de un modo más o menos intencionado, argumentando entre otras razones que el profesorado debe formar a esos niños y adolescentes. Pero *¿qué pasa cuando se trata de formar a jóvenes y adultos?...*; a simple vista da la impresión que la Universidad infravalora este aspecto, y sinceramente no es así. Es cierto que si complicado es educar en valores cuando se trata de niños, mucho más difícil es cuando debemos educar en valores a jóvenes y adultos que a priori ya tienen unas ideas más o menos estables.

El profesorado participante en nuestro Grupo de Discusión, considera que educar en valores al alumnado de Magisterio, para que estos sean a su vez puedan transmitidos al alumnado de Educación Primaria de hoy, presenta diferentes problemas:

- Falta de Madurez
- Poco Esfuerzo
- Difícil inserción en el mercado laboral
- En algunos casos problemas de Disciplina
- Masificación de las aulas

#### **5.5.1.- Falta de Madurez**

Entre estas respuestas encontramos que la mayoría de los profesores/as coinciden en que a los alumnos de hoy les falta sobre todo madurez. Esta falta de madurez está motivada por diversos elementos, como son las carencias del sistema educativo, de manera que los alumnos van pasando etapas sin esfuerzo y sin desarrollar la madurez suficiente para enfrentarse a una carrera universitaria. En el alumnado actual hay carencias en el sentido de la responsabilidad y del esfuerzo. Autores como Marín, 1990<sup>40</sup>; Frondizi, 1986<sup>41</sup>;

---

<sup>40</sup> Marín Ibáñez, R. (1984). *Los valores de la Educación. Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

<sup>41</sup> Frondizi, R. (1986). *¿Qué son los valores?* México: DCC.

Collado, 2005<sup>42</sup>; Posadas, 2009<sup>43</sup>; afirman que existe una crisis o, mejor, una pérdida de valores positivos. El profesorado muestra en sus opiniones estas diferentes carencias que observan día a día en su alumnado.

Sobre todo **madurez**.

Profesor 2

Ballenato (2007)<sup>44</sup> considera que *“tal vez hay falta de madurez si se compara con los alumnos de hace una década, por ejemplo. Probablemente tiene que ver con la evolución de la sociedad, la educación en el entorno familiar, los cambios en la imagen de la autoridad de padres y profesores”*. Esta falta de madurez es apreciada por parte del profesorado participante en el Grupo de Discusión.

### 5.5.2.- Poco esfuerzo

Hoy día oímos hablar mucho del esfuerzo, de la necesidad de esforzarse para conseguir algo en la vida. Sin embargo, la sociedad del bienestar nos está vendiendo la idea contraria a la necesidad del esfuerzo. Parece que la comodidad y el confort se pueden alcanzar sin trabajo e incluso que estén reñidos con él. Incapacidad que supone consecuencias muy negativas para la persona como sentimientos de impotencia y conformismo; la no valoración de las cosas y, consecuentemente, la incapacidad de disfrutar de ellas y la falta de entusiasmo. Esta carencia se deja notar en las aulas universitarias en opinión del profesorado.

*Yo relacionándolo con lo que decía antes del **sentido del esfuerzo** creo que por diferentes **carencias** del **sistema educativo**, los niños han ido pasando de unos ciclos a otros y de unas etapas a otras con relativa facilidad*

Profesor 6

*Lo que intento es hacerles ver que para conseguir cualquier objetivo hay que esforzarse, no solamente en el ámbito académico, sino en la vida es necesario hacer un esfuerzo especial, y que en la vida no vas a conseguir nada sino te **esfuerzas** y eso es importante que se les quede claro en esta edad, en fin luego nos encontramos en muchos medios de comunicación y en otros elementos en los que informan de una manera subliminar que es fácil conseguir cosas sin apenas esforzarse y de una manera lo que se hace es casi engañarlos, porque la vida no es eso.*

Profesor 6

---

<sup>42</sup> Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de educación física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>43</sup> Posadas Kalman, V. (2009). *Tratamiento del núcleo de contenidos de Juegos y Deportes en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>44</sup> Ballenato, G. (2007). Hay que contemplar al alumno como persona y hacer aflorar su potencial. *Diario el Economista*. Recuperado el 26 de Junio de 2010, de <http://www.ucm.es/cont/descargas/prensa/prensa12217.pdf>

### 5.5.3.- El lejano mercado de trabajo

Otro aspecto que influye en las motivaciones del alumnado, es la dificultad para ver próximo el mercado de trabajo. Hay muy pocas posibilidades de trabajar cuando se acaba una carrera y los alumnos no se lo plantean como una posibilidad.

*Luego hay también una cuestión que es importante, que es, de las primeras promociones a las últimas, el alumnado hace 15 años **veía muy pronto el trabajo** y se iba concienciando...tienen muy difícil el acceso a este tipo de trabajos, con lo cual el grado que decía yo antes de madurez se va enlenteciendo y luego hace su primera carrera o su segunda y poco a poco lo va adquiriendo.*

*Profesor 2*

Durante su formación es necesario establecerles esa disciplina fundamental para la inserción laboral. El alumnado es necesario que adquiera unos hábitos de esfuerzo, responsabilidad y tenacidad.

*Estáis todos en la misma línea de la relación de los hábitos que tiene el estudiante con después su **inserción laboral**, cuando ese estudiante no ha tenido unos hábitos de disciplina, de esfuerzo, de trabajo, difícilmente, cuando estés tu trabajando vas a tener esos hábitos en tu profesión, por lo que creo que es imprescindible y es necesario por nuestra parte les entrenemos a que adquieran una de disciplina de trabajo*

*Profesor 7*

### 5.5.4.- Déficit de afecto

También vemos como muchos de ellos tienen un gran déficit de cariño y afecto. Los alumnos reclaman que se esté encima de ellos y se les valores continuamente su trabajo.

*Vengo viviendo ese **dándole cariño, afectividad** y haciéndole ver que hay que esforzarse, y hay una carencia, eso lleva también a ciertas carencias en el ámbito de la **responsabilidad**, se responsabilizan relativamente de las cosas. Claro, el no responsabilizarte de ciertas cosas, al final caes también en carencias de otro tipo de valores como es el **respeto**, el **respeto ante el material**, ante las personas, respeto a la actividad*

*Profesor 6*

*yo en mi caso el método que utilizo, es demostrarles al mismo tiempo que el cariño, que esa persona es **muy importante para mí**, tu eres una persona muy importante para mí, y eso quiere decir que **yo espero mucho de ti**, con lo que estas haciendo estás rompiendo totalmente lo que yo espero de ti, y al mismo tiempo que estas diciendo que es importante para ti dices pero ojo, **el grupo es mas importante que tu**, y tu con tu actitud estas rompiendo lo que sería la propia estructura del grupo, o sea, estas perjudicando al grupo.*

*Profesor 6*

### 5.5.5.- Colaboradores en la Educación

Otra reflexión que surge llegado este momento de la discusión, es que no tenemos que dramatizar, la primera institución donde educar es la familia y si ésta ha perdido gran parte de su labor no podemos dramatizar y pensar que todo lo vamos a poder realizar en la universidad.

*De alguna forma **desdramatizar** también...la puntualidad no es un valor que tengamos nosotros que enseñarles son sus padres, es la familia. Por tanto todo lo que sean normas de convivencia, el respeto, etc. el primer ámbito donde deben aprenderlo, vivenciarlo, es la familia*

*Profesor 3*

Otro aspecto importante que sale que está directamente relacionado con los problemas que se encuentran en las aulas de magisterio es el tema de la masificación, con clases con grupos de más de 90 alumnos es muy difícil, por no decir imposible, el trabajo en valores. Esto influye en la implicación de los propios alumnos que se pueden encontrar perdidos en la masa. Además el profesorado se encuentra desbordado ante la impotencia de llegar a sus alumnos.

*Luego hay otra cuestión que no se ha abordado así directamente sobre las dificultades, en la facultad y concretamente en la nuestra para mí es la **masificación**, o sea el número de alumnos es tan grande que es complicado llegar a todos, solo en aprenderte un poco los nombres, saber de donde son, que aspiran, ya es complejo*

*Profesor 2*

Haciendo una revisión de la situación actual y analizando todos los aspectos que acabamos de comentar, Ayuso y Gutiérrez (2007)<sup>45</sup>, señalan que hasta hace poco en nuestra sociedad afloraban características del tipo:

- Alta consideración por valores como la inteligencia, el esfuerzo personal, la disciplina y el mérito.
- En general existía una importante identificación/apoyo/consideración del alumnado y la familia hacia el profesorado. Gran respeto por la autoridad de éste (en el sentido clásico de auctoritas- no autoritarismo, sino influencia moral y libre-)
- Entonces, aún se apreciaba una relativa influencia de los medios de comunicación.
- Existía la idea general de que no había mejor inversión económica que la que se realizaba en educación y formación de la ciudadanía.

---

<sup>45</sup> Ayuso Marente, J. A. y Gutiérrez Nieto, C. (2007). Educación en valores y profesorado. Revista educación en valores, 7(1), 108-118.

Ahora, sin embargo:

- Demasiadas veces se critica la labor profesional de los docentes. Se les trata de manera poco respetuosa cuando no airada. Es frecuente el uso de móviles en clase, entradas y salidas a destiempo, asistencia a clase un tanto “a la carta”. Todo esto, a veces, termina socavando la autoridad del profesorado.
- Hay una gran admiración o atractivo por lo fácil y rápido, el descarar, la maña y la suerte.
- Gran influencia de los medios de comunicación. Con unos modelos de éxito social, en programas con “máxima audiencia”, basados en contravalores.
- Creencia en que “estudiar” no sirve para nada y que la Universidad es una fábrica de parados. Junto a la posibilidad de emplearse, en trabajos no cualificados, desde muy joven. De hecho, en los últimos años, se ha duplicado el número de alumnado que estudian y trabajan a la vez.
- También nos encontramos con un alumnado muy heterogéneo y con múltiples expectativas.
- Los cambios sociales se producen muy rápidamente, y esta experiencia de velocidad, de ritmo desenfrenado, se transmite al mundo universitario donde el alumnado deben aprenderlo todo con mucha rapidez.
- Avance tecnológico.
- La influencia de nuevos agentes educativos y transmisores de conocimiento. (Formales y no formales: Museos, Asociaciones culturales, medios de comunicación, etc.).

Esta situación actual influye de manera determinante en la Universidad y demanda una serie de expectativas y respuestas hacia el papel del profesorado que condicionará enormemente su imagen.

## 5.6.- NUDO 6. PREPARACIÓN DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO PARA TRANSMITIR VALORES.

*“La necesidad de abordar las actitudes, valores y normas de una forma sistemática, en los centros educativos, como complemento al tratamiento transversal de estos contenidos, es ampliamente reconocida, tanto por el profesorado como por los expertos en educación moral. Para dar respuesta a esta necesidad, los programas de intervención para la educación en valores aportan un material rico y variado que el docente puede adaptar a las necesidades de su grupo.*  
C. ACIEGO, 2003.

Educación en valores es una cuestión de actitudes, verdaderamente asumidas, que no responde a temporalidades concretas ni a determinadas casuísticas. Pero cuando nos referimos a la educación de valores en los jóvenes, también debemos contemplar la incidencia que día a día tienen los medios de comunicación, los amigos o la familia, y que no siempre es fácil compatibilizar la influencia que ejerce cada uno de estos ámbitos, de ahí que la Universidad, que ante todo es una institución educativa, debe garantizar en la medida de lo posible una educación en valores sobre todo a través de una educación informal, que se da en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, sí es posible educar en valores desde la Universidad, preparando a los futuros docentes, no sólo para el desarrollo de una actividad profesional, sino también para que se sigan formando como personas que asuman con éxito los nuevos retos que la sociedad plantea, potenciando una reflexión crítica ante la realidad y actuando conforme a unos valores coherentes.

Buxarrais (1997)<sup>46</sup>, considera que Educar en valores en una sociedad pluralista y democrática significa ayudar a la persona a construir su propia escala de valores de forma razonada y autónoma, que sea capaz de tomar decisiones morales en momentos conflictivos de su vida, que sepa relacionarse con los demás de forma eficaz y que haga coherentes sus pensamientos y sus valores con sus acciones.

---

<sup>46</sup> Buxarrais, M<sup>a</sup>. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

La formación del profesorado en el ámbito de la Educación en valores, aunque equiparable a otros ámbitos, requiere re-plantearse el trabajo de los formadores, de manera que no sólo proporcionen contenidos teóricos sobre el tema, sino que además transmitan un cambio en profundidad en la forma de entender el quehacer educativo. No se pueden transmitir valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a los demás, la justicia, la libertad, etc., si quien los transmite no los vivencia.

Al intentar incidir un poco más sobre como consideran los profesores que se encuentran sus alumnos, el moderador pregunta *¿Como de preparados piensan los profesores/as de Magisterio-expertos que se encuentra su alumnado para trabajar los valores el día de mañana?* Los profesores de manera general tienen sus dudas, no ven claro como llegar a los alumnos y como transmitir esos valores.

Es difícil poder generalizar ante esta cuestión y es difícil conocer si los alumnos están realmente preparados para transmitir valores a sus futuros alumnos. Algún profesor incluso lo refería con la expresión *“esa es la pregunta del millón”*.

### 5.6.1.- Una labor inexcusable

Sin embargo, están de acuerdo en que es totalmente necesario que los alumnos tengan una buena formación en trabajo en valores. Según palabras del profesor 6 es totalmente inexcusable el papel de la escuela y de la educación en general en la transmisión de valores, no somos meras máquinas que tratamos de transmitir conocimientos vacíos de actitudes. Es importantísimo la labor del sistema educativo en la transmisión de valores, aún contando con que no sea la única institución que tenga que asumir ese papel.

*Es **inexcusable** el papel*

*Profesor 6*

*El problema de la enseñanza global es que **no estamos preparados para resolver los problemas del siglo XXI**, queremos tapar con estrategias del siglo XX, los problemas del siglo XXI, ese es en este momento el problema grande de la enseñanza, y hay que dar con esa tecla, reflexionando, tratando de trabajar con otros, de compartir con otros lo que funciona bien, hablar mucho entre nosotros.*

*Profesor 2*

*Es un tema que intentamos y debemos transmitir, es difícil, y no sé si ahora tendremos los mismos problemas pero las nuevas generaciones que están llegando cada vez les cuesta más trabajo realizar este trabajo en grupo, hay más conflictos, más rencillas,... pero yo creo que es uno de los valores, que se intenta o que intentamos transmitir. Intentar hacer*

*grupos que trabajen, que aprendan el valor de la colaboración y la cooperación, del respeto también, de la toma de decisiones, de respetar el trabajo que se está haciendo.*

Profesor 2

*Yo personalmente tengo grandes **limitaciones** en mi formación en relación a la transmisión de valores, porque en mi formación académica, jamás me han enseñado, jamás me han dicho como se transmite un valor, como se tiene que transmitir los valores, o sea, cual es la dinámica interna de cómo funcionan los valores, cual es la naturaleza de los valores, cuales son las herramientas con las que se transmiten los valores, incluso tampoco me han puesto en mi disposición en todos los años académicos herramientas concretas, materiales curriculares para la transmisión de valores.*

Profesor 6

### 5.6.2.- Sistematización del trabajo

Para que una educación en valores tenga eficacia es preciso que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea programado, controlado y sistematizado, nada debe quedar al azar o a las características personales de los participantes en el proceso. Por tanto habrá que diseñar objetivos, seleccionar contenidos según la edad y el nivel de desarrollo individual, plantear estrategias y orientaciones metodológicas generales para el desarrollo de las practicas y por supuesto establecer los criterios de evaluación que nos van a permitir una información clara y eficaz del momento en que nos encontramos del proceso.

Torres Guerrero (2002)<sup>47</sup> indica al respecto que *“Adoptar este enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el diseño inicial, tiene importantes consecuencias metodológicas, ya que el sentido con que el profesor debe planificar sus estrategias didácticas y sus intervenciones a lo largo del proceso variará sensiblemente en función de que los objetivos principales de la enseñanza no los constituyen el aprendizaje significativo de contenidos disciplinares a nivel de conceptos y procedimientos, sino que al mismo nivel y por encima incluso de los mismos se encuentra situado el desarrollo de actitudes individuales y colectivas, que generen valores al alza en una sociedad libre y democrática”*. En esta línea se manifiestan opiniones que consideran la importancia de que se explicita en el curriculum lo que se quiere alcanzar con respecto a la transmisión y adquisición de valores, por parte de los futuros docentes.

*Yo creo que ha dicho Di el elemento clave y sería **sistematizar el trabajo**, que lo hacemos como creemos, pero creo que es importante el*

---

<sup>47</sup> Torres Guerrero, J. (2002). La educación en valores en el deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal. En *Actas del II congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Dos Hermanas, Sevilla.



*sistematizar el trabajo. Nosotros los años últimos cuando hicimos cosas, que yo aprendí mucho, y muchas de las propuestas que hacemos en clase son propuestas fundamentalmente reflexivas, que les hacen a ellos, utilizando incluso las efemérides concretas, el día de la tierra, que hemos usado dos o tres veces, también son conciencia social, y pienso que **lo que falta también por parte del profesorado, ya no digo en nosotros, es creérselo y luego sistematizarlo.***

.Profesor 2

*Yo iba a decir lo mismo, yo creo que lo importante es creérselo. No estamos tan mal porque creemos en los valores, porque creemos que es algo importante.*

*Concretarlo, llevarlo a programarlo en las sepamos ya de una vez con que asignaturas nos vamos a quedar, que ya queda poco, y por supuesto ser muy coherentes con eso*

*Entonces pues es muy importante lo de esa confianza para que ellos realmente se sientan un poco arropados, se sientan sensibilizados, de tal forma que haya porque eso les va a llegar de una forma más sencilla.*

.Profesora 1

Para conseguir esta educación en valores toda la comunidad educativa debe implicarse en la construcción, en la participación de forma efectiva y coherente de los valores, ya que solo de esta forma conseguiremos además de enseñar, educar. Es decir, guiar en la construcción de una personalidad humana y fuerte.

Incorporar de manera prioritaria en los centros de formación del profesorado, así como en los centros educativos una pedagogía de los valores es educar al alumnado para que se oriente hacia el valor real de las cosas. Es construir una guía del individuo en sus deseos de autorrealización y perfeccionamiento. Es ayudar al educando a moverse libremente por el universo de los valores para que aprenda a conocer, querer e inclinarse por todo aquello que sea justo, noble y valioso. Es ayudar a la persona a construir su propia escala de valores de forma razonada para que sea capaz de tomar decisiones morales en momentos conflictivos de su vida, para que sepa relacionarse con los demás de forma eficaz y que haga coherentes sus pensamientos y sus valores con sus acciones.

La pedagogía de los valores se enmarca dentro de la educación moral, que es un proceso de socialización, de clarificación de valores, de desarrollo, de formación de hábitos, de virtuosismo, de construcción de una personalidad moral y tiene por objetivo lograr nuevas formas de entender la vida, de construir la propia historia personal o colectiva, desarrollar estructuras universales del juicio moral, adquirir competencias dialógicas, construir una imagen de sí mismo, dialogar crítica y creativamente sobre la realidad, adquirir las habilidades necesarias para hacer coherente el juicio y la acción moral,

reconocer y asimilar los valores universales, comprender, respetar y construir normas justas de convivencia.

La educación moral es necesaria ya que la vida humana es inconcebible al margen de la comunidad y cualquier hecho que no sea meramente adaptativo (socializador) es moral.

Creemos firmemente que el maestro/a, como modelo que es de sus alumnos, debe poseer (y si no las posee mantener una actitud favorable) todas las cualidades que él debe formar en los alumnos, e instruir (dando ejemplo) a los alumnos (para conseguir una buena socialización) en la pasión por los valores democráticos. Para esto hay que partir de la convicción de que todos pueden aprender, ya que las expectativas del docente tienen un papel crucial en el éxito del alumnado, los ciudadanos/as del siglo XXI.



# **CAPÍTULO VI**

---

---

## **EVIDENCIAS CUALITATIVAS 2: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS CON PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ACTIVO**



## **SUMARIO DEL CAPÍTULO VI**

### **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS ENCUESTAS PERSONALES AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

---

---

#### **1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS.**

##### **1.1.- FORMACIÓN EN VALORES DURANTE LA CARRERA (FVC)**

- 1.1.1.- Ausencia (FVN)
- 1.1.2.- Depende del profesor (FVP)
- 1.1.3.- Depende de la asignatura (FVA)

##### **1.2.- ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR VALORES (ETV)**

- 1.2.1.- Ausencia (FEN)
- 1.2.2.- Conceptual y teórica (FET)

##### **1.3.- PREPARACIÓN AL FINAL DE LA CARRERA UNIVERSITARIA (PFC)**

- 1.3.1.- Consideración negativa (FFN)
- 1.3.2.- Falta de práctica (FFT)

##### **1.4.- FORMACIÓN PERMANENTE (PFP)**

- 1.4.1.- Cursos de formación (FPF)
- 1.4.2.- Experiencia propia, práctica y reflexión (FPE)
- 1.4.3.- Experiencia de los compañeros (FPC)

#### **2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: EDUCANDO EN VALORES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE.**

##### **2.1.- IMPORTANCIA DEL TRABAJO EN VALORES. (VIM)**

##### **2.2.- VALORES MÁS TRABAJADOS (VMT)**

- 2.2.1.- Valores relacionados con la Educación Física (VEF)
- 2.2.2.- Valores individuales y sociales (VIS)

##### **2.3.- TRABAJO ACTITUDINAL EN LAS CLASES (TAC)**

- 2.3.1.- Aparece reflejado como aspecto fundamental (TVI)
- 2.3.2.- Aparece reflejado (TVR)
- 2.3.3.- No lo tienen en cuenta (TVN)

##### **2.4. EVALUACIÓN DE VALORES Y ACTITUDES (EAC)**

- 2.4.1.- Instrumentos de evaluación utilizados (TEN)
- 2.4.2.- No se evalúan (TEO)

##### **2.5.- ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS. (EHU)**

- 2.5.1.- Reflexión, Lecturas (THR)

2.5.2.- Trabajo cooperativo (THC)

2.5.3.- Sucesos (THS)

2.5.4.- Modelado (THM)

### **3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: SITUACIÓN ACTUAL.**

**3.1.- RESPONSABILIDAD MAESTRO-FAMILIA. (SRF)**

**3.2.- CLIMA DE AULA (CLA)**

3.2.1.- Máxima Importancia (SCI)

3.2.2.- Crear un buen ambiente (SCA)

**3.3.- DÉFICITS (DEF)**

*La libertad, la igualdad, la vida y la paz nos obligan a ser más justos, más solidarios, más tolerantes y más responsables. A todos y cada uno. Sólo con esos objetivos en el horizonte es posible formar a unos individuos que no renuncien a ninguna de sus dos dimensiones: la dimensión social y la dimensión individual.*

VICTORIA CAMPS (2000)

Los valores son ejes fundamentales de una sociedad educada. No podemos comprender la educación sin valores.

Hemos de tener claro como señala González Maura (2000)<sup>1</sup> que los valores tienen además de una existencia individual, una existencia supraindividual, toda vez que forman parte de la realidad social como relación de significados entre los hechos de la vida social y las necesidades de la sociedad, e histórica como sistema de valores oficialmente instituidos en una sociedad concreta.

Tanto los valores más trascendentes para una sociedad como la igualdad, la justicia, la solidaridad, como los valores más específicos, por ejemplo, en el orden profesional, el amor a la profesión, la responsabilidad, son reflejados por cada persona de manera diferente en función de su historia individual, de sus intereses, capacidades; quiere decir que no siempre los valores jerarquizados oficialmente por una sociedad como los más importantes (existencia objetiva del valor) son asumidos de igual manera por los miembros de la sociedad (existencia subjetiva del valor). Esto ocurre porque la formación de valores en lo individual no es lineal y mecánica sino que pasa por un complejo proceso de elaboración personal en virtud del cual los seres humanos, en interacción con el medio histórico-social en el que se desarrollan, construyen sus propios valores (González Maura, 1994)<sup>2</sup>.

Así, actualmente podemos señalar apoyados en diversos autores, que no es que los valores estén de moda, sino que los valores son actualidad, haciendo referencia a la necesidad de preocuparse toda sociedad en todo momento por la formación en estos.

---

<sup>1</sup> González Maura, V. (2000). La educación en valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana de Educación Medica Superior*, 14(1), 74-82.

<sup>2</sup> González Maura, V. (1994). *Motivación profesional y personalidad*. Universidad de Sucre, Bolivia: Editorial Universitaria.



Según Berger (2001)<sup>3</sup>, los existencialistas basan la axiología en que cada individuo tiene sus propios valores, no porque él los haya creado, sino porque ha decidido adoptarlos como tales o no. En este caso, el sujeto es responsable por su propia toma de decisiones.

Otra vía de análisis de los valores es la desarrollada por Wittgenstein (Berger, 2001)<sup>4</sup> dentro de su concepción filosófica del análisis lógico. Según ella, el campo axiológico proviene de un proceso de conocimiento previo, cuyas vías son la lógica y la experiencia. Deriva de aquí nuestro interés en educar en valores, de una manera vivencial y no puramente academicista.

Queda pues totalmente justificada la necesidad de indagar la opinión que manifiestan los maestros y maestras de Educación Primaria en activo, como elementos fundamentales de la transmisión de valores en nuestra sociedad.

En este capítulo realizamos un análisis cualitativo y a través de este informe pretendemos dar a conocer la interpretación y percepción propia sobre las opiniones, creencias y reflexiones expresadas por el profesorado participante en las encuestas personales, así como establecer la discusión con otras investigaciones o trabajos relevantes, que han tenido como objeto el campo de la educación en valores.

La recogida de información no puede percibirse en vacío, sino que es necesario identificarla para extraer posteriormente su contenido conceptual que se presenta para ser conocido, es por eso, por lo que se dan tres pasos: un soporte de información, una elaboración y un modo de demostrarla y expresarla, en coherencia con las tareas de reducción, disposición y conclusión (Collado, 2005)<sup>5</sup>.

La organización de los datos la hemos realizado a través de un sistema de campos y categorías, lo que nos permite reducir los datos y estructurarlos. La categorización la hemos llevado a cabo a través de las preguntas importantes de la investigación, es decir, partiendo de los objetivos planteados

---

<sup>3</sup> Berger, R.N. (2001). *Philosophical belief systems*. Recuperado el 12 de febrero de 2009, de <http://www.nd.edu/rberger/kant-commentary.html>

<sup>4</sup> Berger, R.N. (2001). *Ibidem*.

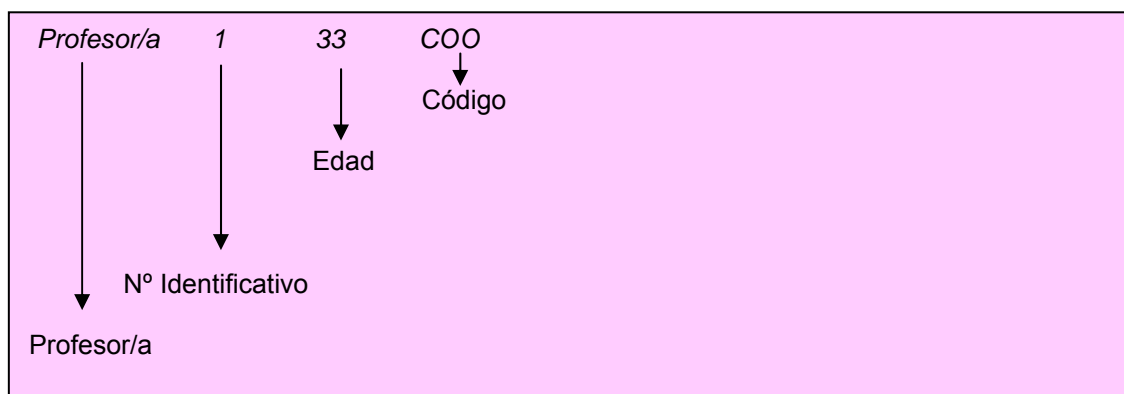
<sup>5</sup> Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

en nuestra investigación, que fueron introducidos anteriormente a la recogida de los testimonios.

El procedimiento para redactar el informe de las encuestas ha sido transversal, es decir, hemos analizado cada una de las preguntas en todas las encuestas, estudiando, interpretando y comparando las opiniones y creencias del profesorado encuestado.

Para facilitar la lectura del informe, a lo largo del capítulo aparecerán párrafos escritos en cursiva y en letra menor (10p), estos datos corresponden a los textos analizados y procesados mediante el programa de análisis cualitativo Nudist Nvivo 8. Al final aparecerá un código<sup>6</sup> de referencia que indicará a quien corresponde la opinión, estos códigos se regirán por los siguientes criterios:

- Profesor o profesora, dependiendo del género.
- Número identificativo de la encuesta.
- Edad del encuestado/a
- Siglas en mayúscula, señalan el código utilizado a la hora de categorizar los campos.



Cuadro VI.- Referencias textos

En la siguiente tabla mostramos de forma esquemática las características de cada una de las encuestas que hemos realizado:

<sup>6</sup> Las distintas consideraciones estarán avaladas por citas que muestran la realidad de los distintos protagonistas; irán acompañadas de un código de identificación del sujeto que la ha generado (Molina, 1993).

ENTREVISTA	GENERO	AÑOS DE EXPERIENCIA	LUGAR DE TRABAJO	CENTRO DE ESTUDIOS	EDAD
1	Hombre	8	Granada	Público	30
2	Hombre	10	Córdoba	Privado	34
3	Hombre	6	Granada	Público	30
4	Mujer	9	Cádiz	Privado	33
5	Hombre	7	Granada	Público	31
6	Hombre	13	Jaén	Público	42
7	Hombre	4	Córdoba	Público	32
8	Mujer	6	Jaén	Público	30
9	Mujer	6	Granada	Privado	33
10	Mujer	1	Granada	Privado	22
11	Mujer	10	Granada	Privado	39
12	Mujer	2	Córdoba	Público	30
13	Mujer	13	Jaén	Público	35
14	Mujer	15	Sevilla	Público	39
15	Mujer	9	Sevilla	Público	35
16	Hombre	30	Sevilla	Público	54
17	Hombre	10	Sevilla	Público	38
18	Hombre	12	Sevilla	Público	36
19	Hombre	10	Sevilla	Público	35
20	Mujer	25	Sevilla	Público	49
21	Hombre	13	Sevilla	Público	36
22	Mujer	30	Sevilla	Público	55

Tabla VI.1.- Datos de los maestros/as participantes en las encuestas.

## 1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN VALORES Y ACTITUDES ÉTICAS.

*Considerando que la educación en valores ayuda a descubrir y asimilar valores universalmente reconocidos como deseables, se debe buscar las estrategias para ayudar a los jóvenes en el desarrollo y formación de sus capacidades que orienten su juicio ante situaciones que plantea un conflicto de valores, la formación de actitudes y aplicación de normas de convivencia que les permitan alcanzar su propio proyecto de vida.*  
ELIANA ALDEA, 2006.

En la línea de lo indicado en la introducción de este capítulo, González Maura (2000)<sup>7</sup> se plantea cómo es la formación en valores del alumnado universitario. En esta investigación, pone de relieve como el profesorado piensa que la formación en valores debe darse durante los primeros años, es decir, durante la Educación Primaria. Ante esta situación, el autor realiza una serie de precisiones que aquí tratamos de subrayar:

- 1. Los valores como formaciones motivacionales de la personalidad se forman y desarrollan a lo largo de la vida del ser humano en un complejo proceso educativo en el que intervienen la familia, la escuela y la sociedad.*
- 2. El estudiante universitario se encuentra en un período de desarrollo de su personalidad, la edad juvenil, que constituye un momento de tránsito de la niñez a la adultez, en el que tiene lugar la consolidación del sistema motivacional y cognitivo que orienta su actuación, al lograr la regulación de la misma, sus formas más complejas de expresión en la autodeterminación. Por ello la educación de valores adquiere en este período una importancia extraordinaria ya que es en este momento que existen mayores posibilidades para la consolidación de valores que funcionan con perspectiva mediata, posición activa, reflexión personalizada, flexibilidad y perseverancia en la regulación de la actuación.*
- 3. La educación de valores en el Centro Universitario es responsabilidad de todos los docentes y debe realizarse a través de todas las actividades curriculares y extracurriculares que desarrolla el Centro pero fundamentalmente a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- 4. La educación de valores en el estudiante universitario se realiza en el contexto de su formación profesional, es por ello que la calidad de la motivación profesional constituye un factor de primer orden en la educación de valores del estudiante universitario.*

En este sentido, las investigaciones demuestran que una motivación profesional sustentada en sólidos intereses profesionales puede actuar como elemento rector en el desarrollo de la personalidad del estudiante universitario

---

<sup>7</sup> González Maura, V. (2000). La educación en valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana de Educación Medica Superior*, 14 (1), 74-82.

y en particular en el desarrollo de valores morales y culturales asociados a la actuación profesional (González Maura, 1994)<sup>8</sup>.

Apoiados en este estudio y otros que mencionaremos a lo largo del capítulo, hemos establecido un primer campo de análisis de las encuestas realizadas. En este primer campo conocemos como ha sido la formación en valores de los maestros/as encuestados. Dividimos este campo en diferentes categorías, la formación recibida durante la diplomatura, la percepción del maestro al acabarla y la formación permanente que ha realizado.

Así, de las opiniones emitidas por el profesorado en las encuestas individuales, a las siguientes preguntas...

- ❖ *¿Recibiste formación en valores y actitudes éticas durante la carrera de magisterio?*
- ❖ *¿Te enseñaron estrategias para trabajar valores con tus futuros alumnos?*
- ❖ *¿Cómo es tu formación permanente en materia de valores?*
- ❖ *¿Te encontrabas preparado/a para trabajar valores al final de la carrera?*
- ❖ *Si no recibiste formación y ahora trabajas valores, ¿cómo has conseguido paliar esa falta de la carrera?*

...hemos seleccionado para su análisis y discusión las siguientes categorías:

---

<sup>8</sup> González Maura, V. (1994). *Motivación profesional y personalidad*. Universidad de Sucre, Bolivia: Editorial Universitaria.

CAMPO 1:	FORMACIÓN EN VALORES DEL PROFESORADO EN ACTIVO		CÓDIGO
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>1.1.- FORMACIÓN EN VALORES DURANTE LA CARRERA (FVC)</b>	1.1.1.- Ausencia	FVN
		1.1.2.- Depende del profesor	FVP
		1.2.3.- Depende de la asignatura	FVA
	<b>1.2. ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR VALORES (ETV)</b>	1.2.1.- Ausencia	FEN
		1.2.2.- Conceptual y teórica	FET
	<b>1.3. PREPARACIÓN AL FINAL DE LA CARRERA UNIVERSITARIA (PFC)</b>	1.3.1.- No preparado	FFN
		1.3.2.- Falta práctica	FFP
	<b>1.4. FORMACIÓN PERMANENTE (PFP)</b>	1.4.1.- Cursos Formación	FPF
		1.4.2.- Experiencia propia, práctica y reflexión	FPE
		1.4.3.- Experiencia de los compañeros	FPC

Tabla VI.2.- Categorías y subcategorías del Campo 1.

### 1.1.- FORMACIÓN EN VALORES DURANTE LA CARRERA (FVC)

Compartimos totalmente la opinión de González Maura (2000)<sup>9</sup>, cuando señala que cada día la sociedad demanda con más fuerza a las Universidades la formación de profesionales competentes. La calidad en la formación profesional depende no sólo de los conocimientos y habilidades que desarrolle en el curriculum universitario, sino también de los intereses y valores que regulan su actuación profesional. El amor a la profesión, la responsabilidad o la honestidad, constituyen valores esenciales reguladores de la actuación de un profesional competente. La formación en valores constituye un problema pedagógico complejo, solamente comprensible a partir de un análisis

<sup>9</sup> González Maura, V. (2000). La educación en valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana de Educación Medica Superior*, 14 (1), 74-82.

psicológico de la naturaleza del valor en su función reguladora de la actuación humana.

Así pensamos que con más motivo, la formación de los profesionales de la educación en materia de valores tiene que ser inmejorable. Si la profesión de un maestro/a que se va a dedicar a transmitir valores y al trato continuo con personas, tendrá que ser un profesional en el trato y la transmisión de estos valores, manejando innumerables herramientas y estrategias que le ayuden a conseguir lo que busca y le hagan mejorar en su profesión docente.

### 1.1.1.- Ausencia (FVN)

Cuando indagamos en cómo ha sido la formación en valores del profesorado en activo durante la carrera, comprobamos como de manera mayoritaria los maestros/as encuestados/as, señalan la ausencia de esta formación o directamente plantean no haberla recibido.

*No recuerdo que hubiera asignaturas específicas tratando el tema de educación en valores dentro de la carrera de magisterio.*  
Profesor 5 31 FVN

*No he recibido esta formación en valores.*  
Profesora 11 39 FVN

*No lo suficiente, me hubiera gustado aprender técnicas concretas para trabajar esos valores con los niños.*  
Profesora 9 33 FVN

Nos parece interesante la reflexión que realiza Gómez Poco (2007)<sup>10</sup>, al considerar que el enfoque integral para la labor educativa y político ideológica constituye la estrategia maestra de la Educación Superior, para las universidades resulta un verdadero reto formar profesionales cuyos valores respondan a una actuación profesional responsable y comprometida con la solución de los problemas de su entorno, demostrando competencia en su desempeño y una actuación ciudadana digna de valores morales..

### 1.1.2.- Depende del profesor (FVP)

Dentro de los maestros/as que han recibido una formación en valores aparecen dos características bien diferenciadas. Unos señalan que depende del profesor que impartiera la asignatura y otros que dependía de la asignatura.

---

<sup>10</sup> Gómez Pozo, Y. (2007). *La formación integral desde la dimensión ética en la universidad actual*. Recuperado el 17 de octubre de 2010, de <http://www.gestiopolis.com/canales8/ger/etica-y-la-formacion-de-valores-desde-la-universidad.htm>

En este apartado aportamos algunas opiniones de la importancia que el profesor/a tenía para la formación en valores de los maestros/as durante su formación inicial.

*Sí. Recibí formación en valores pero principalmente en función del profesorado que impartía las asignaturas. En los programas no recuerdo que aparecieran como tal los contenidos en valores, a no ser que fueran asignaturas directamente relacionadas con la temática. En realidad, como contenido, los valores y actitudes éticas aparecían en pocos casos.*

*Profesor 3 30 FVP*

*Pues la verdad en función del profesorado que impartían las clases. Había profesores que se preocupaban de que aprendiéramos estrategias para poder transmitir estos valores a los futuros alumnos, pero no eran muchos*

*Profesor 2 34 FVP*

### 1.1.3.- Depende de la asignatura (FVA)

Otro grupo de profesores/as encuestados, señalan que dependía de la asignatura. En general señalan que las asignaturas mas enfocadas a temas transversales o asignaturas para la obtención de la DEI (<sup>11</sup>), eran las que más trabajaban esta temática.

*Si no te coges asignaturas con las que tú pretendes que te transmitan eso, los demás profesores en asignaturas troncales y obligatorias no te aportan prácticamente nada.*

*De las únicas asignaturas que me han podido aportar algo en valores y actitudes éticas: E. para la PAZ, y las asignaturas de la DECA. Cursadas en la Facultad Ciencias de la Educación.*

*Profesora 10 22 FVA*

*Sí, a través de asignaturas específicas: título de maestro de religión, Educación para la Paz y la Convivencia.*

*Profesor 7 32 FVA*

Ante esta situación, autores como Escudero (2009)<sup>12</sup> proponen una perspectiva ética sobre la profesión docente y su formación. Señala y argumenta la necesidad de conectarlas con la justicia social, la equidad y una democratización efectiva del derecho a la educación, la crítica, el cuidado, la profesionalidad y la noción de comunidad democrática. Tomando como referencia cada uno de esos referentes, se aboga por la necesidad de incluir y trabajar en la formación del profesorado un determinado tipo de valores y principios, conocimientos, capacidades y compromisos éticos con la profesión y el aprendizaje de todos los estudiantes.

---

<sup>11</sup> DEI: Declaración Eclesiástica de Idoneidad. Título para dar clases de Religión en Primaria.

<sup>12</sup> Escudero Muñoz, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103



Escudero (2009)<sup>13</sup>, apuesta radicalmente por una mejora significativa, democrática, justa y equitativa de la enseñanza y el aprendizaje por imperativos sociales, culturales y morales. En sus palabras: *“La formación del profesorado no será ninguna solución mágica, pero sí merece considerarse como una de las llaves importantes para crear ideas y propósitos con sentido, así como para desarrollar conocimientos y capacidades. Sin una formación buena y efectiva, la brecha entre las intenciones y las prácticas, entre la deseable implicación de los estudiantes en su propia formación y el desenganche, entre los objetivos imprescindibles y los resultados, previsiblemente tenderá a ensancharse”*.

## 1.2.- ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR VALORES (ETV)

Si queremos indagar sobre la formación en valores que han recibido los maestros/as de Educación Primaria, no solo podemos quedarnos con qué valores les han transmitido sus profesores/as durante la carrera, sino preguntarnos si además de haber recibido formación humana, han aprendido estrategias para posteriormente llevarlas a la práctica en su futuro como docentes.

### 1.2.1.- Ausencia (FEN)

Ante este interrogante preguntamos a los maestros/as, que tipo de formación en estrategias para trabajar valores con sus futuros alumnos/as, recibieron en la carrera. Un amplio número de profesionales muestran una respuesta negativa, es decir, que señalan que durante la carrera no recibieron una formación en estrategias para trabajar valores.

*No me las han enseñando.*

*Profesora 11 39 FEN*

*No*

*Profesora 8 30 FEN*

*La verdad es que en la carrera de herramientas y estrategias para trabajar valores, entonces no se trataba nada.*

*Profesor 16 54 FEN*

*No.*

*Profesora 13 35 FEN*

*No.*

*Profesora 14 39 FEN*

<sup>13</sup> Escudero Muñoz, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103

### 1.2.2.- Conceptual y teórica (FET)

Sin embargo, hay algunos maestros/as que señalan que la formación que recibían era siempre teórica y nada práctica, mas de manera conceptual lo cual tampoco les ayudaría en su futura puesta en práctica de su labor como docentes.

*No, todo fue de una forma muy teórica y poco práctica.  
Profesora 12 30 FET*

*No, me hablaron de emplear estrategias y dinámicas para trabajar valores pero no me enseñaron dichas estrategias, eso lo he aprendido yo por mi cuenta.*

*Profesora 9 33 FET*

*Muy pocas. En la facultad no te enseñan mucho el cómo llevar a la práctica, sino que te dan mucha teoría que a la hora de la verdad, después no sabes cómo transmitirla a tus alumnos.*

*Profesora 10 22 FET*

*Poco, en la gran mayoría trabajas los valores de forma conceptual. Pero pocas veces se trabaja la práctica. Sólo en contadas asignaturas.*

*Profesor 1 30 FET*

En relación a esta temática, coincidiendo con Latorre (2007)<sup>14</sup> en diferentes estudios llevados a cabo en la Universidad de Granada, podemos señalar que los créditos prácticos de las asignaturas que cursan los alumnos en la facultad no les preparan adecuadamente para la compleja tarea de la enseñanza durante el practicum, que el proceso de aprender a enseñar es un proceso difícil y que las practicas de enseñanza no son una aplicación de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la facultad.

### 1.3.- PREPARACIÓN AL FINAL DE LA CARRERA UNIVERSITARIA (PFC)

Es cierto, que recién terminada una carrera quizá pocas personas sientan que están preparadas para enfrentarse a un puesto de trabajo, debido la falta de experiencia práctica dentro del mercado laboral. Aún teniendo en cuenta este aspecto, queremos conocer que percepción tienen los maestros/as encuestados con un amplio abanico de experiencia en su vida laboral y echando un vistazo hacia atrás.

Una vez indagado sobre los aspectos anteriormente tratados, queremos conocer cuál es la sensación que tienen los maestros/as una vez terminada la

---

<sup>14</sup> Latorre Medina, M. J. (2007). El entrenamiento práctico universitario de los futuros profesionales de la educación musical: Aproximación a sus creencias desde la Universidad de Granada. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2). 257-268.

carrera. Tratamos de investigar acerca de cuál es su percepción sobre como de preparados se sentían al acabar el periodo de formación y tener que enfrentarse a la profesión de maestro.

Teniendo en cuenta lo que ya hemos señalado anteriormente pretendemos conocer que piensan los maestros acerca de su preparación al final de su periodo formativo en la carrera. Preguntamos si se sentían preparados para trabajar valores al acabar la carrera, ya que se supone que durante los tres años de formación, mas el practicum los alumnos/as de magisterio, deberían tener un bagaje mínimo sobre cómo trabajar los valores.

La educación en valores es un proceso sistémico, pluridimensional, intencional e integrado que garantiza la formación y el desarrollo de la personalidad consciente; se concreta a través de lo curricular, extracurricular y en toda la vida universitaria. La forma de organización es el proyecto educativo. La personalidad es “*un sistema de alto nivel de integración de funciones síquicas del individuo, un complejo de formaciones estructuradas sobre ciertos principios que funcionan dirigidos a un objetivo*” (D’Angelo, 1996: 1)<sup>15</sup>.

### 1.3.1.- Consideración negativa (FFN)

La mayoría de los maestros señalan que no se encontraban preparados para trabajar valores al final de la carrera.

No.	Profesora 13 35 FFN
No.	Profesora 14 39 FFN
No	Profesora 15 35 FFN
No.	Profesora 16 54 FFN

Hoy a la educación le cabe el compromiso de atender la urgencia social, de propiciar el desarrollo de culturas y de pensamientos éticos que permitan descifrar el sentido del mundo emergente. La reflexión y el diálogo ético moral, dice Torres Guerrero (2002: 21)<sup>16</sup> sobre hechos, sobre las personas y sus

<sup>15</sup> D’ Angelo, O. (1996). *Provida. Autorealización de la personalidad*. La Habana: Ed. Academia.

<sup>16</sup> Torres Guerrero, J. (2002). La educación en valores en el deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal. En *Actas del II congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Dos Hermanas, Sevilla.

decisiones, y sobre las decisiones colectivas, deben ser herramientas fundamentales que se construyan desde la función educadora, de formar a formadores.

La Educación en Valores y la Ética del Compromiso, a nivel personal y a nivel profesional, se han convertido en ejes vertebradores de la acción educativa. Hoy se reconoce la necesidad de incluir, en las planificaciones didácticas de todos los niveles educativos, los contenidos actitudinales (saber ser y saber valorar) absolutamente integrados a los contenidos conceptuales (saber) y a los contenidos procedimentales (saber hacer). Esta triple dimensión del hacer didáctico coloca a los responsables de la gestión institucional y a los responsables del quehacer educativo, frente al desafío de aprender a aprender y aprender a enseñar valores y actitudes que propicien la convivencia pacífica, el respeto a la diversidad y a la pluralidad, y el trabajo solidario a favor de la construcción de sociedades auténticamente democráticas.

### 1.3.2.- Falta de práctica (FFT)

Muchos de ellos/as señalan que un aspecto fundamental por el que consideran que no se encontraban preparados es por la falta de práctica y de experiencia. Consideran que la preparación se adquiere con la práctica, la reflexión, la experiencia y la edad.

El principal motivo que señalan los maestros/as por el que no se encontraban preparados, es la falta de práctica. Quizá conceptualmente lo tenían claro, pero llevarlo a la práctica coinciden varias opiniones, es un aspecto diferente.

*Poco, la falta de práctica es palpable.*

*Profesor 1 30 FFP*

*Sabía que valores trabajar, pero llevarlo a la práctica era muy diferente.*

*Profesor 2 34 FFP*

*No, esto se adquiere con la práctica, la experiencia, la reflexión y la edad. No creo que haya mucha gente que sin haber trabajado en la educación primaria unas cuantas olimpiadas esté capacitado para afirmar esto.*

*Profesor 6 42 FFP*

La docencia es uno de los ámbitos donde la experiencia todavía tiene un valor importante. En parte esto tiene que ver con que, en este caso, la experiencia sí marca diferencias en el desempeño. Cuando se habla de experiencia, de ninguna manera se trata del simple paso del tiempo: en todo caso eso es antigüedad y, aunque se han empleado como sinónimos, distan

---

mucho de serlo. Decir “*experiencia*” es remitirnos a un proceso en el que a través del ejercicio diario (docente), por supuesto, y el trabajo constante, tenemos acceso a nuevos aprendizajes.

La sola práctica no basta, si de por medio no hay reflexión sobre aquello que hicimos. Lo hecho se convierte en experiencia, en la medida en que nos preguntamos qué hicimos bien, qué podemos mejorar, cuáles aspectos pueden ser reforzados, cómo debemos o podemos hacerlo, qué fallas hubo, etcétera. Repetir formas de trabajo al infinito sin modificación, cambio o cuestionamiento nos puede brindar destreza o habilidad, a veces positiva; pero también puede ser negativa. Su peor aspecto es que impide la posibilidad de cambio y mejora.

Los docentes y el alumnado deben ser co-participantes de la experiencia de aula, y por lo tanto, generadores de experiencias que permitan el mejor desarrollo del hecho educativo, el cual motive la dinámica en el funcionamiento del aula. Por los aspectos antes mencionados, considera Soto Calderón (2001)<sup>17</sup> que es importante que “*el docente comprenda su papel en el proceso de evaluación del trabajo cotidiano y que esto lo motive a ser cada vez más observador de su experiencia diaria, lo que le permitirá desarrollar mejores estrategias de trabajo e interacción en el aula*”.

#### **1.4.- FORMACIÓN PERMANENTE (PFP)**

En los últimos veinte años sucesivas leyes orgánicas han tratado de regular el sistema educativo, no universitario, español. En torno a ellas, libros blancos, propuestas para el debate, reales decretos, han completado y complicado el panorama legislativo. Por último la LOE afronta de nuevo su reordenación. Tampoco deberíamos distraernos de los aspectos fundamentales y de subrayar la importancia central del profesor. “*Mucha gente habla de calidad en la educación; pero ésta, se mire por donde se mire, estará siempre en manos del agente directo con el que opera el sistema educativo: el profesor*” (Esteve, 2001)<sup>18</sup>.

La LOE, señala que “*la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros*” (Art. 102.1).

---

<sup>17</sup> Soto Calderón, R. (2001). Evaluación del trabajo cotidiano: una competencia del docente en el aula. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(2), 2-13.

<sup>18</sup> Esteve, J. M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, 22.

La mayoría de los encuestados/as, otorga una importancia máxima al trabajo en valores. Por esto, nos preguntamos cómo los maestros/as en activo han paliado las consecuencias de la falta de formación en el campo de los valores. Ante este interrogante los encuestados señalan tres aspectos fundamentales: a través de cursos de formación, por la experiencia y la reflexión y también por la experiencia de otros compañeros/as.

#### 1.4.1.- Cursos de formación (FPF)

Muchos de los docentes encuestados señalan que no se encontraban preparados para transmitir valores a su alumnado al finalizar sus estudios, y han tenido que buscar sus propios recursos para mejorar su formación en este campo. Ante estas necesidades que se les planteaban, uno de los recursos más utilizado ha sido la realización de cursos de formación, jornadas, mesas redondas, en definitiva, lo que consideramos formación permanente vertical, bien por cuenta propia, bien a través del centro donde trabajaban que se lo facilitaba o de los Centros de Profesorado. También como formación aparece la lectura de bibliografía o materiales para el trabajo de valores en el aula.

*A base de horas de cursos de formación, interés propio buscando experiencias de otros docentes y volviendo a estudiar otra carrera con la esperanza de aprender algo al respecto.*

*Profesor 1 30 FPF*

*Por iniciativa propia he realizado cursos de valores o el colegio en el que trabajo me ha facilitado formación relacionada debido a que uno de los aspectos fundamentales de la Identidad del centro es la educación en valores.*

*Profesora 8 30 FPF*

*Con la práctica y a través de cursos de formación.*

*Profesora 12 30 FPF*

*Fundamentalmente, pienso que por mi forma de concebir la tarea educativa como algo integral y no como una simple enseñanza de saberes. Este hecho ha hecho que lea libros sobre esta temática y realice algunos cursos.*

*Profesor 21 36 FPF*

#### 1.4.2.- Experiencia propia, práctica y reflexión (FPE)

Otro aspecto importante en el que coinciden los encuestados es la experiencia propia, la práctica y la reflexión. Cada docente, se va forjando a través de años de experiencia en clase con sus alumnos, y comprobando con la reflexión que estrategias son más útiles para trabajar los valores.

*El interés por el tema de los valores ha hecho que me dedique a hacer revisiones bibliográficas, búsquedas de experiencias en otros centros, la propia práctica diaria basada en probar estrategias y equivocarme muchas*

*veces,... Así he completado las lagunas que quedaron en mi formación académica en valores.*

*Profesor 3 30 FPE*

*Pues con reflexión, practica, lectura, preguntando y guiándome por los que conocen el tema.*

*Profesor 6 42 FPE*

*Viendo los problemas de clase y tratando de ponerles remedio con estrategias que invento y he visto que funcionan porque los alumnos las recuerdan.*

*Profesora 9 33 FPE*

*Con los años de experiencia (que no son muchos) y viendo que los propios alumnos te los demandan. También leyendo e informándome.*

*Profesora 17 38 FPE*

### 1.4.3.- Experiencia de los compañeros (FPC)

También aparece que la relación y el aprendizaje de otros compañeros es fundamental en la experiencia docente, mediante el intercambio de experiencias con otros compañeros y las reuniones de equipos docentes se aprende mucho para posteriormente ponerlo en práctica en el día a día.

*Aun habiendo recibido formación, se precisa un reciclaje, puesto que la escala de valores de nuestra sociedad es muy cambiante y las estrategias a utilizar también. La forma en que yo lo he hecho ha sido mediante el intercambio de experiencias con otros docentes, jornadas o cursos.*

*Profesor 2 H 34 FPC*

*Fundamentalmente a través de la experiencia de cada día, y a la cooperación con otros compañeros especialistas que me he ido encontrando.*

*Profesor 5 H 31 FPC*

*La práctica diaria y la observación directa, de resolución de conflictos, por parte de otros compañeros con más experiencia laboral*

*Profesor 7 H 32 FPC*

*Gracias a la coordinación con mis compañeros y compañeras, que me explicaron perfectamente cómo se trabajan los valores en mi centro. Además, estamos haciendo cursos sobre aprendizaje cooperativo y llevamos a cabo en clase el cuaderno de a bordo.*

*Profesor 19 H 35 FPC*

Es innegable que en el proceso de cambio los profesores/as son los actores principales, ya que forman parte esencial de los procesos de innovación y formación; son agentes importantes que tienen un conocimiento y "un pensamiento", que hasta la fecha no han sido valorados adecuadamente, como lo indican Byrne y Shavelson (1986)<sup>19</sup>: "la falta de consideración de los saberes de los maestros, es una de las causas del fracaso de las diversas

<sup>19</sup> Byrne, B. M. y Shavelson, R. J. (1986). On the Structure of Adolescent Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 474-481.

*propuestas innovadoras que “desde fuera” llegan a la escuela”.* Sobre los beneficios de este desarrollo conjunto se han realizado algunas investigaciones en donde se señala a la colaboración docente como un factor determinante en los procesos de cambio, innovación y mejora educativa, pues aporta complementariedad y compatibilidad entre profesionales.

Algunos estudios que investigan sobre la colaboración entre docentes, ya sea para determinar cómo se conceptualiza ésta (Vance, 2001<sup>20</sup>; Durán, 2001<sup>21</sup>) o para atender problemáticas educativas específicas (Arnaiz y cols.<sup>22</sup>, 1999; Gross Kientz, 1999<sup>23</sup>; Williams, Prestage y Bedward, 2001<sup>24</sup>; Muñoz, Quintero y Munévar, 2002<sup>25</sup>; Arbaugh, 2003<sup>26</sup>), han llegado a concluir que la colaboración se ha considerado más para situaciones de inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, que para el trabajo en el aula regular; que el trabajo cooperativo entre profesionales es entendido más en la teoría que en la práctica; es importante reconocer a la colaboración como una forma de enriquecimiento mutuo; mediante la colaboración entre diversos profesionales es posible desarrollar habilidades y nuevos programas; se señala a la colaboración entre profesionales como una estrategia de cambio de las creencias, sentimientos y opiniones ante la diversidad.

---

<sup>20</sup> Vance, L.A. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial & Special Education*, 22(4).

<sup>21</sup> Durán, P.E. (2001). Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación. *Revista electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*, 1(1). México: Universidad Autónoma de Sinaloa. Recuperado el 21 de noviembre de 2009, de [http://uasnet.mx/cise/rev.Num 1/](http://uasnet.mx/cise/rev.Num%201/)

<sup>22</sup> Arnaiz, P., Herrero A.J., Garrido C. y De Haro, R. (1999). *Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad*. España: Comunidad Educativa.

<sup>23</sup> Gross, J. y Kientz, S. (1999). Collaborating for authentic learning. *Teacher Librarian*, 27.

<sup>24</sup> Williams, A.; Prestage, S. y Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253-267.

<sup>25</sup> Muñoz, J.F., Quintero, C.J. y Munévar, R.A. (2002). Experiencias en investigación-acción reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1).

<sup>26</sup> Arbaugh, F. (2003). Study groups: Professional growth through collaboration. *The Mathematics Teacher*, 96(3).





## 2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: EDUCANDO EN VALORES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE.

*Existe una cierta resistencia entre algunos profesores a asumir este papel de educadores éticos, por una defensa personal lógica ante la incertidumbre sobre los criterios desde los que educar, para no caer en el adoctrinamiento, o por propia inseguridad ante el hecho de tener que dotar a su docencia de una cierta impregnación moral.*  
INÉS M<sup>a</sup> GONZÁLEZ, 2006.

En el análisis realizado en esta investigación de la actualidad científica y didáctica, desde las ciencias sociales, encontramos la inquietud, como señala Díaz Torres y Rodríguez Gómez (2008)<sup>27</sup>, acerca de la preocupación tras dos décadas de incesantes aportaciones científico-educativas por el interés en la educación en valores. Dicho interés resulta, además, creciente. El motivo de ello ha sido y sigue siendo la necesidad urgente de formar a los educadores y a los educandos en respuestas y en estrategias éticas tanto individuales como sociales.

Así mismo, Camps (2000)<sup>28</sup> señala, que la misión de la educación es transmitir conocimientos integrados en una cultura y en una dimensión ética. Esto lleva a educar en valores, pero no cualesquiera (estéticos, políticos, económicos...) sino éticos, los que forman el carácter y permiten promover un mundo más civilizado. La ética se ha alimentado siempre de la insatisfacción, es decir, de la distancia entre lo que es y lo que debería ser o nos gustaría que fuera, por lo que se puede decir que los valores éticos siempre están en crisis.

Teniendo en cuenta la opinión que recogen innumerables publicaciones y con las que estamos totalmente sintonizados en este campo tratamos de conocer la importancia que otorgan los maestros/as encuestados a los valores en la educación y cuáles son los valores que ellos personalmente más intentan trabajar.

Por este motivo, de las opiniones emitidas por el profesorado en las encuestas individuales, a las siguientes preguntas...

---

<sup>27</sup> Díaz Torres, J. M. y Rodríguez Gómez, J. M. (2008). La educación en valores como estrategia de desarrollo y consolidación de la persona moral. *Estudios sobre Educación*, 15, 159-169.

<sup>28</sup> Camps, V. (2000). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.

- ❖ ¿Qué importancia le das a los valores y al trabajo actitudinal en tus clases?
- ❖ ¿Qué valores son los que trabajas o más intentas potenciar?
- ❖ ¿Aparece en tus criterios y programaciones específicamente el apartado actitudinal?
- ❖ ¿A qué le das más importancia: a los aspectos conceptuales, actitudinales o procedimentales?
- ❖ ¿Evalúas a tus alumnos en valores o actitudes éticas? ¿Evalúas actitudinalmente de manera explícita y clara? ¿Cómo lo evalúas?
- ❖ ¿Utilizas estrategias y herramientas para transmitir valores a tus alumnos? ¿Qué estrategias utilizas?

...hemos seleccionado para su análisis y discusión las siguientes categorías:

CAMPO 2:	EDUCANDO EN VALORES DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE.		CÓDIGO
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>2.1.- IMPORTANCIA DEL TRABAJO EN VALORES</b>		<b>VIM</b>
	<b>2.2.- VALORES MAS TRABAJADOS (VMT)</b>	<b>2.2.1.- Valores relacionados con la Educación Física.</b>	<b>VEF</b>
		<b>2.2.2.- Valores individuales y sociales.</b>	<b>VIS</b>
	<b>2.3.- TRABAJO ACTITUDINAL EN LAS CLASES (TAC)</b>	<b>2.3.1.- Aparece reflejado como aspecto fundamental</b>	<b>TVI</b>
		<b>2.3.2.- Aparece reflejado</b>	<b>TVR</b>
		<b>2.3.3.- No lo tienen en cuenta</b>	<b>TVN</b>
	<b>2.4.- EVALUACIÓN DE ACTITUDES (EAC)</b>	<b>2.4.1.- No se evalúa</b>	<b>TEN</b>
		<b>2.4.2.- Hoja de observación</b>	<b>TEO</b>
	<b>2.5.- ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS</b>	<b>2.5.1.- Reflexión/Lecturas</b>	<b>THR</b>
		<b>2.5.2.- Trabajo en grupo/cooperativo</b>	<b>THC</b>
		<b>2.5.3.- Sucesos</b>	<b>THS</b>
		<b>2.5.4.- Modelado</b>	<b>THM</b>

Tabla VI.3.- Educando en valores desde la práctica docente

## 2.1.- IMPORTANCIA DEL TRABAJO EN VALORES. (VIM)

Desde hace varias décadas el estudio de los valores ha experimentado un creciente interés, debido, en gran medida, a su consideración como principios fundamentales que guían las vidas de los individuos, y también porque la importancia de la educación en valores en nuestra sociedad sigue siendo uno de los retos más importantes en nuestro sistema educativo (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006<sup>29</sup>; Franco y Navas, 2009)<sup>30</sup>

Cuando preguntamos acerca de la importancia de la formación en valores, vemos como todo el profesorado encuestado coincide en la máxima importancia que le da a este aspecto. Mediante esta pregunta, tratábamos de poner en relevancia como aun considerando la educación en valores un aspecto fundamental y primordial, posteriormente no se hace todo lo que se debiera, tanto en formación como en la integración dentro del curriculum.

*Fundamental, desde ser el eje fundamental de cualquier aprendizaje hasta como medio para mejorar el clima de la clase.*

*Profesor 1 30 VIM*

*Son fundamentales, pues por encima de los contenidos a enseñar, el principal objetivo es formar personas.*

*Profesor 2 34 VIM*

*Es lo más importante que se debe trabajar en la escuela*

*Profesor 7 32 VIM*

*Los considero algo primordial, por encima del aprendizaje académico está aprender a ser una buena persona.*

*Profesora 8 30 VIM*

## 2.2.- VALORES MÁS TRABAJADOS (VMT)

A lo largo de la historia, los valores han ido experimentando diferentes cambios. Si de algo podemos estar seguros, es de que no son dogmas inamovibles, los valores tienen un fundamento común, aunque en función de los tiempos se han ido adaptando a las necesidades de la sociedad. Por lo tanto, es difícil llegar a un concepto común.

---

<sup>29</sup> Fuente, J., De La., Peralta F.J., Sánchez, M.D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 171-200.

<sup>30</sup> Franco Justo, C. y Navas Luque, M. (2009). Efectos de un programa de meditación en los valores de una muestra de estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 7 (3), 395-408.

Como aspecto destacado tal y como señala García Martín (2009)<sup>31</sup> podemos extraer la idea de valor como factor condicionante de las relaciones humanas, y a la luz de esto debemos reflexionar sobre la importancia de revitalizar la Educación en Valores, para poder dar a nuestros alumnos herramientas constructivas para forjar lazos solidarios en pro de las nuevas generaciones.

### 2.2.1.- Valores relacionados con la Educación Física (VEF)

La educación Física y el deporte pueden constituir un excelente medio para transferir a los niños y jóvenes una serie de valores sociales y personales positivos, que una práctica bien organizada puede conllevar. El profesorado es un elemento fundamental en la práctica deportiva que realizan los jóvenes en edad escolar. A través de la vertiente educativa del deporte, además del aprendizaje físico y técnico de los alumnos, se puede infundir en ellos una serie de valores, actitudes y hábitos de comportamiento. El profesorado debe utilizar el deporte como un instrumento que contribuya a fomentar el respeto a los demás o a las reglas, la responsabilidad, la disciplina, cooperación o tolerancia, entre otros muchos valores (Beregüí y Garcés de los Fayos, 2007)<sup>32</sup>

*Fundamentalmente la aceptación de uno mismo y de los compañeros, respetando las posibilidades y limitaciones de cada uno. La cooperación por encima de todos.*

*Profesor 5 31 VEF*

### 2.2.2.- Valores individuales y sociales (VIS)

En cuanto a los valores que señala el profesorado encuestado existe un amplio abanico, muchos de ellos los mostramos en las siguientes opiniones. Cabe destacar que entre los valores que más se repiten se encuentran el respeto, la tolerancia y la responsabilidad.

*Respeto, solidaridad, igualdad,...*

*Profesora 12 30 VIS*

*El esfuerzo, la solidaridad, el respeto, la igualdad, la tolerancia, la justicia,...*

*Profesora 20 25 VIS*

*La solidaridad, la tolerancia, la participación democrática, la responsabilidad y el respeto mutuo.*

*Profesor 21 36 VIS*

*Responsabilidad, autonomía, compañerismo, esfuerzo y trabajo.*

*Profesora 22 M 55 VIS*

<sup>31</sup> García Martín, O. (2009). Educación en valores: jugando a ser tú mismo. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 4, 30-38.

<sup>32</sup> Beregüí Gil, R. y Garcés de los Fayos Ruiz, E.J. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2).

## 2.3.- TRABAJO ACTITUDINAL EN LAS CLASES (TAC)

Tras comprobar la importancia que otorgan los docentes al trabajo en valores y como lo realizan, tratamos de conocer si lo reflejan explícitamente en sus programaciones y si utilizan criterios de evaluación actitudinales.

### 2.3.1.- Aparece reflejado como aspecto fundamental (TVI)

Algunos de los profesionales encuestados muestran que tienen en cuenta el aspecto actitudinal, ya que lo consideran muy importante. Por lo tanto, señalan que aparece claramente reflejado en sus programaciones como un elemento fundamental, incluso alguno de ellos señala que se encuentra por delante de aspectos conceptuales y procedimentales.

*Si, primando sobre los contenidos conceptuales y procedimentales. Primando actitudes positivas en el trabajo diario. Restando importancia a exámenes y otras pruebas institucionalizadas.*

*Profesor 1 30 TVI*

*Por supuesto, aparece como eje fundamental en el funcionamiento de mis clases, así como criterio de evaluación esencial para la consecución de los objetivos. Tengo objetivos específicos, contenidos,...*

*Profesor 3 30 TVI*

*Sí, además ocupa un lugar importante.*

*Profesor 5 31 TVI*

*Depende del contenido que esté trabajando, si bien los conceptos y procedimientos van variando en importancia en función de dicho contenido, el aspecto actitudinal siempre tiene alta importancia, ya que uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta en el área de Educación Física, es el desarrollo social.*

*Profesor 2 34 TIV*

### 2.3.2.- Aparece reflejado (TVR)

La mayoría del profesorado señala que refleja el apartado actitudinal en sus programaciones, unos como elemento fundamental como hemos visto en el apartado anterior y otros señalan simplemente que lo tienen en cuenta o a la misma altura que los otros dos aspectos.

*Si, lo tengo siempre en cuenta.*

*Profesora 18 36 TVR*

*Cada uno tiene su importancia, busco un equilibrio entre los tres.*

*Profesor 6 42 TVR*

*Considero que cada uno de ellos, son importantes y principales en la formación de los alumnos.*

*Profesora 10 22 TVR*

*Todos tienen la misma importancia.*  
Profesora 15 35 TVR

### 2.3.3.- No lo tienen en cuenta (TVN)

También podíamos señalar que hay algún docente como el caso de la profesora 14 y la profesora 20, que indican que no tienen en cuenta el aspecto actitudinal, mientras otro profesorado muestra que trata de darles el mismo tratamiento a los tres ámbitos del contenido.

*No, se le considera transversalmente.*  
Profesora 14 39 TVN

*No aparece en mis programaciones de área, pero sí en las del día a día*  
Profesora 20 25 TVN

*Intento trabajar los tres aspectos pero sinceramente me centro más en los conceptuales y procedimentales.*  
Profesora 13 35 TVN

*A todos por igual, aunque si tuviera que elegir, optaría por los procedimentales, ya que para saber hacer es necesario conocer la teoría (conceptos) y tener una buena escala de valores (actitudes).*  
Profesor 19 35 TVN

### 2.4. EVALUACIÓN DE VALORES Y ACTITUDES (EAC)

Bajo nuestro prisma consideramos, que es fundamental además de trabajar los valores, por supuesto, evaluarlos, puesto que asumir una serie de objetivos sin querer conseguirlos sería una necesidad.

Así, Marchant y Pérez Lorca (2006)<sup>33</sup> expresan: “*hoy, no solo se exige que la educación enseñe en valores, sino que también los evalúe*”.

Para evaluar valores en la escuela se requiere de principios consensuados consistentes, procedimientos y espacios específicos de desarrollo, entendiendo que la formación de valores forman parte intrínseca del proceso de enseñanza / aprendizaje, por lo que no pueden disociarse de los contenidos conceptuales. A su vez permiten recoger información relevante para la toma de decisiones. Y por último, la evaluación tiene el deber de “*Juzgar en*

---

<sup>33</sup> Marchant Mayol, J. y Pérez Lorca, A. (2006). *La Evaluación de actitudes y valores. Transversalidad y Valores en el Desarrollo del Currículum y la Evaluación.* Facultad de Humanidades. Recuperado el 24 de febrero de 2010, de [http://edupro.files.wordpress.com/2008/01/\\_5-instrumentos\\_para\\_evaluar\\_actitudes\\_y\\_valores.doc](http://edupro.files.wordpress.com/2008/01/_5-instrumentos_para_evaluar_actitudes_y_valores.doc)

que medida están siendo incorporados los valores y actitudes que hemos tratado de promover”, por lo que no debe actuar como “censor” de actitudes y decisiones.

En este contexto, el profesorado debe desarrollar competencias para recoger y analizar datos, mediante métodos e instrumentos específicos, lo cual lo ayudarán a establecer criterios objetivos. Junto a ello, resulta elemental que este tipo de evaluación sea permanentemente compartido con otros profesores/as y directivos, lo cual permitirá tener criterios más objetivos, pero sobre todo, facilitará la revisión de las prácticas de todo el centro educativo (Marchant y Pérez Lorca, 2006).

#### 2.4.1.- Instrumentos de evaluación utilizados (TEN)

Estrechando aún un poco más el círculo, nos interesa conocer si tienen en cuenta también las actitudes en la evaluación y como las evalúan, ya que consideramos que este es un aspecto muy importante de las programaciones y de la labor educativa. El profesorado utiliza hojas de observación, cuestionarios, listas de control o registro de anécdotas

*Si. Dejando claro que parte de la nota final proviene de la actitud y el comportamiento en clase. Tomo nota en mi registro diario sobre el cumplimiento de las normas de clase, el esfuerzo por hacer las tareas, el respeto por el docente y los compañeros.*

*Profesor 1 30 TEN*

*La evaluación de aspectos actitudinales la realizo con una planilla de registro de acontecimientos y los alumnos, desde el comienzo de curso tienen claros los aspectos que se tendrán en cuenta a la hora de evaluarlos a nivel actitudinal.*

*Profesor 2 34 TEN*

*Sí, tanto de manera continúa como al final de cada trimestre. Al final de cada trimestre lo hago a través de cuestionarios frente a la continua que está más basada en la observación.*

*Profesor 3 30 TEN*

*Si, si, tengo en cuenta el registro de conductas a mas de 3 positivos subo un punto y quito un punto si tiene más de 3 negativos, también tengo en cuenta su actitud hacia la salud, aseo, ropa deportiva y si traen fruta en los recreos, eso es otro apartado en el que se toma nota casi todos los días de clase.*

*Profesora 4 33 TEN*

#### 2.4.2.- No se evalúan (TEO)

Aparecen opiniones que señalan claramente que no aparece la evaluación de actitudes en sus criterios ni en sus instrumentos.



No

*Profesora 13 35 TEO*

*En la etapa en que trabajo se evalúa de manera global.*

*Profesora 14 39 TEO*

*No hago una evaluación clara, pero si llevo un registro para complementar la evaluación del alumnado.*

*Profesor 19 35 TEO*

*No explícitamente, pero tengo en cuenta al evaluar materias el esfuerzo, el comportamiento, la relación con los compañeros y el profesorado,...*

*Profesora 20 49 TEO*

*No de forma específica, si la actitud en general hacia mi asignatura. Tomo nota si prestan atención, si participan de forma activa,...*

*Profesora 18 35 TEO*

## 2.5.- ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS. (EHU)

Tradicionalmente se ha pensado que el acceso al mundo ético de los valores podía darse con el sólo discurso y la reflexión. Es decir, no se ha percibido la necesidad de utilizar estrategias específicas para unos contenidos (los valores) que por su especificidad demandan tratamientos también específicos (Ortega y Hernández, 2008)<sup>34</sup>.

En este apartado vamos a analizar las estrategias que señalan los docentes que utilizan para la transmisión de valores.

### 2.5.1.- Reflexión, Lecturas (THR)

Entre las estrategias que señala el profesorado nos encontramos con la reflexión y las lecturas de temas de actualidad que pueden hacer reflexionar a los alumnos sobre los valores que tienen que irse forjando.

*La estrategia fundamental que suelo utilizar es reflexionar sobre el tema que sea con el grupo-clase, ante cualquier situación buscando que realicen un análisis crítico de sus actitudes o cómo encontrarían ellos la mejor solución.*

*Profesor 5 31 THR*

*Si, suelo plantear situaciones de reflexión sobre valores concretos. Mediante textos o situaciones cotidianas.*

*Profesor 1 30 THR*

<sup>34</sup> Ortega Ruiz, P. y Hernández Prados, M. A. (2008). Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(45), 1-5.

### 2.5.2.- Trabajo cooperativo (THC)

Otra de las estrategias o técnicas utilizadas por el profesorado es el trabajo cooperativo en las actividades que se proponen en clase. Coinciden los docentes cuando señalan que es muy importante que los alumnos/as aprendan a trabajar en equipo y ellos resuelvan sus conflictos.

*Si. Técnicas de trabajo cooperativo, técnicas de resolución de conflictos en el aula.*

*Profesora 15 35 THC*

*El trabajo cooperativo y el cuaderno de a bordo.*

*Profesor 19 35 THC*

*Si, el dialogo, el trabajo en equipo, las habilidades sociales, juegos de rol...*

*Profesora 20 25 THC*

*Principalmente utilizo estrategias basadas en la interacción durante la práctica de las actividades. Actividades de tipo colectivo y grupal son claves para el trabajo de los valores.*

*Profesor 3 30 THC*

### 2.5.3.- Sucesos (THS)

En la investigación de Salazar Gómez y Herrera Aponte (2008)<sup>35</sup>, en la que se plantean si están transmitiendo valores los educadores. En esta investigación, se detecta que los docentes utilizan un estilo mecánico muy conductual de enseñar contenidos programados, fundamentalmente orientados más hacia lo cognitivo, que a lo afectivo. En este estudio, se pone de relieve actitudes ancladas en estados motivacionales negativos que impiden la transmisión de valores. Entre las estrategias que utilizan los docentes se encuentran: el ejemplo, la conversación, el modelaje, charlas, consejos, insistencia en el tema, las oportunidades, la cotidianidad en el aula, lecturas y experiencias, etc. Sin embargo, aun conociendo estas estrategias en la dinámica socioeducativa los docentes mantienen actitudes distantes entre ellos.

Loas maestros/as encuestados tienen claro que los valores no se transmiten en una clase determinada o en momento concreto, sino que debe ser una labor programada y continuada en el tiempo, para verificar que las actitudes y valores han sido interiorizados por el alumnado y se manifiestan en sus acciones.

*Pienso que los valores no se aprenden en una clase determinada de tal o cual materia, es algo que debe estar presente en cada momento del día.*

---

<sup>35</sup> Salazar Gómez, M. V. y Herrera Aponte, M. T. (2008). Representaciones sociales de los valores educativos y prácticas pedagógicas. *Laurus. Revista de educación*, 14(26).

*Por ello, procuro hacer participar a mis alumnos en la propia organización del aula, solucionando problemas con el diálogo,...*  
Profesor 21 36 THS

*...hablamos de los problemas que surgen en el recreo y cómo podemos solucionarlos....*  
Profesora 9 33 THS

*El juego, lo considero buena estrategia y herramienta. La que utilizo mayormente son las experiencias concretas. Los niños reaccionan muy bien ante lo que pueden comprobar.*  
Profesor 6 42 THS

*Sí, cuando surge algún conflicto. Especialmente el debate, intercambio de ideas, trabajar vídeos, canciones, textos (referidos al tema).*  
Profesor 7 32 THS

#### 2.5.4.- Modelado (THM)

Dado que los procesos educativos son procesos intencionales, deben de responder a una sistemática, orientada a conseguir los propósitos que actúan como referente y en el sentido de alcanzar los objetivos a los que se tiende, considerados como valiosos para la educación de la persona y el desarrollo de su personalidad, como elemento integrante de una cultura portadora de valores, actitudes, conocimientos, etc. Por ello, es preciso definir el “Qué” se pretende con la educación y el “Para qué”, concretándose posteriormente el cómo, quién, cuándo, dónde, con qué (Figueras Valero, 2008: 651)<sup>36</sup>.

Coincidimos con Gutiérrez Ponce (2010: 365)<sup>37</sup> Creemos firmemente que el profesorado debe ser líder, referente y guía de la clase; es necesario que cada profesor/a tenga el liderazgo dentro del aula; sólo así conseguirá que de él emane la autoridad bien entendida, ésa que le hará pasar a la posteridad en el recuerdo de todos y cada uno de sus alumnos.

Como aspiración para alguno de los maestros/as, señalan que intentan ser un modelo para los alumnos/as y utilizan el modelado como estrategia de transmisión de valores, ya que el alumnado aprende imitando lo que ven y el maestro/a en todo momento es un referente para sus alumnos.

*Intento, en la medida de lo posible, ser un modelo para ellos y ellas.*  
Profesora 14 39 THM

<sup>36</sup> Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de educación primaria de la provincia de Granada hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participante.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>37</sup> Gutiérrez Ponce, R. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la comarca malagueña del “Valle del Guadalhorce”.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

*Tengo muy en cuenta cómo actúo ya que es ahí donde realmente se transmiten los valores, más que con los discursos, aunque también hablo mucho con ellos e cuando hay algún conflicto intento que ellos encuentren la solución guiados por mí.*

*Profesora 8 30 THM*

Martínez Zarandona (2009)<sup>38</sup> considera que uno de los conceptos más interesantes expuestos por Albert Bandura, es la distinción entre el aprendizaje *activo* (aquellos conocimientos que se adquieren al hacer las cosas; y el aprendizaje *vicario*, que es aprender observando a los otros. Por el solo hecho de ver lo que otros hacen y las consecuencias que tienen por su comportamiento, se aprende a repetir o evitar esa conducta. Lo que propone es que no todo el aprendizaje se logra experimentando personalmente las acciones.

Bandura también dice que al ver las consecuencias positivas o negativas de las acciones de otras personas, las llevamos como si fueran nuestra propia experiencia en otras circunstancias. Así se, aprenden los valores y las normas sociales (que son adecuadas o no según cada cultura), cómo manejar los impulsos agresivos, cómo prestar y compartir las cosas, por mencionar sólo unos ejemplos.

---

<sup>38</sup> Martínez Zarandona, I. (2009). *El aprendizaje vicario*. Recuperado el 8 de noviembre de 2010, del sitio Web Sepiensa.org.mx: [http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/f\\_vicario/aprenVicario\\_1.htm](http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/f_vicario/aprenVicario_1.htm)



### 3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: SITUACIÓN ACTUAL.

*En la educación del siglo XXI no se va exigir sólo a los maestros que sepan conceptos y normas de transmitirlos, sino que, para asegurar un mejor futuro de los pueblos, una mayor tolerancia, una sociedad en la que vivan personas más humanas... se necesita que el educador sea capaz de transmitir y enseñar una serie de valores.*  
 VIRGINIA GARCÍA-LAGO, 2002.

Como último campo de análisis de las encuestas realizadas, analizamos la situación actual con la que se encuentra la sociedad y la influencia de los diferentes agentes de socialización, sobre la educación en valores del alumnado.

De las opiniones emitidas por el profesorado en las encuestas individuales, a las siguientes preguntas...

- ❖ ¿Qué grado de responsabilidad crees que tiene el maestro en la educación en valores comparándolo con la familia?
- ❖ ¿Crees que el clima de aula es importante? ¿Cómo intentas mejorarlo?
- ❖ ¿Qué déficit a nivel actitudinal, de comportamiento o de dedicación encuentras en el alumnado actual de primaria?

...hemos seleccionado para su análisis y discusión las siguientes categorías:

CAMPO 3:	SITUACIÓN ACTUAL		CÓDIGO
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>3.1.- RESPONSABILIDAD MAESTRO-FAMILIA (RFE)</b>		<b>SRF</b>
	<b>3.2.- CLIMA DE AULA (CLA)</b>	<b>3.1.2.- Máxima Importancia</b>	<b>SCI</b>
		<b>3.1.3.- Crear un buen ambiente</b>	<b>SCA</b>
	<b>3.3.- DÉFICITS</b>		<b>DEF</b>

Tabla VI.4.- Estado actual

### 3.1.- RESPONSABILIDAD MAESTRO-FAMILIA. (SRF)

Posteriormente nos adentramos en analizar la situación actual de la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos. Preguntamos acerca del grado de responsabilidad del maestro con respecto a la familia.

Todo el profesorado encuestado, coinciden en las respuestas aportando algún matiz propio, señalando que la labor fundamental de la educación en valores debe realizarse en la familia y que el maestro/a tiene que ser un apoyo importantísimo y un referente, pero desgraciadamente aunque el maestro/a tenga mucha influencia sobre el alumnado, sin el apoyo de la familia no podrá hacer nada.

Numerosos estudios como el de Fragoso y Canales (2008)<sup>39</sup>, analizan la situación de la educación en valores desde la familia. Señala que los seres humanos forman sus valores a través de la socialización. Ésta, se presenta en dos fases: primaria, en el seno de la familia, y secundaria, en la escuela. Actualmente existe una disociación entre lo que se enseña en la familia y lo que el centro escolar determina como valioso.

Tedesco (2003)<sup>40</sup> sostiene que los cambios que se aprecian en la familia están afectando significativamente su función socializadora.

*Gran parte, pero sin el apoyo de la familia es "papel mojado".*  
Profesor 1 H 30 SRF

*En esta sociedad en que vivimos, se hace cada vez más necesario que los niños y las niñas aprendan a tener referentes éticos, a valorar lo que realmente es importante.*  
Profesora 8 M 30 SRF

*Tiene un valor muy alto, ya que ha de ser un ejemplo de valores, pero siempre más bajo que la familia, que ha de ser la verdadera precursora de valores.*  
Profesor 2 H 34 SRF

*La familia es el pilar fundamental en la educación de los alumnos, y ellos son los que deben y tienen la responsabilidad de educar a sus hijos, pero la escuela, los maestros también tenemos una labor importante en este aspecto, y es que también tenemos que intentar "educar", modificar, complementar aquellas conductas que tengan nuestros alumnos en horario educativo.*  
*La idea la tengo bastante clara hasta el momento es que tenemos que trabajar conjuntamente, tanto la familia como la escuela para un bien común, que son nuestros alumnos y son sus hijos.*  
Profesora 10 M 22 SRF

<sup>39</sup> Fragoso Fernández, E. y Canales Rodríguez, E. L. (2008). Estrategias educativas para la formación en valores desde la educación informal de la familia. *Educere*, 13(44), 177-185.

<sup>40</sup> Tedesco, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. *Debates de educación* Fundación Jaime Bofill; UOC. Recuperado el 25 de febrero de 2009, de <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

El concepto de "acompañante cognitivo" dice Delacôte (1996)<sup>41</sup> "permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como modelo. En el esquema clásico de análisis de la profesión docente, el perfil "ideal" del docente era definido a partir de rasgos de personalidad ajenos a la práctica cotidiana de la enseñanza. En este nuevo enfoque, en cambio, el docente puede desempeñar el papel de modelo desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje".

La modelización del docente consistiría, de acuerdo a este enfoque, en poner de manifiesto la forma cómo un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea.

### 3.2.- CLIMA DE AULA (CLA)

Si queremos estudiar en profundidad el clima de aula, podemos ver rápidamente que existen gran cantidad y variedad de definiciones, esto debido a que ha sido abordada desde diferentes perspectivas. Sin embargo, tras la revisión realizada se puede comprobar que, entre los distintos autores, existe un convencimiento: se trata de un constructo difícil de abordar por su complejidad.

Encontramos diferentes estudios que señalan concepciones teóricas desde las que se pueden enmarcar las distintas acepciones empleadas para su definición (Stewart, 1979<sup>42</sup>; Brandt y Weinert, 1981<sup>43</sup>; Anderson, 1985<sup>44</sup>; Silva, 1992<sup>45</sup>; Fernández y Asensio, 1993<sup>46</sup>; Collado Fernández, 2005<sup>47</sup>; Posadas, 2008<sup>48</sup>).

---

<sup>41</sup> Delacôte, G. (1996). *Savoir apprendre; Les nouvelles méthodes*. París: Ed. Odile Jacob.

<sup>42</sup> Stewart, D. (1979). A Critique of School Climate: What It Is, How It Can Be Improved and Some General Recommendations *The Journal of Educational Administration*, 17(2), 148-159.

<sup>43</sup> Brandt, P. y Weinert, C. (1981). The PRQ-a social support measure. *Nursing Research*, 30(5), 277-280.

<sup>44</sup> Anderson, C. S. (1985). The Investigation of School Climate. En G. R. Austin y H. Garber (eds.), *Research on Exemplary Schools*, 6 (pp. 97-126), Orlando: Academic Press.

<sup>45</sup> Silva Vázquez, M. (1992). Hacia una definición comprehensiva del Clima Organizacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(4), 443-451.

<sup>46</sup> Fernández Díaz, M. J. y Asensio Muñoz, I. (1993). Evaluación del clima de centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 69-83.

<sup>47</sup> Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>48</sup> Posadas Kalman, V. (2009). *Tratamiento del núcleo de contenidos de Juegos y Deportes en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.



Es a partir de la síntesis elaborada por Brandt & Weinert (1981) sobre los diferentes enfoques acerca del clima (como algo objetivo y medible; algo subjetivo y colectivo; o algo subjetivo e individual) que entendemos el Clima Social Aula desde este último enfoque, es decir, desde la construcción subjetiva e individual que hace cada sujeto.

Asumimos los estudios realizados, entre otros, por: (Hoy y cols.,1991; Asensio,1992; Sabo, 1995; Emmons, Comer y Haynes, 1996; Conley y Muncey 1999; González Galán, 2004 y Trianes y cols., 2006) citados por Pérez Carbonell, Ramos y López González (2009)<sup>49</sup>, en los que se considera el constructo Clima dependiente de las percepciones de las personas involucradas en el mismo y, por lo tanto, está exento de cierta subjetividad. Y planteamos el Clima Social Aula como *la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor, una forma de estar...) que a su vez influye en el propio clima.*

### 3.2.1.- Máxima Importancia (SCI)

Todo el profesorado encuestado coincide en que un buen clima de aula es fundamental e importantísimo en la marcha de la clase y en la formación en valores del alumnado.

Un ejemplo de esto que señalan los profesores lo podemos encontrar en la investigación de Gutiérrez y López (2011)<sup>50</sup> cuando señalan la importancia de que los profesores de Educación Física, se esfuercen en la creación de climas motivacionales favorecedores de la autodeterminación de los alumnos, por sus efectos sobre el comportamiento en clase, puesto que la literatura especializada ha mostrado que si los profesores promueven la motivación intrínseca y se favorecen actividades y situaciones de autodeterminación en los alumnos, éstos pueden tener mayor éxito en sus resultados escolares.

Así, es manifestado por los profesores/as encuestados:

*El clima es muy importante.*

*Profesor 2 34 SCI*

<sup>49</sup> Pérez Carbonell, A., Ramos Santana, G. y López González, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de educación*, 350, 221-252.

<sup>50</sup> Gutiérrez Sanmartín, M. y López, E. (2011). Percepción de las estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina, razones de los alumnos para ser disciplinados y comportamientos en educación física. *Ricyde. Revista internacional de ciencias del deporte*. 7(22), 24-38.

*El que exista un clima de aula adecuado es imprescindible para posteriormente conseguir resultados importantes relacionados con los valores, es decir, es el pilar sobre el cual se sustentará todo lo demás.*

*Profesor 5 31 SCI*

*Con el clima se puede transmitir más que con las palabras, es fundamental tener un buen clima de aula.*

*Profesora 8 30 SCI*

### **3.2.2.- Crear un buen ambiente (SCA)**

Hemos visto una definición de Clima de aula y la importancia que otorgan los profesores a este. Ahora vemos que utilizan los encuestados para crear un buen ambiente y mejorar el clima de aula.

Podemos encontrar múltiples soluciones. Reflexionando, hablando, tratando con los alumnos/as cada una de las situaciones que tienen lugar en el aula.

*Reflexionando a menudo con los alumnos, haciéndolos partícipes de la clase y de su organización/ decisiones.*

*Profesor 1 30 SCA*

*Lo intento mejorar mediante la claridad de los aspectos que se han de conseguir. Principalmente respeto e igualdad.*

*Profesor 2 34 SCA*

*Para conseguirlo hablo muchos con ellos y les hago reflexionar y les explico que deben aprender a comportarse porque estén seguros que deben hacerlo así, no porque haya un adulto que los vigila.*

*Profesora 8 30 SCA*

*Lo he intentado hablando con ellos, fomentado en ellos, la importancia que tienen dentro y lugar del aula, los valores buenos que tienen y lo bueno que pueden aportar a los demás. El respeto.*

*Profesora 10 22 SCA*

*Si, cuando aparece un conflicto se habla, se explica y se razona.*

*Profesora 14 39 SCA*

También señalan los profesores/as que para mejorar el clima tratan de dar siempre más importancia a los aspectos positivos, intentando mostrar mucho cariño y escucha.

*Sí. Los alumnos se sienten a gusto, tranquilos, respetados y escuchados.*

*Profesor 7 32 SCA*

*Lo intento mejorar a diario hablando y solucionando los conflictos que se presentan, queriendo mucho a mis alumnos porque si se sienten cómodos tendrán libertad para expresarse, potenciando las relaciones entre niños/as*

*Profesora 9 33 SCA*

*La clave para mejorar es crear un ambiente relajado.*

*Profesor 3 30 SCA*

*Dando más importancia a los comportamientos positivos*  
*Profesora 4 H 33 SCA*

Otra manera a través de la que el profesorado encuestado trata de mejorar el clima de aula, es a través del trabajo cooperativo, de manera que los alumnos comprendan que todos van en el mismo barco, los objetivos se consiguen entre todos.

*A través de trabajo en grupo, fomentando el compañerismo y la ayuda entre todos.*  
*Profesora 15 35 SCA*

*Intentando mejorarlo gestionando la clase de forma participativa*  
*Profesor 21 36 SCA*

*Intento mejorarlo con algunas de las técnicas que se nos proporcionan en el curso de aprendizaje cooperativo.*  
*Profesor 19 35 SCA*

*Si mucho. Con trabajo cooperativo, diálogo y con el ejemplo.*  
*Profesora 20 25 SCA*

*Establecemos unas normas consensuadas por todos e intento que todos las cumplamos.*  
*Profesora 22 55 SCA*

### 3.3.- DÉFICITS (DEF)

Cuando preguntamos por el déficit que encuentran los maestros/a de Educación Primaria en el alumnado actual, las respuestas son amplias y variadas.

Como un primer apunte señalan como ya hemos analizado anteriormente que gran parte del déficit del alumnado, se deben a la dejación o abandono por parte de la familia.

*¡Muchos! El colegio se ha convertido en un "parking" de niños donde importa más tenerlos ocupados en algo divertido que en educarlos. Los alumnos vienen al colegio sin valores de casa y con la super protección paterna.*

*Los padres han dejado a la deriva a los hijos, pensando que el desarrollo biológico lógico por los años traería una "educación" lógica y positiva de "regalo".*

*Profesor 1 30 DEF*

*De tal palo tal astilla, sin una coherente relación padres hijos, el profesor lo tiene muy difícil. Un niño que vive en un mal ambiente familiar, difícilmente podrá aportar actitudes positivas en el aula.*

*Profesor 6 42 DEF*

*Por supuesto falta de dedicación de los padres que se traduce en comportamientos incorrectos e irrespetuosos.*

*Profesora 11 39 DEF*

Entre otros aspectos señalan la pérdida de valores entre los que se destacan la falta de respeto, excesivo consumismo, demasiada violencia, competitividad, etc.

*La pérdida de valores actual a mi modo de ver radica por un lado en lo material. Los alumnos están acostumbrados a conseguir todo lo que se les antojan sin necesidad de esfuerzo. Los valores de esfuerzo y sacrificio actualmente se encuentran en desuso en la sociedad en general. A su vez el respeto hacia las personas adultas hace que sea bastante difícil el poder impartir docencia de una manera eficiente; a esto hay que sumarle que la opinión, el criterio pedagógico de los docentes están constantemente en el punto de mira, en entredicho por los diferentes miembros de la comunidad educativa.*

*Profesor 5 31 DEF*

Otro aspecto que destacan es la falta de interés o de trabajo del alumnado, esto se ve reflejado en la ausencia del esfuerzo para conseguir metas y objetivos.

*Que no valoran la importancia del esfuerzo para obtener un logro.*

*Profesora 12 30 DEF*

*No están en su mayoría acostumbrados a que se les exija en determinado nivel de trabajo, les cuesta concentrarse y no valoran lo material, dan por sentado que tienen el derecho a poseer ciertas cosas.*

*Profesora 18 DEF*

*En mi caso (6º de primaria) se puede apreciar falta de interés en algunos casos. En otros casos existe un nivel de competitividad muy grande por el liderazgo de la clase. También habría que mencionar algunos casos de egoísmo y egocentrismo que suponen que ese alumnado concreto se preocupe solo de su rendimiento y sus notas y como consecuencia de eso, no ayuden a los demás.*

*Profesor 19 35 DEF*

Consideramos que muchos de estos déficit, podrían ser solucionados con una buena educación familiar. Así, cuando se ha solicitado a las personas que asocien el concepto de familia a una serie de valores que tengan relación con el bienestar familiar la gran mayoría de ellas señalan como importante el valor de la seguridad, seguidos por los valores de respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad, etc. (Salcedo, 1992; Orizo, 1996; García y Ramírez, 1997 en García, Ramírez y Lima, 1998)<sup>51</sup>

Se han realizado también estudios transculturales sobre las representaciones que los adolescentes se han formado de la relación padres-hijos en el marco de la familia y a la vez sobre los valores de los mismos

---

<sup>51</sup> García Hernández, M. D., Ramírez Rodríguez, G. y Lima Zamora, A. (1998). *La construcción de valores en la familia*. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.). *Familia y desarrollo humano* (201-224). Madrid: Alianza.

padres. En esas investigaciones realizadas con adolescentes españoles, polacos, ingleses, colombianos y portugueses, se pone énfasis en la relación entre los valores de los adolescentes y sus representaciones de las actitudes y comportamientos educativos parentales por un lado, y por otro, en la relación entre los valores de los adolescentes y los padres por otro (Musitu y Fontaine, 1998)<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Musitu, G. y Fontaine, A.M. (1998). Système de valeurs et représentations des styles éducatifs parentaux à l'adolescence: une étude transculturelle. En A. M. Fontaine y J. P. Pourtois (eds) *Regards sur l'éducation familiale. Représentation. Responsabilité Intervention*. Bruselas, De Boeck.

# **CAPÍTULO VII**

A decorative border consisting of two parallel lines. A vertical line runs down the left side of the page, and a horizontal line runs across the top. They intersect at the top-left corner, forming an L-shaped frame.

## **INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. PROCESO DE TRIANGULACIÓN**



## **SUMARIO DEL CAPÍTULO VII**

### **INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. PROCESO DE TRIANGULACIÓN**

---

---

**1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECIFICO 1.-**  
**Analizar la percepción del alumnado de magisterio de la provincia de Granada, acerca del tratamiento que recibe la formación en valores y actitudes éticas, por parte de su profesorado durante el proceso de formación.**

1.1.- Tratamiento de la educación en valores en los procesos de formación anteriores a su formación como maestro/a

1.2.- Tratamiento de la educación en valores en el proceso de formación como maestro/a

1.3.- Percepción del alumnado y profesorado en activo, respecto a la labor del profesorado universitario en educación en valores

**2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2:**  
**Conocer la percepción del profesorado universitario de magisterio, de los maestros/as en activo y estudiantes de magisterio, acerca de su nivel de preparación y competencia (adquirida en la formación inicial o permanente) para transmitir valores y actitudes al alumnado de educación Primaria.**

2.1.- Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación inicial

2.2.- Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación permanente

2.2.1.- Cursos de formación

2.2.2.- Experiencia propia, práctica y reflexión

2.2.3.- Trabajo colaborativo, actividades de formación horizontales

**3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3:**  
**Comprobar el grado de conocimiento que el alumnado de magisterio de la provincia de Granada, tiene sobre valores y actitudes éticas.**

3.1.- Aproximación conceptual a los valores

3.2.- Diferenciación entre valores, actitudes, normas y sentimientos

3.3.- Características, clasificación y jerarquización de los valores



**4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO**

**ESPECÍFICO 4: Verificar el conocimiento que el alumnado de magisterio, el profesorado universitario y los maestros en activo, tienen de procedimientos y estrategias para educar en valores, para ser transmitidos en sus clases.**

4.1.- Conocimiento de estrategias y herramientas de transmisión de valores

4.2.- Aspectos actitudinales en las clases

4.2.1.- Evaluación de los elementos actitudinales

4.3.- Uso de herramientas y estrategias de transmisión de valores

**5.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: Identificar la importancia que el alumnado de magisterio, profesorado universitario y maestros/as en activo, le conceden a la adquisición y transmisión de valores en sus clases y en la vida cotidiana.**

5.1.- Importancia de la transmisión y adquisición de valores en la vida social

5.2.- Importancia de la transmisión y adquisición de valores en las clases

**6.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 6: Diagnosticar, evidenciar y aportar soluciones a las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario y los maestros/as en activo, a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.**

6.1.- Dificultades que encuentra el profesorado universitario y los maestros/as en activo, a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado

6.1.1.- Carencias en la formación inicial

6.1.2.- Ausencia del valor del Esfuerzo en el alumnado

6.1.3.- Dificultades en el mercado de trabajo

6.2.- Propuesta de soluciones a las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario y los maestros/as en activo, a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado

6.2.1.- La Formación permanente en estrategias y recursos para educar en valores

6.2.1.1.- Actividades verticales de formación permanente

6.2.1.2.- Actividades horizontales de formación permanente

6.2.1.2.1.- Actividades implicativas de intercambio de experiencias

6.2.1.2.2.- Actividades autónomas de formación horizontal

6.3.- Propuesta de estrategias y recursos metodológicos para educar en valores y actitudes éticas

6.3.1.- La reflexión-acción

6.3.2.- El trabajo en grupo cooperativo

6.3.3.- Modelado

6.3.4.- Acontecimientos cotidianos



*“Hay que entender el proceso de triangulación como la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación”.*  
F. CISTERNA CABRERA, 2005.

Ante las limitaciones y las posibilidades que brindan los métodos de investigación cuantitativo o cualitativo resulta necesario y eficaz utilizar un medio por el cual integre y complemente estas dos miradas en la investigación. Por eso en los últimos años ha surgido una nueva forma metodológica de abordar los fenómenos sociales, esta nueva herramienta tiene como beneficio brindar una solidez necesaria al proceso de investigación al tener en cuenta diferentes perspectivas y ángulos de un mismo objeto de estudio; ya que si el método cualitativo brinda la posibilidad de comprender y describir los fenómenos sociales resulta igualmente necesario que cuente con una rigurosidad y credibilidad científica que el método cuantitativo tiene en cuenta ya que explica los fenómenos sociales abordados. Por esto, dicen Bonilla y Rodríguez (2005)<sup>1</sup>, es bastante interesante la propuesta del método de triangulación donde se supone el cruzamiento de diferentes informaciones, técnicas, perspectivas, teorías y metodologías.

Se asume convencionalmente que la triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. Es conveniente concebir la triangulación envolviendo variedades de datos, investigadores y teorías, así como metodologías.

La triangulación metodológica es el uso de al menos dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo para direccionar el mismo problema de investigación. Cuando un método singular de investigación es inadecuado, la triangulación se usa para asegurar que se toma una aproximación más comprensiva en la solución del problema de investigación (Pérez, 1998)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Colombia: Editorial Nomos S.A.

<sup>2</sup> Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Nos parece acertada la definición que realiza Vera (2005)<sup>3</sup>, cuando considera la triangulación “como la utilización y combinación de distintas metodologías, estrategias y datos, en el estudio de un mismo fenómeno. Por lo tanto, al hablar de triangulación podemos afirmar que para responder las preguntas de la investigación existen múltiples alternativas”.

La extensión del concepto triangulación a las ciencias sociales implica, en consecuencia, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales. El prefijo “tri” de triangulación no hace referencia literalmente a la utilización de tres tipos de medida (Oppermann, 2000)<sup>4</sup>, sino a la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación.

Como señalan De la Herrán, Hashimoto y Machado (2005)<sup>5</sup>, utilizar en una misma investigación una información fundamentalmente cualitativa (grupos de discusión), y otra cuantitativa (cuestionario), tiene la intención, no tanto de triangular los resultados obtenidos mediante ambos procesos, sino complementarlos y ayudar de este modo a la comprensión global de una realidad compleja.

A lo largo de este trabajo de investigación, hemos mostrado los resultados obtenidos en las diferentes variables de estudio tras la aplicación del cuestionario pasado a los grupos de alumnos y alumnas de los diferentes centros de formación inicial, donde se ha realizado la investigación, y que han sido expuestos en el Capítulo IV, al tiempo que hemos ofrecido un extracto de las opiniones, creencias, conocimientos y pensamientos expresados en el Grupo de Discusión, con profesorado de los centros universitarios dónde se forma al alumnado de magisterio y expuestas en el Capítulo V. De la misma manera hemos mostrado los conocimientos y creencias del profesorado de Educación Primaria en activo, expuestas en el Capítulo VI. En este Capítulo VII, trataremos de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que a nuestro juicio son más relevantes.

---

<sup>3</sup> Vera, A. (2005). Diálogo entre lo cuantitativo y cuantitativo en la investigación científica. El desafío de la triangulación. *Ciencia y trabajo*, 7 (15), 38-40.

<sup>4</sup> Oppermann, M. (2000). Triangulation. A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, 2(2), 141-146.

<sup>5</sup> De la Herrán, A., Hashimoto, E. y Machado, E. (2005). *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.

Esta integración metodológica supone una nueva visión del paradigma de investigación educativa, aportando resultados más contrastados (Ibáñez, 1996<sup>6</sup>; Fajardo del Castillo, 2002<sup>7</sup>; Palomares Cuadros, 2003<sup>8</sup>; Collado, 2005<sup>9</sup>; Vilchez Barroso, 2007<sup>10</sup>, Marín Regalado, 2007<sup>11</sup>, Figueras Valero, 2008<sup>12</sup>; Cordón Muñoz, 2008<sup>13</sup>; Ibáñez García, 2008<sup>14</sup>; Macarro Moreno, 2008<sup>15</sup>; Torres Campos, 2008<sup>16</sup> y Posadas Kalman, 2009)<sup>17</sup>.

El proceso para el análisis y discusión de los resultados seguido ha sido el siguiente: En primer lugar exponemos el objetivo sobre el que vamos a trabajar, para posteriormente cotejar y contrastar los resultados que nos aportan las tres técnicas empleadas en el proceso de investigación (Cuestionarios al alumnado, Grupo de Discusión con profesorado y Encuestas aplicadas al profesorado de Educación Primaria en activo), para así poder comprobar en qué medida se han cubierto los objetivos planteados.

---

<sup>6</sup> Ibáñez, S. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>7</sup> Fajardo del Castillo, J. J. (2002). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

<sup>8</sup> Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos y usos de los espacios del Parque Periurbano «Dehesas del Generalife»*. Granada: Reprograf.

<sup>9</sup> Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>10</sup> Vilchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina de los montes orientales y la influencia de la educación física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>11</sup> Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>12</sup> Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>13</sup> Cordón Muñoz, M. (2008). *Procesos formativos de los técnicos deportivos, que participan en actividades físico-deportivas a nivel provincial, en Andalucía Oriental*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>14</sup> Ibáñez García, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andujar, Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>15</sup> Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>16</sup> Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

<sup>17</sup> Posadas Kalman, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.



## 1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECIFICO 1: Analizar la percepción del alumnado de magisterio de la provincia de Granada, acerca del tratamiento que recibe la formación en valores y actitudes éticas, por parte de su profesorado durante el proceso de formación.

*La educación tiene dos opciones: "Elegir la vida en la selva, que se rige por la ley del más fuerte, o una vida basada en aspectos éticos que sirve para dar una conciencia moral al individuo".*  
JOSE ANTONIO MARINA, 2008.

El debate pedagógico de los últimos años sobre las finalidades de la educación, ha considerado la urgente necesidad de incorporar en el currículo escolar la formación y práctica en valores. Tal proposición se ha argumentado en la imperiosa contribución que las instituciones educativas deben dar a la problemática social, en la cual los derechos y prácticas de convivencia fundadas en el respeto y la equidad, a veces figuran únicamente como buenos propósitos.

Mercader (1999)<sup>18</sup> considera que en el momento presente existe *“la necesidad urgente de unir la educación con los valores éticos y relacionarlos con todas las áreas del conocimiento y del aprendizaje y en los dominios de la sociedad, del trabajo y de la vida, de manera tal que nos beneficie a todos los seres humanos y a la naturaleza, tanto en el plano material o físico como en el mental y espiritual”*.

La educación tiene que tratar con tendencias diferentes, vías que conlleven a la búsqueda y al hallazgo de la felicidad y no simplemente de cómo sobrevivir, tales como la promoción de la adquisición y de la aplicación del conocimiento y la educación libre de las formas de pensar, que mejoren la vida y la sociedad. Todas estas opciones deben encontrar respuestas equitativas que propicien soluciones que sean buenas, útiles, positivas y productivas para las mayorías.

Santamaría (2005)<sup>19</sup>, explicita que: *“parece incuestionable el valor que se da a la Universidad como institución de educación superior por antonomasia; al*

---

<sup>18</sup> Mercader, V. (1999). *Crisis versus Desarrollo*. Caracas: Torvic.

<sup>19</sup> Santamaría Conde, R. M. (2005). Educar en valores desde la Universidad. Recuperado el 15 de febrero de 2010, de <http://www.educaweb.com/noticia/2005/07/18/educar-valores-universidad-1606.html>



*tiempo que se la ha catalogado como excesivamente academicista, en la que la educación formal parece que está por encima de la informal. Sin embargo, en medio de este panorama cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿Se contempla de un modo intencionado la educación en valores dentro del ámbito universitario?, ¿o por el contrario se considera que esta educación corresponde a otros ámbitos o instituciones?... Es evidente que separar la educación formal de la informal es prácticamente imposible".* El profesorado, independientemente del nivel y de la materia que imparta, en su forma de interrelacionarse con el alumnado está transmitiendo no sólo contenidos conceptuales o procedimentales sino también una serie de actitudes y de valores, que de forma inconsciente el alumnado está "recibiendo".

En este objetivo, nos planteamos conocer cual es la percepción del alumnado estudiante de magisterio, acerca del tratamiento que recibe la formación en valores y actitudes éticas, por parte del profesorado que ha tenido a lo largo de su proceso de formación.

Aportan información a este objetivo las respuestas emitidas por el alumnado universitario a los ítems: *Ítem III.1. Considero que mi formación en valores por mis maestros/as en primaria ha sido adecuada y satisfactoria; Ítem III.2. Considero que mi formación en valores por mis maestros/as en secundaria ha sido adecuada y satisfactoria; Ítem III.3. Siempre he recibido además de una formación en conceptos y procedimientos, una adecuada carga actitudinal; Ítem III.4. Creo que la formación en valores recibida en la carrera de magisterio es adecuada y satisfactoria; Ítem III.5.20. Me gustaría recibir una formación tanto en conceptos, procedimientos como en actitudes; Ítem III.6.21. Mis profesores/as le dan mucha más importancia a los contenidos conceptuales y procedimentales y muy poca a los actitudinales; Ítem III.7.22. Mis profesores/as me han evaluado en actitudes y valores; Ítem III.8.23. Mis profesores/as de magisterio me transmiten un amplio bagaje en valores; Ítem III.9.24. En el trato con mis profesores de magisterio reconozco valores que a mí me gustaría transmitir a mis futuros alumnos; Ítem IV.14.41. Considero inadecuada la carga lectiva de educación en valores en los planes de estudio de maestros; Ítem IV.15.42. Se le da poca importancia a la educación en valores en los planes de formación de futuros maestros/as; Ítem IV.16.43. En pocas asignaturas de la carrera se trabaja el aprendizaje y transmisión de valores; Ítem III.12.27. Mantienen mis profesores/as actitudes coherentes con las que quieren transmitir.*

También aportan informaciones para comprobar el grado de consecución de este objetivo, algunas opiniones expresadas en el grupo de

Discusión con profesorado universitario y las reflexiones aportadas por los maestros/as en activo encuestados/as de Educación Primaria.

### **1.1.- Tratamiento de la educación en valores en los procesos de formación anteriores a su formación como maestro/a**

Coincidimos con Vargas (1996)<sup>20</sup> cuando considera que el maestro/a y el alumno/a son los personajes centrales de una institución educativa. La figura del maestro/a se ha constituido en la sociedad de todos los tiempos como la persona que es el ejemplo a seguir, a escuchar, a valorar y a exigir. Los valores del docente tienen una influencia definitiva en la educación, en la formación del hombre y es piedra angular del progreso de muchos pueblos. En el quehacer educativo lo que permanece siempre son los maestros, pues los alumnos y todo el personal de apoyo a la docencia son transitorios. La función de los maestros es muy importante en las comunidades humanas.

Los procesos formativos formales comienzan muy pronto en nuestro país, iniciándose la obligatoriedad de la educación a partir de los seis años. De esta manera el alumnado de magisterio que se encuentra en pleno período de formación pedagógica específica y el profesorado tanto universitario, como el que importe su docencia en Educación Primaria, que ya han pasado por diversas etapas educativas, hasta alcanzar el estatus educativo que presentan, tiene multitud de experiencias, unas más enriquecedoras que otras, pero todas importantes para ir conformando un modelo de profesorado. Así, al ser interrogado el alumnado de magisterio en el Ítem *III.1. Considero que mi formación en valores por mis maestros/as en primaria ha sido adecuada y satisfactoria*, de manera mayoritaria los alumnos eligen opciones “positivas” (“algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo”) en un 66,1%, mientras las alumnas lo hacen en las mismas opciones en un 71,6%. Pero estos datos bajan sensiblemente al plantearles el Ítem *II.2. Considero que mi formación en valores por mis maestros/as-profesores/as en secundaria ha sido adecuada y satisfactoria*, así lo expresan en 60,8% de los alumnos y el 61,0% de las alumnas. La valoración es mayor para el profesorado de Primaria que para el de Secundaria.

El profesorado universitario manifiesta opiniones en el Grupo de Discusión, en las que queda constancia de que el profesorado de Educación Primaria y el de Secundaria son conscientes de sus limitaciones en sus estudios obligatorios (Primaria y Secundaria), así como en su formación inicial

---

<sup>20</sup> Vargas Montoya, S. (1996). *Ética o filosofía moral*. México: Porrúa, S.A.

y han comenzado sus proceso formativos permanentes, unos a través de actividades verticales u horizontales y también a través de la investigación.

*Se ha comentado de si hay trabajos de investigación, y la verdad es que en los últimos años si, el profesor de secundaria se está dando cuenta que le faltan herramientas y estrategias para abordar los problemas, y los problemas del siglo XXI son unos problemas de actitudes éticas.*

*Profesor 2*

*Sobre todo el profesorado mayor, que cursó sus estudios de Primaria y secundaria en leyes anteriores de educación, no ha tenido en su preparación básica ninguna formación específica en este campo y sus aprendizajes se han limitado al modelado y alo que llamamos el presagio-producto, es decir que es una buena enseñanza, lo que hacen los buenos profesores, sin importante el contexto, ni el tipo de alumnado...*

*Profesor 3*

## **1.2.- Tratamiento de la educación en valores en el proceso de formación como maestro/a**

Al ser interrogado el alumnado de magisterio a través del Ítem III.4.19 *Creo que la formación en valores recibida en la carrera de magisterio es adecuada y satisfactoria*, encontramos que en las opciones “positivas” se sitúan el 72,0% de los alumnos y el 69,0% de las alumnas, aunque hay que significar que solo un 17% de los alumnos y un 15% de las alumnas se muestran “totalmente de acuerdo”, que son valores muy próximos a los encontrados en la opción “poco de acuerdo”, con un 19,9% de los alumnos y un 17,9% de las alumnas.

En esta línea, el profesorado universitario se muestra bastante autocrítico, al considerar que no se hace lo suficiente y que se debería incidir mucho más que lo que en realidad se hace a la hora de enseñar estrategias, técnicas y herramientas para que el futuro docente pueda transmitir valores y actitudes éticas a su alumnado de Educación Primaria.

*Creo que como decía antes di no sabemos trabajarlos, es que no tenemos estrategias, no podemos ahondar, podemos decírselo, mira niño esta es la teoría, pero como trabajamos los valores y las actitudes, por lo menos yo lo desconozco, o sea, a mi me faltan estrategias claramente, y creo que se le da mucha más importancia a los contenidos que hay y se le da de lado a los valores y a las actitudes, yo creo que eso pasa en todos los sitios*

*Profesor 5*

*Queremos pensar que eso, que es muy importante el modelaje, ser modelos pero quizás hay alumnos que necesiten un plus para trabajar con ellos y yo personalmente también me encuentro muy limitado cuando tengo que trabajar, me encuentro limitado en lo que son estrategias claras para que ellos les den importancia a lo que yo considero.*

*Profesor 8*

Nos interesaba el comprobar el grado de importancia que el alumnado percibe que se le otorga a la educación en valores en su centro de formación, así en Ítem IV.15.42. *Se le da poca importancia a la educación en valores en los planes de formación de futuros maestros/as*, encontramos que de forma general el alumnado está de acuerdo con esta afirmación, siendo elegidas las opciones “positivas” por un 60,9% de los alumnos y por un 64,6% de las alumnas, siendo estas diferencias significativas por género y por tipo de centro, considerando el alumnado del centro público, que en el mismo se le da poca importancia a la educación en valores.

Al plantearles el Ítem IV.14.41. *Considero inadecuada la carga lectiva de educación en valores en los planes de estudio de maestros*, comprobamos como las respuestas mayoritarias se sitúan en las opciones de estar de acuerdo con la afirmación que se les plantea, así el 55,3% de los alumnos y el 50,5% de las alumnas consideran inadecuada la carga lectiva que se plantea a lo largo de su formación. En el Ítem III.3. *Siempre he recibido además de una formación en conceptos y procedimientos*, comprobamos como al sumar los datos globales de las opciones “positivas” que son mayoritarias, encontramos que los alumnos consideran en un 63,4% y las alumnas en un 67,1%, estar de acuerdo en algún grado con la afirmación de que junto a la formación en conceptos y procedimientos, también recibieron formación en actitudes y valores.

El profesorado universitario avala la percepción del alumnado, al entender que se incide más en los aspectos conceptuales y procedimentales que en los actitudinales.

*Yo creo que de forma general, el sistema y nuestra cultura arrastra un problema de base y es centrar demasiado la educación en el ámbito cognitivo.*  
Profesor 6

*Por supuesto que deberíamos incidir más en el aspecto actitudinal, que en realidad es lo que permanece para toda la vida.*  
Profesor 2

Estas opiniones del profesorado universitario coinciden con las expresadas en el Grupo de Discusión con profesorado universitario que realizó Posadas (2009)<sup>21</sup>, cuando se les planteaba si le daban la misma importancia a los aspectos actitudinales de los contenidos, que a los conceptuales y procedimentales, decantándose claramente por los conceptuales y procedimentales.

---

<sup>21</sup> Posadas Kalman, V. (2009). *Tratamiento del núcleo de contenidos de Juegos y Deportes en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Los maestros y maestras de Educación Primaria, muestran diferentes apreciaciones, respecto a como fue su formación inicial, así encontramos opiniones que indican la carencia de este tipo de formación, junto a otras opiniones que expresan que dependía del profesor/a, e incluso de la asignatura que se les impartía.

*Si no te coges asignaturas con las que tú pretendes que te transmitan eso, los demás profesores en asignaturas troncales y obligatorias no te aportan prácticamente nada.*

*De las únicas asignaturas que me han podido aportar algo en valores y actitudes éticas: E. para la PAZ, y las asignaturas de la DECA. Cursadas en la Facultad Ciencias de la Educación.*

*Profesora 10 22 FVA*

*Sí, a través de asignaturas específicas: título de maestro de religión, Educación para la Paz y la Convivencia.*

*Profesor 7 32 FVA*

*No lo suficiente, me hubiera gustado aprender técnicas concretas para trabajar esos valores con los niños.*

*Profesora 9 33 FVN*

*Sí. Recibí formación en valores pero principalmente en función del profesorado que impartía las asignaturas. En los programas no recuerdo que aparecieran como tal los contenidos en valores, a no ser que fueran asignaturas directamente relacionadas con la temática. En realidad, como contenido, los valores y actitudes éticas aparecían en pocos casos.*

*Profesor 3 30 FVP*

De la misma manera que el profesorado en activo, considera que había diferencia entre las diferentes asignaturas, el alumnado muestra en el Ítem IV.16.43. *En pocas asignaturas de la carrera se trabaja el aprendizaje y transmisión de valores*, su conformidad con lo expresado, así consideran que se trabaja en pocas asignatura de la carrera la educación en valores en un 63,3% de los alumnos y en un 69,2% de las alumnas, existiendo diferencias significativas por género, ya que son las alumnas quienes tienen una percepción más negativa.

*Yo normalmente utilizo con ellos también un sistema, es optativo evidentemente para que hagan ellos una autoevaluación. Hayan hecho en todo el cuatrimestre, un seguimiento de su propia marcha pero ellos antes de empezar ellos hacen un compromiso, que está dentro de esa responsabilidad, se comprometen a dar tal porcentaje de sí.*

*Profesor 4*

*Yo creo que había que transmitir valores en todas, y existen asignaturas que van buscando contenidos, hasta en el proceso de cómo se adquieren esos contenidos se transmiten una serie de valores, lo que pasa es que en la nuestra tenemos mayor facilidad por lo que dice Profesor 2 de estar más relacionada con temas motrices, afectivos, donde plenamente se puedan transmitir valores.*

*Profesor 7*

*De hecho yo durante muchos años, yo pensaba que los valores ya los llevaba la materia y la asignatura, yo creía que la educación física por sí misma era educativa*

*Profesor 2*

### **1.3.- Percepción del alumnado y profesorado en activo, respecto a la labor del profesorado universitario en educación en valores**

Las acciones cotidianas que transcurren en el aula, deberían estar impregnadas de una actitud comprensiva y educadora del profesorado, que son los responsables de la formación de las jóvenes generaciones de maestros/as, por eso, el desafío de toda institución educativa es convertirse en propulsora de procesos de democratización y participación. Sin lugar a dudas, si en los centros de Educación Primaria se puede hacer esto (de hecho muchos centros lo hacen y lo hacen bien), están dando respuesta a una de las demandas más requeridas por la sociedad (Daniel Ianni, 2003)<sup>22</sup>.

Para conocer la percepción del alumnado respecto a como le son transmitidos valores y actitudes éticas, por parte de su profesorado universitario, así como la metodología para su transmisión, comenzamos planteándoles el Ítem III.6.21. *Mis profesores/as le dan mucha más importancia a los contenidos conceptuales y procedimentales y muy poca a los actitudinales*, siendo las opciones más elegidas los valores centrales, estar “poco” o “algo de acuerdo”, suponiendo un 49,10% en las alumnas y un 55,60% en los alumnos. Un 55% del alumnado encuestado, considera aunque sea en alguna medida, que sus profesores no le dan gran importancia a los contenidos actitudinales.

Sin embargo, al alumnado le gustaría recibir más y mejor formación para educar en valores, el Ítem III.5.20. *Me gustaría recibir una formación tanto en conceptos, procedimientos como en actitudes*, que se sitúan de manera mayoritaria en las opciones de acuerdo, sumando el 84,7% de los alumnos y el 89,5% de las alumnas, porcentajes que no dejan lugar a la duda de la necesidad que siente el alumnado universitario de recibir una formación en valores, tanto o más que en conceptos y procedimientos.

Incidimos en conocer el desarrollo del proceso y les planteamos el Ítem III.7.22. *Mis profesores/as me han evaluado en actitudes y valores*, comprobamos que son más los alumnos/as que opinan no estar de acuerdo con esta afirmación, aunque sea algo, y más aún si estudian en el centro público. Son pocos los que están “totalmente de acuerdo” o “bastante de

---

<sup>22</sup> Daniel Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Monografías virtuales*, 2.

acuerdo” con que se les evalúa en actitudes y valores, suman un 21,57% los alumnos/as encuestados del centro privado y sólo un 14,08% de los alumnos/as del centro público. Tanto los alumnos como las alumnas del centro privado, muestran mayor grado de acuerdo con la afirmación que los del centro público.

El profesorado universitario, muestra la dificultad que tienen a la hora de evaluar los valores y las actitudes éticas de su alumnado, y aunque lo intentan manifiestan que al trabajar metodologías grupales estas dificultades aumentan.

*La autoevaluación funciona si el grupo funciona bien o sea nosotros estoy seguro que el grupo ese que tenemos, lo ponemos a que se autoevalúen y no hay ni una sola queja, lo hacemos en otro grupo y si la hay evidentemente, por qué, porque hay otro tipo de valores que están inmersos como es la competitividad, necesitamos nota para entrar allí arriba entonces en esos grupos hay competición, tratan de ver quien lo hace mejor, o a ver quien hace mas cosas o a ver quien... pero eso forma parte, yo creo que forma parte de tu estrategia como profesor, está valorado ya, el que lo haga o que no lo haga ya es mucho, el que lo haga bien o que lo haga mal ya es bastante, estas valorando otras cosas, estas valorando valores como la creatividad, estas valorando la reflexión, a parte del clásico del esfuerzo, de la responsabilidad, ya está dentro de eso.*

*Profesor 2*

*Si, pero hay una parte que es muy difícil de valorar, y es por ejemplo, cuando yo trabajo en grupo, y los grupos son numerosos, generalmente la nota es grupal y es difícil, claro puedes poner autoevaluación, pero cuando pones un grupo generalmente la nota se la pones al grupo entero y es evidente que todo el mundo no se esfuerza lo mismo, es evidente que si hay cinco en el grupo, hay dos que realmente son los que realizan el trabajo de forma masiva y los otros no luego se están solapando en el trabajo de esos dos el resto y ahí es muy difícil por ejemplo medir yo no tengo estrategias todavía suficientes para delimitar eso, y hay unos que se benefician sobre el trabajo de los otros.*

*Profesor 6*

*Yo por ejemplo les hago pasar una ficha, que tienen ellos en la que ellos se autoevalúan en grupo, que contribución a tenido cada uno de los componentes del grupo, es un lavado de cara, ahí delante del grupo, y eso te lo entregan para que yo vea también cual es la contribución de cada uno de ellos.*

*Profesor 4*

*O igual, con el sistema que empleamos, creo que todos los que estamos aquí, en el tema de las clases simuladas, simulación de las prácticas en las que le otorgas la responsabilidad a ellos de la organización, del control, de la evaluación de todos los elementos de la clase, se lo estas cediendo a ellos, todo eso es un entrenamiento para adquirir.*

*Profesor 2*

Marchan y Pérez Lorca (2008)<sup>23</sup>, consideran que para evaluar valores, se requiere de principios consensuados consistentes, procedimientos y espacios específicos de desarrollo, entendiendo que la formación de valores forman parte intrínseca del proceso de enseñanza / aprendizaje, por lo que no pueden dissociarse de los contenidos conceptuales. A su vez permiten recoger información relevante para la toma de decisiones. Y por último, la evaluación tiene el deber de “*Juzgar en que medida están siendo incorporados los valores y actitudes que hemos tratado de promover*”, por lo que no debe actuar como “ *censor*” de actitudes y decisiones.

En este contexto, el profesorado debe desarrollar competencias para recoger y analizar datos, mediante métodos e instrumentos específicos, lo cual lo ayudarán a establecer criterios objetivos.

El profesorado aparece como un referente claro para educar en valores. La docencia es una de las actividades humanas con mayor trascendencia e impacto en la sociedad. Por esto, es importante considerar que toda persona con las funciones de un profesor/a, tiene una responsabilidad que va más allá de transmitir únicamente conocimientos. El maestro/a, o profesor/a que ha logrado influir positivamente en las personas bajo su tutela (sin importar la edad de los alumnos o el área de desempeño), seguramente debe el éxito de su trabajo, a la calidad humana que vive y hace vivir dentro y fuera del aula; desgraciadamente, el amplio bagaje cultural y de conocimientos muchas veces es insuficiente para realizar una labor educativa eficaz.

Al interrogar al alumnado universitario en el Ítem *III.12.27. Mantienen mis profesores/as actitudes coherentes con las que quieren transmitir*, encontramos que al sumar los valores de las opciones “*positivas*” que muestran algún grado de acuerdo encontramos que el 71,9% de los alumnos y el 64,5% de las alumnas, están en algún grado de acuerdo, siendo este acuerdo mayor el alumnado del centro privado que del público. Estos datos son confirmados en las respuestas al Ítem *III.9.24. En el trato con mis profesores de magisterio reconozco valores que a mí me gustaría transmitir a mis futuros alumnos*, en las que muestran algún grado de acuerdo en un 76,0% los alumnos y en un 69,9% las alumnas, estando esta percepción más acentuada en el alumnado del centro privado.

---

<sup>23</sup> Marchant Mayol, J. y Pérez Lorca, A. (2006). *La Evaluación de actitudes y valores. Transversalidad y Valores en el Desarrollo del Currículum y la Evaluación*. Facultad de Humanidades. Recuperado el 24 de febrero de 2010, de [http://edupro.files.wordpress.com/2008/01/\\_5-instrumentos\\_para\\_evaluar\\_actitudes\\_y\\_valores.doc](http://edupro.files.wordpress.com/2008/01/_5-instrumentos_para_evaluar_actitudes_y_valores.doc)



El profesorado de Educación Primaria en activo, manifiesta que en su formación inicial, había profesores que con su actitud personal y con sus enseñanzas, colaboraban de manera activa su formación integral como personas, significando que a veces dependía no solo del profesorado, sino de las asignaturas que recibían.

*Pues la verdad en función del profesorado que impartían las clases. Había profesores que se preocupaban de que aprendiéramos estrategias para poder transmitir estos valores a los futuros alumnos, pero no eran muchos*  
Profesor 2 34 FVP

*De las únicas asignaturas que me han podido aportar algo en valores y actitudes éticas: E. para la PAZ, y las asignaturas de la DECA. Cursadas en la Facultad Ciencias de la Educación.*  
Profesora 10 22 FVA

*Sí, a través de asignaturas específicas: título de maestro de religión, Educación para la Paz y la Convivencia.*  
Profesor 7 32 FVA

Las respuestas al Ítem III.8.23. *Mis profesores/as de magisterio me transmiten un amplio bagaje en valores*, resultan clarificadoras, ya que por los datos se constata que aproximadamente la mitad del alumnado (52,58%) en el centro público y un porcentaje de alumnos ligeramente superior (62,25%) en el centro privado comparte esta afirmación, aunque sea en algún grado.

El profesorado universitario, participante en el Grupo de Discusión considera que el transmitir valores a su alumnado, así como que puedan adquirir estrategias y destrezas para su posterior transmisión a su futuro alumnado, es de gran interés para ellos, aunque siempre aparezcan dificultades.

*Yo creo que todos queremos darle mucha importancia al tema de valores... queremos pensar que eso, que es muy importante el modelado, ser modelos.*  
Profesor 8

*Cuando tu llegas a clase, y llegas puntual, y dices buenos días, y empiezas la lección, y aceptas las críticas, y planteas discusiones en clase y les dices que somos un grupo, y calificas a los estudiantes, y después los recibes para una tutoría, de forma paralela a los contenidos estas transmitiendo también una serie de valores*  
Profesor 7

*El plantearles que hagan un trabajo voluntario que en principio tiene carga cognitiva y procedimental, saber hacer y hacer, pero eso ya lleva implícito la carga actitudinal, porque si tu les has dado la oportunidad de que lo hagan o no lo hagan tu ya estas valorando la responsabilidad de entregarlo a tiempo, de entregarlo con los criterios que se han pactado entre todos.*  
Profesor 2

*...yo creo que lo importante es creérselo. No estamos tan mal porque creemos en los valores, porque creemos que es algo importante.*  
Profesora 1

Al igual que el profesorado universitario, el profesorado de Educación Primaria en activo manifiesta su compromiso con la educación en valores, así de forma mayoritaria expresan reflexiones que van en esta línea.

*Fundamental, desde ser el eje fundamental de cualquier aprendizaje hasta como medio para mejorar el clima de la clase.*  
Profesor 1 30 VIM

*Son fundamentales, pues por encima de los contenidos a enseñar, el principal objetivo es formar personas.*  
Profesor 2 34 VIM

*Es lo más importante que se debe trabajar en la escuela*  
Profesor 7 32 VIM

*Los considero algo primordial, por encima del aprendizaje académico está aprender a ser una buena persona.*  
Profesora 8 30 VIM

Para educar plenamente en valores no sirve simplemente el hecho de transmitir una serie de conocimientos. De hecho, la adquisición de conocimientos, fundamental en las asignaturas tradicionales, como por ejemplo matemáticas o historia, es una pequeña parte de la educación en valores. De ahí que, incluso aquellos profesores que no desean participar en el proceso de educar en valores, lo hacen de forma inconsciente (Mestre, 2011)<sup>24</sup>

Lo deseable sería la desaparición del profesorado héroe, siendo sustituido por un profesorado motivado en su globalidad sobre la necesidad de tener presente los elementos propios de la educación en valores a la hora de transmitir sus conocimientos.

---

<sup>24</sup> Mestre Chust, J. V. (2011). El profesor héroe en la educación en valores. Recuperado el 17 de febrero de 2011, de <http://www.suite101.net/content/el-profesor-héroe-en-la-educación-en-valores-a42688>

### Resumiendo podemos decir lo que sigue:

- El alumnado de magisterio considera que su formación en valores por sus maestros/as en Primaria y su profesorado en Secundaria ha sido adecuada y satisfactoria, siendo esta formación más acusada en Primaria que en Secundaria.
- El profesorado universitario manifiesta opiniones en el Grupo de Discusión, en las que queda constancia de que el profesorado de Educación Primaria y el de Secundaria son conscientes de sus limitaciones en sus estudios obligatorios (Primaria y Secundaria), así como en su formación inicial y han comenzado sus proceso formativo permanente, unos a través de actividades verticales u horizontales y también a través de la investigación.
- El alumnado universitario, de manera ligeramente mayoritaria cree que la formación en valores recibida en la carrera de magisterio es adecuada y satisfactoria, siendo esta percepción más acusada en el alumnado del centro privado. Sin embargo, el profesorado universitario se muestra bastante autocrítico, al considerar que no se hace lo suficiente y que se debería incidir mucho más que lo que en realidad se hace a la hora de enseñar estrategias.
- Los maestros y maestras de Educación Primaria, muestran diferentes apreciaciones, respecto a como fue su formación inicial, así encontramos opiniones que indican la carencia de este tipo de formación, junto a otras opiniones que expresan que dependía del profesor/a, e incluso de la asignatura que se les impartía.
- El profesorado universitario avala la percepción del alumnado, respecto a que debería existir más carga lectiva de educación en valores en los planes de estudio de maestros/as, al entender que se incide más en los aspectos conceptuales y procedimentales, que en los actitudinales.
- El alumnado y el profesorado en activo, considera de manera mayoritaria que se trabaja en pocas asignaturas de la carrera la educación en valores, y que el profesorado universitario le otorga más importancia a los contenidos conceptuales y procedimentales que a los actitudinales.
- El alumnado de magisterio considera que el profesorado universitario mantienen actitudes coherentes con las que quieren transmitir, así como reconocen en el profesorado valores que a mí me gustaría transmitir a sus futuros alumnos y alumnas.
- El profesorado de Educación Primaria en activo, manifiesta que en su formación inicial, había profesores que con su actitud personal y con sus enseñanzas, colaboraban de manera activa en su formación integral como personas, significando que a veces dependía no solo del profesorado, sino de las asignaturas que recibían.
- El profesorado universitario y el profesorado de Educación Primaria en activo, manifiestan de forma ampliamente mayoritaria su compromiso presente y futuro con la educación en valores.

## **2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Conocer la percepción del profesorado universitario de magisterio, de los maestros/as en activo y estudiantes de magisterio, acerca de su nivel de preparación y competencia (adquirida en la formación inicial o permanente) para transmitir valores y actitudes al alumnado de educación Primaria.**

*El Perfil del Docente está constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas.*  
PH. PERRENOUD, 2004.

Hoy en día ya no es suficiente que los docentes de las diferentes etapas educativas, centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten. Es indispensable que el profesorado, trascienda los propósitos exclusivamente disciplinares y apoye de manera integral la formación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Es necesaria una comprensión de la función del docente que vaya más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el aula, para adoptar un enfoque centrado en la transmisión y adquisición de valores individuales y sociales.

Ser competente permite realizar una actividad con un nivel de dominio considerable correspondiente a un criterio establecido. El nivel de dominio que una persona puede alcanzar en una actividad depende de los recursos con los que cuenta y la institución y el contexto en el que se desempeña; involucra sus conocimientos, habilidades en diversos campos, destrezas, actitudes y valores. Educar con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral, recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas.

En este objetivo que ahora analizamos, nos planteábamos el comprobar el grado de preparación y competencia (adquirida en la formación inicial o permanente) para transmitir valores y actitudes al alumnado de Educación Primaria, que tienen tanto el profesorado universitario y de Educación Primaria en activo, como los estudiantes que se preparan para en el futuro ser profesionales de la enseñanza.

Aportan información a este objetivo las respuestas emitidas por el alumnado universitario a los ítems: *Ítem III.1. Considero que mi formación en valores por mis maestros/as en primaria ha sido adecuada y satisfactoria; Ítem II.2. Considero que mi formación en valores por mis maestros/as en secundaria ha sido adecuada y satisfactoria; Ítem II.3. Siempre he recibido además de una formación en conceptos y procedimientos, una adecuada carga actitudinal; Ítem II.4. Creo que la formación en valores recibida en la carrera de magisterio es adecuada y satisfactoria; Ítem III.6.33 Me planteo en qué medida estoy formado/a como maestro/a para transmitir valores; Ítem III.8.35 Me han enseñado herramientas para transmitir valores; Ítem III.9.36 Me han enseñado recursos, instrumentos y herramientas para evaluar valores.*

También aportan informaciones las opiniones del profesorado universitario expresadas en el Grupo de Discusión, así como las reflexiones planteadas por el profesorado en activo en las Encuestas autocumplimentadas.

### **2.1.- Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación inicial**

Asistimos, desde hace ya más de dos décadas, a una transformación radical en las prioridades educativas. La información se encuentra en diferentes situaciones, enclaves y soportes. Ya no basta con dominar conocimientos específicos y comunicarlos de forma ordenada: los profesores han de desarrollar una labor de mediación; una labor orientada a favorecer en sus alumnos la capacidad de aprender a aprender, que llegue a facilitar la posibilidad de transformar la información en conocimiento; conocimiento competente, capaz de ser aplicado para resolver, de forma autónoma, distintos tipos de problemas en contextos diferentes (Escamilla, 2008)<sup>25</sup>.

El alumnado de magisterio y el profesorado tanto universitario, como el que importe su docencia en Educación Primaria, han pasado ya por diversas etapas educativas, hasta alcanzar el estatus educativo que presentan. Así al ser interrogado el alumnado de magisterio en el ítem *Ítem III.1. Considero que mi formación en valores por mis maestros/as en primaria ha sido adecuada y satisfactoria*, de manera mayoritaria los alumnos eligen opciones “positivas” (“algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo”) en un 66,1%, mientras las alumnas lo hacen en las mismas opciones en un 71,6%. Pero estos datos bajan sensiblemente al plantearles el *Ítem II.2. Considero que mi formación en valores por mis maestros/as-profesores/as en secundaria ha sido*

---

<sup>25</sup> Escamilla, A. (2008). *Concepto y funciones de las competencias básicas. Bases para su desarrollo en los centros*. Recuperado el 11 de julio de 2009, de [www.profes.net](http://www.profes.net).

*adecuada y satisfactoria*, así lo expresan en 60,8% de los alumnos y el 61,0% de las alumnas. Estos datos vuelven a subir en el Ítem II.4. *Creo que la formación en valores recibida en la carrera de magisterio es adecuada y satisfactoria*, encontrándose en las opciones positivas el 72,0% de los alumnos y el 69,0% de las alumnas.

El análisis de los ítems anteriores, nos lleva a interpretar que el alumnado de magisterio tanto del centro público como privado, manifiesta que es en la etapa universitaria dónde recibe una formación en valores más adecuada, seguida de su etapa en Educación Primaria, significando que es en la etapa de Educación Secundaria dónde menos formación en valores recibieron.

Integrar los valores al aprendizaje de manera intencionada y consciente significa no sólo pensar en el contenido como conocimientos y habilidades, sino en la relación que ellos poseen con los valores. El conocimiento posee un contenido valorativo y el valor un significado en la realidad, el que debe saberse interpretar y comprender adecuadamente a través de la cultura y por lo tanto del conocimiento científico y cotidiano, en ese sentido el valor también es conocimiento, pero es algo más, es sentimiento y afectividad en el individuo. La educación en valores debe contribuir a que el proyecto de vida se convierta en *“un modelo de vida sobre la base de aquellas orientaciones de la personalidad que definen el sentido fundamental de su vida, y que adquieren una forma concreta de acuerdo con la construcción de un sistema de actividades instrumentadas, las que se vinculan con las posibilidades del individuo y, de otro lado las posibilidades objetivas de la realidad externa para la ejecución de esas orientaciones de la personalidad”* (D'Angelo, 1996: 3)<sup>26</sup>.

Las respuestas expresadas en el Ítem II.3. *Siempre he recibido además de una formación en conceptos y procedimientos*, una adecuada carga actitudinal, muestran que el alumnado de magisterio está *“algo de acuerdo”* en un 36,3% los chicos y en un 29,7% las chicas, siendo esta la opción elegida de manera mayoritaria. Al sumar los datos globales de las opciones *“positivas”* que son mayoritarias, encontramos que los alumnos consideran en un 63,4% y las alumnas en un 67,1%, estar de acuerdo en algún grado con la afirmación de que junto a la formación en conceptos y procedimientos, también recibieron formación en actitudes y valores.

---

<sup>26</sup> D' Angelo, O. (1996). *Provida. Autorealización de la personalidad*. La Habana: Ed. Academia.

El profesorado universitario, expresa que en los modelos de enseñanza actual, aun se prima más el conocimiento conceptual y procedimental que el actitudinal, aunque hay excepciones. También se indica que en Educación Primaria se pone más énfasis en educar en valores que en Educación Secundaria, siendo esta etapa en la que predominan más los aspectos conceptuales.

*Yo creo que de forma general, el sistema y nuestra cultura arrastra un problema de base y es centrar demasiado la educación en el ámbito cognitivo. En todas las dimensiones de la personalidad nos centramos demasiado en lo cognitivo, en tener mucho conocimiento, al final, el alumno tiene que saber muchas cosas. En primaria una de las cosas prioritarias, es acabar los temas, en secundaria, exactamente lo mismo, y en magisterio creo que nos pasa también lo mismo como un defecto general del maestro. (Clip 25). Lo que se valora y evalúa básicamente son los aspectos cognitivos, o sea, las materias instrumentales, cuanto sabe de lengua, cuanto sabe de matemáticas, los maestros lo saben, los maestros de magisterio también lo saben.*

*Profesor 6*

*Desde luego, que en Educación Primaria, bien sea por la formación específica en materias pedagógicas de los maestros o porque lo tienen más claro es una etapa dónde se trabajan en mayor o menor medida valores y actitudes y creo que es en Secundaria dónde se le presta más atención a la formación conceptual que a la actitudinal.*

*Profesor 2*

*Coincido plenamente con la opinión del profesor 2, creo que de las etapas educativas, en la que se presta menos atención a los aspectos actitudinales es en secundaria.*

*Profesora 1*

El alumnado estudiante de magisterio responde al Ítem III.6.33. *Me planteo en qué medida estoy formado/a como maestro/a para transmitir valores*, de manera mayoritaria de manera afirmativa, así en las opciones “*algo, bastante y totalmente de acuerdo*”, alcanzan unos valores en los alumnos de un 73,7 % y de un 85,8% en las alumnas. Podemos considerar que a nivel teórico, el alumnado se considera formado para transmitir valores en su futura vida profesional.

Sin embargo, el profesorado universitario que imparte docencia a este alumnado no lo tiene tan claro como lo expresa el alumnado. Así a la pregunta del moderador del Grupo de Discusión: *¿como de preparados piensan los profesores/as de Magisterio-expertos que se encuentra su alumnado para trabajar los valores el día de mañana?* Los profesores de manera general tienen sus dudas, respecto a la preparación de su alumnado. Así, se expresan en las siguientes opiniones:

*El problema de la enseñanza global es que no estamos preparados para resolver los problemas del siglo XXI, queremos tapar con estrategias del*

*siglo XX, los problemas del siglo XXI, ese es en este momento el problema grande de la enseñanza, y hay que dar con esa tecla, reflexionando, tratando de trabajar con otros, de compartir con otros lo que funciona bien, hablar mucho entre nosotros.*

*Profesor 2*

*Yo iba a decir lo mismo, yo creo que lo importante es creérselo. No estamos tan mal porque creemos en los valores, porque creemos que es algo importante.*

*Concretarlo, llevarlo a programarlo en las sepamos ya de una vez con que asignaturas nos vamos a quedar, que ya queda poco, y por supuesto ser muy coherentes con eso*

*Entonces pues es muy importante lo de esa confianza para que ellos realmente se sientan un poco arropados, se sientan sensibilizados, de tal forma que haya porque eso les va a llegar de una forma más sencilla.*

*Profesora 1*

*...yo veo ahí bastantes déficit, es una cosa que me preocupa y que intento llamarles la atención, no es que lo trabaje, porque esas cosas ya a estas alturas, pues, es difícil.*

*Profesor 5*

*Yo creo que todos queremos darle mucha importancia al tema de valores... queremos pensar que eso, que es muy importante el modelaje, ser modelos pero quizás hay alumnos que necesiten un plus para trabajar con ellos y yo personalmente también me encuentro muy limitado cuando tengo que trabajar, me encuentro limitado en lo que son estrategias claras para que ellos les den importancia a lo que yo considero.*

*Profesor 8*

El profesorado en activo, muestra una gran dispersión en sus apreciaciones respecto a como fue su formación inicial, así encontramos opiniones que indican la carencia de este tipo de formación, junto a otras opiniones que expresan que dependía del profesor/a, e incluso de la asignatura que se les impartía.

*No lo suficiente, me hubiera gustado aprender técnicas concretas para trabajar esos valores con los niños.*

*Profesora 9 33 FVN*

*Sí. Recibí formación en valores pero principalmente en función del profesorado que impartía las asignaturas. En los programas no recuerdo que aparecieran como tal los contenidos en valores, a no ser que fueran asignaturas directamente relacionadas con la temática. En realidad, como contenido, los valores y actitudes éticas aparecían en pocos casos.*

*Profesor 3 30 FVP*

*Si no te coges asignaturas con las que tú pretendes que te transmitan eso, los demás profesores en asignaturas troncales y obligatorias no te aportan prácticamente nada.*

*De las únicas asignaturas que me han podido aportar algo en valores y actitudes éticas: E. para la PAZ, y las asignaturas de la DECA. Cursadas en la Facultad Ciencias de la Educación.*

*Profesora 10 22 FVA*

*Sí, a través de asignaturas específicas: título de maestro de religión, Educación para la Paz y la Convivencia.*

*Profesor 7 32 FVA*



Al plantearles al alumnado de magisterios en el Ítem III.8.35. *Me han enseñado herramientas para transmitir valores*, encontramos como en las opciones de acuerdo, los alumnos lo manifiestan en un 59%, mientras las alumnas lo hacen en un 52,1%, lo que nos muestra que aunque puedan tener clara la conceptualización y aunque hayan recibido informaciones a nivel teórico, luego al tratar de aplicar esos conocimientos a la práctica, ya no hay un convencimiento tan generalizado, encontrando que son en los valores centrales “poco de acuerdo” (25,7% los alumnos y 29,3% las alumnas) y en la opción “algo de cuerdo” (25,7% en los alumnos y 25,6% en las alumnas), donde alcanzan mayores porcentajes.

El principal motivo que señalan los maestros/as en activo, por el que no se encontraban preparados para transmitir valores, al finalizar sus estudios universitarios, era la falta de práctica. Quizá conceptualmente lo tenían claro, pero llevarlo a la práctica era diferente, coinciden varias opiniones en este aspecto.

*Poco, la falta de práctica es palpable.*  
Profesor 1 30 FFP

*Sabía que valores trabajar, pero llevarlo a la práctica era muy diferente.*  
Profesor 2 34 FFP

*No, esto se adquiere con la práctica, la experiencia, la reflexión y la edad. No creo que haya mucha gente que sin haber trabajado en la educación primaria unas cuantas olimpiadas esté capacitado para afirmar esto.*  
Profesor 6 42 FFP

Esta falta de práctica se hace mucho más evidente, cuando al plantearles al alumnado de magisterio el Ítem III.9.36. *Me han enseñado recursos, instrumentos y herramientas para evaluar valores*, las opciones mayoritarias elegidas por los alumnos y alumnas ha sido “ago de acuerdo” con un 31% y un 28% respectivamente. En la suma de las opciones “negativas” (“nada de acuerdo, casi nada de acuerdo y poco de acuerdo”) encontramos valores del un 40,3% en los alumnos y de un 51,3% en las alumnas.

El profesorado universitario corrobora las opiniones del alumnado y del profesorado en activo, al manifestar que en su formación inicial les faltaba formación práctica, sobre estrategias, recursos, medios y por supuesto en como evaluar los valores y las actitudes de su alumnado. Son muy clarificadoras las opiniones que siguen:

*Creo que como decía antes Di no sabemos trabajarlos, es que no tenemos estrategias, no podemos ahondar, podemos decírselo, mira niño esta es la teoría, pero como trabajamos los valores y las actitudes, por lo menos yo lo desconozco, o sea, a mi me faltan estrategias claramente, y creo que se le*

*da mucha más importancia a los contenidos que hay y se le da de lado a los valores y a las actitudes, yo creo que eso pasa en todos los sitios*  
Profesor 5

*Yo personalmente también me encuentro muy limitado cuando tengo que trabajar, me encuentro limitado en lo que son estrategias claras para que ellos les den importancia a lo que yo considero.*  
Profesor 8

Coincidimos con la opinión de Bilbeny (2002: 180)<sup>27</sup>, cuando considera que “*lo que nunca podemos olvidar es que la ética tiene un componente ineludible de corresponsabilidad desde la acción y el lenguaje dialógico, ya que es el modo de comprometer a todos en la realización de un mundo mejor, y mejor sobre todo porque se debe construir con la participación real de todos*”. Por lo tanto, esto nos debe llevar a considerar que no puede haber transformaciones sociales (ni, por consiguiente, educativas) donde la ética no esté presente, así como tampoco podemos hablar de ética sin evitar que tras ello se encuentre un ideal de aspiraciones emancipatorias individuales y colectivas, todo ello dentro de un marco intercultural.

Desde una óptica holística, deben ser la reflexión crítica, la deliberación colectiva y el debate las estrategias y hábitos a fomentar en una educación democrática (Gimeno Sacristán, 2001)<sup>28</sup>. El papel de la educación en valores aquí no debe circunscribirse a contextualizar y relacionar el mundo de la experiencia del alumnado, con su proceso de aprendizaje a través del diálogo y del consenso, sino que desde ahí debe pasar a la reflexión crítica del mismo desde el conversar, enfrentándonos con las circunstancias de su quehacer futuro, para así encarar las situaciones vivenciales hacia la necesaria construcción de formas de relación y aprendizaje fundamentadas en la solidaridad y la tolerancia. Por tanto, una educación en valores debe ser reflexiva y dialógica al mismo tiempo que sensible a la existencia de diferentes tipos de comprensión.

En definitiva, sí es posible educar en valores desde la Universidad, preparando a los jóvenes no sólo para el desarrollo de una actividad profesional sino también para que se sigan formando como personas que asuman con éxito los nuevos retos que la sociedad plantea, potenciando una reflexión crítica ante la realidad y actuando conforme a unos valores coherentes.

---

<sup>27</sup> Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.

<sup>28</sup> Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

## 2.2.- Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación permanente

Santamaría Conde (2005)<sup>29</sup>, plantea que “*puede decirse que educar en valores desde la Universidad supone que a través de las distintas actitudes y comportamientos de unos y otros se favorezca el diálogo, la igualdad, la responsabilidad, la tolerancia, el respeto, la justicia, etc. Sólo de esta forma contribuiremos los docentes a que nuestro alumnado interiorice una serie de valores, universalmente admitidos*”. Educar en valores, es una cuestión de actitudes, verdaderamente asumidas, que no responde a temporalidades concretas ni a determinadas casuísticas. Pero cuando nos referimos a la educación de valores en los jóvenes, también debemos contemplar la incidencia que día a día tienen los medios de comunicación, los amigos o la familia, y que no siempre es fácil compatibilizar la influencia que ejerce cada uno de estos ámbitos, de ahí que la Universidad, que ante todo es una institución educativa, debe garantizar en la medida de lo posible una educación en valores sobre todo a través de una educación informal, que se da en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta necesidad de que el profesorado universitario transmita no sólo conceptos, procedimientos o estrategias para que el alumnado de magisterio, es planteada por el profesorado participante en el Grupo de Discusión.

*Esta siendo relativamente nuevo este tipo de trabajo, al menos de manera sistemática Siempre hemos trabajado valores pero de forma más intuitiva.*  
Profesor 1

*Es algo que no teníamos controlado, de hecho yo durante muchos años, yo pensaba que los valores ya los llevaba la materia y la asignatura, yo creía que la educación física por si misma era educativa*  
Profesor 2

*Yo creo que todos queremos darle mucha importancia al tema de valores... queremos pensar que eso, que es muy importante el modelaje, ser modelos pero quizás hay alumnos que necesiten un plus para trabajar con ellos y yo personalmente también me encuentro muy limitado cuando tengo que trabajar, me encuentro limitado en lo que son estrategias claras para que ellos les den importancia a lo que yo considero.*  
Profesor 8

*Por tener carencias, se hace imprescindible el realizar actividades de formación permanente, ya sean actividades verticales u horizontales, estas últimas yo le doy más importancia.*  
Profesor 2

<sup>29</sup> Santamaría Conde, R. M. (2005). Educar en valores desde la Universidad. Recuperado el 15 de febrero de 2010, de <http://www.educaweb.com/noticia/2005/07/18/educar-valores-universidad-1606.html>

Al igual que el profesorado universitario los maestros/as en activo, han señalado, la mayoría de ellos, que le otorgan una importancia máxima al trabajo en valores.

*Fundamental, desde ser el eje fundamental de cualquier aprendizaje hasta como medio para mejorar el clima de la clase.*

*Profesor 1 30 VIM*

*Son fundamentales, pues por encima de los contenidos a enseñar, el principal objetivo es formar personas.*

*Profesor 2 34 VIM*

*Es lo más importante que se debe trabajar en la escuela*

*Profesor 7 32 VIM*

*Los considero algo primordial, por encima del aprendizaje académico está aprender a ser una buena persona.*

*Profesora 8 30 VIM*

Entendemos que tanto el profesorado universitario, como el profesorado de Educación Primaria en activo, muestran un gran interés por transmitir valores y actitudes éticas en sus clases, pero al mismo tiempo ambos grupos manifiestan carencias a la hora de llevar a la práctica estrategias y recursos con su alumnado. Nos planteamos ahora, como estos colectivos de docentes, han paliado las consecuencias de la falta de formación inicial en este campo de educar en valores.

### 2.2.1.- Cursos de formación

El profesorado universitario señala que a lo largo de su desarrollo profesional, han asistido a cursos cuya temática estaba relacionada con la educación en valores.

*Hace años, cuando yo empecé a trabajar en centros de reforma educativa, realizamos diversos cursos de formación. Destaco el curso de asesores de Formación que realizamos en lo que hoy es la Facultad de Ciencias de la Actividad física y el deporte*

*Profesor 2*

*Bueno, yo también he realizado algunos cursos en el CEP sobre esta temática que me ayudaron en su momento.*

*Profesor 8*

De la misma manera los maestros/as en activo, también señalan este modelo de formación permanente, como uno de los más utilizado para complementar su formación inicial.

*A base de horas de cursos de formación, interés propio buscando experiencias de otros docentes y volviendo a estudiar otra carrera con la esperanza de aprender algo al respecto.*

*Profesor 1 30 FPF*

*Por iniciativa propia he realizado cursos de valores o el colegio en el que trabajo me ha facilitado formación relacionada debido a que uno de los aspectos fundamentales de la Identidad del centro es la educación en valores.*

*Profesora 8 30 FPF*

*Con la práctica y a través de cursos de formación.*

*Profesora 12 30 FPF*

*Fundamentalmente, pienso que por mi forma de concebir la tarea educativa como algo integral y no como una simple enseñanza de saberes. Este hecho ha hecho que lea libros sobre esta temática y realice algunos cursos.*

*Profesor 21 36 FPF*

### **2.2.2.- Experiencia propia, práctica y reflexión**

Otro aspecto importante en el que coinciden los profesores universitarios y los maestros/as encuestados es la formación permanente, a través de la experiencia propia, práctica y reflexión. Cada docente, se va forjando a través de años de experiencia en clase con sus alumnos/as, y comprobando con la reflexión, que estrategias son más útiles para trabajar los valores.

*Quiero destacar, porque siempre se ha dicho que la palabra convence el ejemplo arrastra, tú tienes que ser ejemplo, al igual que a ellos le estas solicitando tu exactamente igual, tú no puedes romper la baraja. Tú vas aprendiendo de lo que te funciona, de tu propia experiencia.*

*Profesor 3*

*Cuando ya llevas tiempo trabajando te vas replanteando lo que haces y te vas quedando con lo que va funcionando. Si hemos visto que los trabajos colaborativos funcionan, pues insistir en ello; si vemos que los debates son interesantes y muestran el alumnado respeto y responsabilidad durante los mismos, pues hay que seguir haciéndolo y así, la experiencia te ayuda a no caer en errores pasados.*

*Profesor 6*

Los/as maestros/as en activo muestran como la experiencia práctica, les ayuda a mejorar en estrategias y recursos para ser utilizados en sus clases con su alumnado de Educación Primaria.

*El interés por el tema de los valores ha hecho que me dedique a hacer revisiones bibliográficas, búsquedas de experiencias en otros centros, la propia práctica diaria basada en probar estrategias y equivocarme muchas veces,... Así he completado las lagunas que quedaron en mi formación académica en valores.*

*Profesor 3 30 FPE*

*Pues con reflexión, practica, lectura, preguntando y guiándome por los que conocen el tema.*

*Profesor 6 42 FPE*

*Viendo los problemas de clase y tratando de ponerles remedio con estrategias que invento y he visto que funcionan porque los alumnos las recuerdan.*

*Profesora 9 33 FPE*

*Con los años de experiencia (que no son muchos) y viendo que los propios alumnos te los demandan. También leyendo e informándome.*  
Profesora 17 38 FPE

### 2.2.3.- Trabajo colaborativo, actividades de formación horizontales

En las encuestas al profesorado de Educación Primaria en activo, aparecen también modelos de formación permanente horizontal, así se estima que la relación con otros compañeros/as es fundamental, mediante el intercambio de experiencias, en grupos de trabajo, seminarios permanentes, o reuniones de equipos docentes, se aprende mucho para posteriormente ponerlo en práctica en el día a día.

*Aun habiendo recibido formación, se precisa un reciclaje, puesto que la escala de valores de nuestra sociedad es muy cambiante y las estrategias a utilizar también. La forma en que yo lo he hecho ha sido mediante el intercambio de experiencias con otros docentes, jornadas o cursos.*  
Profesor 2 34 FPC

*Fundamentalmente a través de la experiencia de cada día, y a la cooperación con otros compañeros especialistas que me he ido encontrando.*  
Profesor 5 31 FPC

*La práctica diaria y la observación directa, de resolución de conflictos, por parte de otros compañeros con más experiencia laboral*  
Profesor 7 32 FPC

*Gracias a la coordinación con mis compañeros y compañeras, que me explicaron perfectamente cómo se trabajan los valores en mi centro. Además, estamos haciendo cursos sobre aprendizaje cooperativo y llevamos a cabo en clase el cuaderno de a bordo.*  
Profesor 19 35 FPC

El profesorado universitario valora muy positivamente los modelos horizontales de formación permanente, calificándolos como vitales para la actualización del profesorado. Así, las actividades de innovación e investigación docente, se presentan como decisivas a la hora de estar en contacto con la realidad, aprender de otros/as, aprender de las experiencias, de las buenas prácticas.

*Nosotros (se refiere a profesores que están formando parte del debate), hemos estado muchos años formando parte de un seminario Permanente, que al principio la temática era mas de contenidos procedimentales y de estrategias metodológicas, para poco a poco ir decantándonos por contenidos muchos más actitudinales. La verdad es que aprendimos muchísimo unos de otros.*  
Profesor 2

*Yo también he pertenecido algunos años a seminarios permanentes del CEP y fueron años muy enriquecedores. Ahora nos estamos centrando más*

en la investigación con profesorado de Primaria y Secundaria centrándonos en la temática de temas transversales y valores.  
Profesor 3

Se ha comentado de si hay trabajos de investigación, y la verdad es que en los últimos años si, el profesor de secundaria se está dando cuenta que le faltan herramientas y estrategias para abordar los problemas, y los problemas del siglo XXI son unos problemas de actitudes éticas.  
Profesor 2

El reto actual está en mantener, como dice Rebellato (1998)<sup>30</sup>, “una educación en los valores centrados en la vida, que ayude a construir la sociedad, también como un espacio educativo. Hacer de la educación un lugar de investigación donde sea posible producir preguntas, asombro, sorpresa y no simplemente adhesión a supuestos órdenes espontáneos”.

#### A modo de resumen:

- El alumnado de magisterio considera de manera mayoritaria que su formación en valores llevada a cabo por sus maestros/as en primaria, por sus profesores en Secundaria y por sus profesores universitarios, ha sido adecuada y satisfactoria. Esta formación es mejor valorada por el alumnado femenino, que por el masculino.
- El alumnado de magisterio tanto del centro público como privado, manifiesta que es en la etapa universitaria dónde recibe una formación en valores más adecuada, seguida de su etapa en Educación Primaria, significando que es en la etapa de Educación Secundaria dónde menos formación en valores recibieron.
- De manera mayoritaria, el alumnado considera estar de acuerdo con la afirmación de que junto a la formación en conceptos y procedimientos, también recibieron formación en actitudes y valores, durante todo su proceso educativo, siendo mas acentuada esta percepción en el alumnado del centro privado, que en el alumnado del centro público y más en las alumnas, que en los alumnos.
- El profesorado universitario, expresa que en los modelos de enseñanza actual, aun se prima más el conocimiento conceptual y procedimental que el actitudinal, aunque hay excepciones.
- El profesorado universitario, coincide con el alumnado de magisterio a en señalar que en Educación Primaria se pone más énfasis en educar en valores que en Educación Secundaria, siendo esta etapa en la que predominan más los aspectos conceptuales.
- A nivel teórico, el alumnado de magisterio, tanto del centro público como del privado, se considera formado para transmitir valores en su futura vida profesional. Sin embargo, el profesorado universitario que imparte docencia a

<sup>30</sup> Rebellato, J. L. (1998). Desafíos de la Globalización al Pensamiento Crítico Latinoamericano. *Revista Caminos*, 9, 14-23.

este alumnado, no lo tiene tan claro como lo expresa el alumnado.

- El profesorado en activo, muestra una gran dispersión en sus apreciaciones respecto a como fue su formación inicial para transmitir valores y actitudes éticas, expresando opiniones que indican la carencia de este tipo de formación, junto a otras que expresan, que dependía del profesor/a, e incluso de la asignatura que se les impartía.
- El alumnado de magisterio de manera ligeramente mayoritaria, considera que conoce estrategias y recursos para transmitir valores, lo que nos muestra que aunque puedan tener clara la conceptualización y aunque hayan recibido informaciones a nivel teórico, luego al tratar de aplicar esos conocimientos a la práctica, ya no hay un convencimiento tan generalizado.
- El principal motivo que señalan los maestros/as en activo, por el que no se encontraban preparados para transmitir valores, al finalizar sus estudios universitarios, era la falta de práctica.
- El profesorado universitario corrobora las opiniones del alumnado y del profesorado en activo, al manifestar que en su formación inicial les faltaba formación práctica, sobre estrategias, recursos, medios y por supuesto en como evaluar los valores y las actitudes de su alumnado.
- El profesorado universitario y los maestros/as en activo, coinciden en afirmar, que en la actualidad le otorgan una importancia máxima al trabajo en valores en sus clases, pero al mismo tiempo ambos grupos de profesores/as, manifiestan carencias a la hora de llevar a la práctica estrategias y recursos con su alumnado.
- Los maestros/as en activo y el profesorado universitario, coinciden en afirmar que parte de sus carencias en formación para transmitir valores, las han paliado con asistencia a cursos de formación, llevados a cabo por expertos/as.
- Un aspecto importante en el que coinciden los profesores universitarios y los maestros/as encuestados, es la formación permanente a través de la experiencia propia, práctica y reflexión. Cada docente, se va forjando a través de años de experiencia en clase con sus alumnos/as, y comprobando con la reflexión, que estrategias son más útiles para trabajar los valores.
- El profesorado de Educación Primaria en activo, así como el profesorado universitario, coinciden en valorar los modelos de formación permanente horizontal, así se estima que la relación con otros compañeros/as es fundamental, mediante el intercambio de experiencias, en grupos de trabajo, seminarios permanentes, reuniones de equipos docentes, o en grupos de investigación, se aprende mucho para posteriormente ponerlo en práctica en el día a día.





### **3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Comprobar el grado de conocimiento que el alumnado de magisterio de la provincia de Granada, tiene sobre valores y actitudes éticas.**

*Si queremos consolidarnos como seres humanos, positivos, amantes de la vida, es necesario que los agentes socializantes como la familia y la escuela, en una primera instancia, y otras instituciones sociales que participan en este empeño, realicen su mejor esfuerzo para reforzar y desarrollar valores y conductas éticas.*  
SÁNCHEZ AZCONA, 2001.

Si somos conscientes de que queremos un mundo mejor y que este lo podemos construir partiendo de la base de la educación, es necesario en la sociedad del conocimiento, construir una fuerte influencia de los valores y las actitudes éticas en todos los estamentos e instituciones que se basan en la formación.

El conocimiento que se adquiere en el proceso de formación no logra responder en muchas ocasiones a las demandas de la realidad, pero igualmente los maestro/as entre malabares, intuiciones y recetas deberán afrontarla. Debido a esto, tenemos claro que el estudio de los valores en los futuros docentes, su conocimiento y diferenciación son datos de suma importancia para el profesorado de los centros educativos, pues les permite mejorar la relación educativa, decidir la metodología más adecuada, así como la selección de los contenidos del proceso de aprendizaje, y en general, acercarse a los desafíos de la sociedad actual. Los alumnos y alumnas viven, a veces, inconscientemente un conjunto de valores emergentes, ajenos a la reflexión y a la crítica. Y, por ello, pensamos que las instituciones relacionadas con la formación de futuros docentes y ciudadanos del mundo, deben orientar con más frecuencia, las actividades previamente planificadas con un conocimiento más exacto de cuáles son los intereses, inquietudes y prioridades de sus clientes y usuarios (el alumnado y la sociedad), para de esta manera poder mejorar la situación.

Por todos estos motivos, en este objetivo queríamos comprobar, en profundidad, el grado de conocimiento de los alumnos/as de magisterio sobre valores y actitudes éticas. Así, indagamos sobre multitud de aspectos relacionados con estos para adentrarnos en la realidad de la formación universitaria.

En general, podemos decir que el campo II del cuestionario, está enfocado a profundizar sobre el conocimiento de los valores, pero en concreto, los ítems que más indagan en este, serían los siguientes: *Ítem II.1. Conozco el significado de valor en educación; Ítem II.2. Tengo clara la diferencia entre valores y actitudes; Ítem II.3. Sé diferenciar entre valor y norma social; II.4. Sé diferenciar entre valores y sentimientos; ítem II.13. Sé diferenciar entre valores sociales y valores individuales; ítem II.5. Podría realizar una lista con un amplio número de valores; ítem II.6. Conozco las principales teorías axiológicas; ítem II.7. Tengo claras las características que tiene un valor; ítem II.8 Sé la naturaleza de los valores; ítem II.12. Puedo realizar una clasificación de valores; II.13. Se diferenciar entre valores sociales y valores individuales; Ítem IV.19.46 Conozco a los autores más representativos en el campo de los valores.*

Mediante los otros dos instrumentos utilizados en nuestra investigación, podemos obtener información sobre el conocimiento que aportan los profesores universitarios a sus alumnos/as y el conocimiento que recibieron los maestros/as en activo.

### **3.1.- Aproximación conceptual a los valores**

Consideramos importantísima la opinión de González Maura (1999)<sup>31</sup> cuando señala que es labor del profesorado: *“...diseñar tareas de aprendizaje que propicien la reflexión del estudiante en torno a la importancia de los valores que se pretenden formar para su vida personal y profesional, tareas que los estimulen a asumir una posición activa, flexible y perseverante en la expresión de sus valores como reguladores de su actuación en un clima de participación democrática sustentada en la aceptación, la confianza y el respeto a la diversidad de opiniones y en el que el profesor es una autoridad no impuesta sino ganada por su ejemplaridad y condición de modelo educativo.”*

Así, cuando se realizan preguntas de tipo teórico al alumnado, como el caso del *Ítem II.1. Conozco el significado de valor en educación*, las respuestas son mayoritariamente positivas (*“algo de acuerdo”, “bastante de acuerdo”* y *“totalmente de acuerdo”*), mostrando un porcentaje muy elevado. Tal es así, que en el caso del grupo de chicos albergan el 93% de las respuestas, siendo en el grupo de chicas un porcentaje inferior del 81,8%, por lo que podemos decir que hay diferencias entre los chicos y las chicas, siendo estas más

---

<sup>31</sup> González Maura, V. (1999). El profesor universitario. ¿Facilitador o un orientador en la educación de valores? *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 19(3), 39-48.

críticas, aunque mantengan un porcentaje positivo bastante elevado. Al mismo tiempo, la alternativa “*bastante de acuerdo*” es la que más predilección presenta con un porcentaje que ronda el 35% en ambos géneros.

Cuando se les pregunta sobre su formación en valores a los maestros/as en activo, señalan que fue eminentemente teórica, teniendo claros los conceptos pero no la forma de trabajar los valores.

*No, todo fue de una forma muy teórica y poco práctica.  
Profesora 12 30 FET*

*No, me hablaron de emplear estrategias y dinámicas para trabajar valores pero no me enseñaron dichas estrategias, eso lo he aprendido yo por mi cuenta.*

*Profesora 9 33 FET*

*Muy pocas. En la facultad no te enseñan mucho el cómo llevar a la práctica, sino que te dan mucha teoría que a la hora de la verdad, después no sabes cómo transmitirla a tus alumnos.*

*Profesora 10 22 FET*

*Poco, en la gran mayoría trabajas los valores de forma conceptual. Pero pocas veces se trabaja la práctica. Sólo en contadas asignaturas.*

*Profesor 1 30 FET*

Con respecto a la formación teórica, el profesorado universitario señala que utiliza la clarificación de valores, es decir, hacer comprender al alumnado que se espera de ellos y que es lo que se quiere conseguir.

*Yo insistir un poco en esa parte que decía el profesor 3 en lo de la clarificación, creo que es muy importante la estrategia primaria de describir que esperamos de ellos cuáles son nuestras expectativas, y cuáles son las suyas y clarificar que es lo que queremos hacer. Creo que es un elemento clave y dicho en otro lenguaje con quien se van a jugar los cuartos.  
Profesor 2*

A través del proceso educativo, la persona debe ir descubriendo cuáles son sus valores e ir comprometiéndose con ellos. Kirchenbaum (1982)<sup>32</sup>, va en contra del enfoque moralizante. Lo esencial está en preguntarse qué valores y qué proceso utilizar. Según este autor, siempre se comunican valores, luego una buena enseñanza en valores, consiste en ayudar al sujeto a que comprenda cada valor en una situación concreta. La acción educadora tiene un proceso: optar, preferir y adherirse a un sistema de valores.

Para Benning (1992: 87)<sup>33</sup>, los métodos de educación en valores, se resumen en tres grupos. Estos tres métodos, buscan el desarrollo de los tres

---

<sup>32</sup> Kirchenbaum, H. (1982). *Aclaración de valores humanos*. México: Diana.

<sup>33</sup> Benning, A. (1992). *Ethik der Erziehung. Grundlegung und Konkretisierung einer pädagogischen Ethik*. Zürich: Vlg. Menschenkenntnis.

componentes básicos de la actitud, que define Paniego (1999: 33)<sup>34</sup>: cognitivo, afectivo y conductual.

1. Cognitivos, consistentes en dar explicaciones, exponer ideas, descubrir relaciones, mostrar consecuencias, etc.
2. Afectivos, comunicando y suscitando sentimientos.
3. Demostrativos o conductuales, dando ejemplo, actuando primero

Pascual (1995: 31)<sup>35</sup> afirma que *"la clarificación de valores es una acción consciente y sistemática del orientador o maestro que tiene por objeto estimular el proceso de valoración en los alumnos con el fin de que estos lleguen a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos"*. Su finalidad es provocar en el educando una reflexión en la búsqueda de lo que consideran y desean en el ámbito de los valores. De cualquier forma, gracias a unos u otros autores, la clarificación de valores ha sido objeto de una gran difusión, empleándose en numerosos centros escolares de distintos países, incluido España.

Sin embargo, está claro que específicamente no hay ninguna asignatura ni labor educativa que trabaje los valores propiamente dichos, tal y como señala el profesorado universitario, sino mas bien por su labor individual, encontrando muchísimas dificultades. Consideran que el trabajo en valores que realizan se basa más en su labor personal dentro de la asignatura, intentando dar ejemplo, dando cariño o realizando actividades colaborativas.

*Yo personalmente tengo grandes limitaciones en mi formación en relación a la transmisión de valores, porque en mi formación académica, jamás me han enseñado, jamás me han dicho como se transmite un valor, como se tiene que transmitir los valores, o sea, cual es la dinámica interna de cómo funcionan los valores, cual es la naturaleza de los valores, cuales son las herramientas con las que se transmiten los valores.*

*Profesor 6*

*Yo creo que no se le otorga el valor que debiera a este trabajo, y creo que hacemos lo que podemos, todos lo estamos haciendo, el trato que tenemos, además en la materia que trabajamos pues es fácil tener un trato directo, cariñoso y jovial con el alumno. Creo que como decía antes diego no sabemos trabajarlos, es que no tenemos estrategias, no podemos ahondar, podemos decírselo, mira niño esta es la teoría, pero como trabajamos los valores y las actitudes, por lo menos yo lo desconozco, o sea, a mi me faltan estrategias claramente, y creo que se le da mucha más importancia a los contenidos que hay y se le da de lado a los valores y a las actitudes, yo creo que eso pasa en todos los sitios.*

*Profesor 5*

<sup>34</sup> Paniego, J. A (1999). *Cómo podemos educar en valores*. Madrid: CCS.

<sup>35</sup> Pascual, A. (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.

### 3.2.- Diferenciación entre valores, actitudes, normas y sentimientos

Si entramos a diferenciar el término valor con otros términos semejantes podemos encontrar que la mayoría del alumnado sigue teniendo claro el concepto de valor y diferenciándolo de otros conceptos como el de sentimientos, actitudes, normas, etc.

Con respecto al Ítem *II.2. Tengo clara la diferencia entre valores y actitudes* alrededor de un 80% tanto de los alumnos como de las alumnas, muestran una respuesta positiva. En el Ítem *II.3. Se diferenciar entre valor y norma social*, más de un 71% tanto de los alumnos como de las alumnas muestran una respuesta positiva. Con relación a los sentimientos, en el Ítem *II.4. Se diferenciar entre valores y sentimientos* alrededor de un 90 % lo tienen claro, mostrando un mayor porcentaje en el acuerdo, en las chicas.

Con respecto al Ítem *II.13. Se diferenciar entre valores sociales y valores individuales* los chicos muestran un 79,6% de respuestas positivas y las chicas un 76,3%.

Estas cuestiones, se las han planteado muchos autores desde diversas perspectivas y la verdad es que las respuestas no son sencillas. Debido a esto pensamos que la capacidad de diferenciar tan claramente estos conceptos por parte de los alumnos/as se puede deber a una opinión fundada de manera personal, más que apoyada en el estudio profundo de los valores.

De la misma manera que el alumnado de magisterio tiene sus dudas, también el profesorado universitario participante en el Grupo de Discusión, también se las plantea.

*Yo personalmente tengo grandes limitaciones en mi formación en relación a la transmisión de valores, porque en mi formación académica, jamás me han enseñado, jamás me han dicho como se transmite un valor, como se tiene que transmitir los valores, o sea, cual es la dinámica interna de cómo funcionan los valores, cual es la naturaleza de los valores, cuales son las herramientas con las que se transmiten los valores, incluso tampoco me han puesto en mi disposición en todos los años académicos herramientas concretas, materiales curriculares para la transmisión de valores.*  
Profesor 5

Así, Campbell (1983)<sup>36</sup> consideraba que valor y actitud son términos fundamentalmente similares. Newcamp, Toumer y Converse ven en los valores

---

<sup>36</sup> Campbell, D.T. (1983). Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. *Psychology: A study of a science*, 6.

como un aspecto especial de las actitudes. En cambio Allport (1961)<sup>37</sup> tenía una percepción distinta y escribe que “*las actitudes mismas dependen de valores sociales preexistentes*”. Rokeach (1973)<sup>38</sup>, encuentra hasta siete diferencias entre valores y actitudes.

### 3.3.- Características, clasificación y jerarquización de los valores

Seguimos profundizando en el conocimiento del alumnado de los valores y a continuación indagamos sobre el conocimiento de la características que muestran los valores. En el Ítem II. 7. *Tengo claras las características que tiene un valor*, los chicos contestan mayoritariamente “*algo de acuerdo*”, seguido de “*poco de acuerdo*” mientras que las chicas lo hacen al contrario, contestan mayoritariamente “*poco de acuerdo*”, seguido de “*algo de acuerdo*”.

Con respecto a la naturaleza de los valores, en el Ítem II.8. *Sé la naturaleza de los valores*, pasa exactamente igual que en el ítem anterior. Siendo los valores más destacados “*algo de acuerdo*”, seguido de “*poco de acuerdo*” y de “*bastante de acuerdo*” por parte de los chicos. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de 0,023.

Cuando hablamos de la clasificación y jerarquía de los valores, podemos comprobar lo que contesta el alumnado en los siguientes ítems: Ítem II.5. *Podría realizar una lista con un amplio número de valores*, el alumnado contesta mayoritariamente de manera positiva, lo que indica que son capaces de identificar los valores. Con respecto al Ítem II.12. *Puedo realizar una clasificación de valores*, el alumnado tiene más dudas, centrándose en las opciones positivas el 70,2% de los alumnos y el 78,3% de las alumnas. La respuesta mayoritaria en este ítem es “*algo de acuerdo*” con un 34,5% para los chicos y un 34,1% para las chicas.

Al plantearles el ítem: Ítem II.15. *Se diferenciar entre valores instrumentales y valores terminales*, observamos que el conocimiento de los alumnos/as cambia. Cuando aumentamos de dificultad y profundidad la pregunta con respecto al campo de los valores y las clasificaciones, vemos que los alumnos tienen muchas lagunas. La opción mayoritaria por parte de los chicos y de las chicas ha sido “*poco de acuerdo*”, en un 29,8% los alumnos y en un 24,4% las alumnas. En este caso las opciones “*negativas*” superan

---

<sup>37</sup> Allport, G.W. (1953) *Study of values*. Boston: Houghton-Mifflin.

<sup>38</sup> Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.

ampliamente a las “positivas”, encontrando que los alumnos muestran su desacuerdo en algún grado en un 58,1% y las alumnas en un 62,2%.

Llama poderosamente la atención que, como ya hemos señalado anteriormente, cuando profundizamos con respecto a aspectos más concretos relacionados con los valores como puede ser el Ítem II.6. *Conozco las principales teorías axiológicas*, las respuestas por parte de los alumnos bajan mucho en su valoración, las respuestas son negativas (agrupadas en “nada de acuerdo”, “casi nada de acuerdo” y “poco de acuerdo”) con un 74,8% los chicos y un 82,1% las chicas. Otro ejemplo de esto que estamos hablando sería el Ítem IV.19.46. *Conozco a los autores más representativos en el campo de los valores*, en el que los alumnos mayoritariamente contestan “casi nada de acuerdo” seguido de “poco de acuerdo” y las alumnas constan “nada de acuerdo” como opción más elegida, existiendo diferencias significativas a nivel estadístico por género.

Pensamos que el conocimiento de los autores más significativos en el campo de los valores, implica el haber tenido la oportunidad o la inquietud de leer alguna de las investigaciones más relevantes de estos autores y conocer en profundidad los aspectos que estos señalan.

Otro aspecto que nos gustaría destacar, relacionado con el conocimiento y la jerarquía que establecen el alumnado de magisterio encuestado, sería que tal y como señala el profesorado universitario, los valores que muestran los alumnos/as de la sociedad actual, son diferentes a los que mostraban hace unos años. Ha habido un gran cambio en el comportamiento del alumnado. Los profesores/as señalan que han tenido que llevar a cabo claustros y reuniones de Departamento para establecer una normas de comportamiento de obligado cumplimiento para todo el alumnado, como pueden ser la puntualidad, el respeto, no poder comer en las clases o el uso de aparatos de nuevas tecnologías como pueden ser mp3, teléfonos móviles u ordenadores.

*Hasta tal punto que en un claustro de profesores hace dos o tres años tuvimos que tomar como una medida, y era que nuestra primera sesión de bienvenida a los alumnos, al principio todo el mundo se ponía las manos en la cabeza, bueno pues hay que decirles que no lleguen tarde, que si llegan tarde, que por favor que pidan entrar, que no se dicen tacos en clase, que no se puede comer en clase, nos planteábamos aquello, y decíamos, se nos ha ido un poco esto de las manos, pero como va a ser que yo le diga a un niño, que no coma o que no diga tacos, pero es cierto que está pasando, y después cada uno la primera sesión cuando tú te presentas tienes que decir que aquí en mis clases hay unas normas, que hay que llegar puntual, si no se llega se pide permiso, no se puede comer en clase.*

*Profesora 1*



Algún profesor llega a comentar que aún siendo buenos chicos/as, los valores que muestran dejan muchas veces mucho que desear. Podemos decir, que las circunstancias en la sociedad actual están cambiando y el alumnado, aun conociendo valores como la puntualidad, el respeto o el esfuerzo, no valora la importancia de estos, dándole más relevancia a otra serie de valores.

*Voy a poner un ejemplo claro de esta realidad de la que partimos, en actividades para el ocio y el tiempo libre yo tengo alumnos que son bastante educados, en la práctica por lo menos, sin embargo, no son puntuales, no presentan los trabajos a tiempo, no se toman las cosas en serio*  
Profesor 3

*Mis primeros años de docente, yo he ido por el pasillo y se ponían de pie, y me hablaban de usted, y entraba en la clase y se ponían todos más firmes, más derechos que una vela, entraba a la clase y todos de pie, y tenía que decir no, no por favor sentaros, sentaros, porque estaba dentro del gen general de que el respeto se basaba en eso.*  
Profesor 2

Las sociedades cambian actualmente a un ritmo muy acelerado y los ambientes de aprendizaje como los alumnos/as lo hacen de la misma manera. Como estamos señalando el profesorado continuamente hace referencia a cómo era la situación antes y con lo que se encuentra actualmente. En palabras de Ayuso Marente y Gutiérrez Nieto (2007)<sup>39</sup> “es difícil encontrar en la historia una revolución social y tecnológica tan vertiginosa como la llevada a cabo en la transición del siglo XX al siglo XXI.”

---

<sup>39</sup> Ayuso Marente, J. A. y Gutiérrez Nieto, C. (2007). Educación en valores y profesorado. *Revista educación en valores*, 7(1), 108-118.

### A modo de resumen diremos lo que sigue:

- El alumnado universitario afirma conocer el significado de valor en educación en un porcentaje muy elevado, aunque la valoración positiva de las chicas es menor que la de los chicos.
- Los maestros/as en activo en algunos casos, reconocen haber recibido formación de forma teórica, teniendo claros los conceptos, pero no la forma de trabajar los valores durante su periodo de formación.
- El profesorado universitario indica que para dar a conocer los valores a los alumnos/as, entre otras técnicas utiliza la clarificación de valores haciendo saber al alumnado de magisterio lo que espera de él en cada momento.
- El profesorado universitario señala, que no existe ninguna asignatura en los planes de estudios que trabajen explícitamente los valores y enseñe como transmitirlos a los alumnos/as.
- El alumnado de magisterio mayoritariamente tiene clara la diferencia entre valores, normas, actitudes y sentimientos, por lo menos, de manera conceptual, mostrando respuestas positivas por encima de un 70%.
- El alumnado de magisterio demuestra no tener clara la diferencia entre valores instrumentales y valores terminales.
- Cuando profundizamos en el conocimiento de los valores, indagando sobre las características de los valores, su naturaleza o las teorías axiológicas más importantes los alumnos/as muestran un claro desconocimiento, siendo sus respuestas mayoritariamente negativas.
- El alumnado universitario contesta con una respuesta altamente negativa al conocimiento que posee sobre autores significativos en el campo de los valores.
- Los profesores universitarios piensan que los valores y el comportamiento del alumnado ha cambiado mucho con el paso del tiempo, antes los alumnos eran más respetuosos, tenían más sentido de la responsabilidad, el esfuerzo, la puntualidad, etc. Ahora es necesario realizar más trabajo afectivo con ellos y señalarles continuamente como deben comportarse.



**4.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 4:  
Verificar el conocimiento que el alumnado de magisterio, el profesorado universitario y los maestros en activo, tienen de procedimientos y estrategias para educar en valores, para ser transmitidos en sus clases.**

*...que la moralidad no es una abstracción...sino que proviene de la vida y del sentido de la misma tal como es presentado y construido en la familia, el trabajo, la escuela, la convivencia, la vida religiosa, la reflexión, etc.; que está ligada a los intereses y motivaciones de los individuos y al desarrollo de su identidad; que estos, en última instancia no se comprenden a sí mismos sino a partir de su vida social.*  
L. BARBA (2004).

El desarrollo de los sistemas democráticos, la progresiva interdependencia de los pueblos, la innovación tecnológica, el pluralismo político y la pérdida de la confianza en lo perenne, hace más urgente y significativa una educación en valores (Vázquez, 1997)<sup>40</sup>.

No puede darse un sólo paso en la tarea educativa si no se han trazado los objetivos a conseguir. Las metas para cada proceso educativo son intentos de especificar cuáles son las cualidades deseables: adquirir conocimientos, habilidades sociales, actitud crítica, tolerancia, sentido de justicia, etc. Éstas, para que sean educativas, deben ser valiosas.

La educación moral o educación en valores pretende, básicamente, que se aprendan y efectúen determinados valores por parte de quienes están aún en proceso de formación volitivo, cognitivo y emocional, todo ello inmerso en un proceso de maduración personal (Díaz Torres y Rodríguez Gómez, 2008)<sup>41</sup>.

Lejos de tratarse de valores que son meramente enseñados, mostrados, teorizados, es preciso gestar las condiciones para que las personas en proceso de crecimiento madurativo sean capaces de hacerse con matrices de valores de forma singular en situaciones de interacción social.

Parece imprescindible contar con un profesorado beligerante en la defensa de los valores primordiales a través de su enseñanza, es decir, de su

---

<sup>40</sup> Vázquez, G. (1997). Valores y escuela pública en la sociedad civil. En P. Ortega (Coord.). *Educación moral* (pp. 109-125). Murcia: CajaMurcia.

<sup>41</sup> Díaz Torres, J. M. y Rodríguez Gómez, J. M. (2008). La educación en valores como estrategia de desarrollo y consolidación de la persona moral. *Estudios sobre Educación*, 15, 159-169.

testimonio o ejemplo personal. Así, crear condiciones que fomenten la sensibilidad moral en aquellos que aprenden a convivir para, desde ahí, construir de forma compartida principios morales con pretensión de universalidad (sin dejar de propiciar condiciones que ayuden a reconocer las diferencias, los valores, las tradiciones y la cultura en general de cada comunidad) son fases altamente estimadas en el ámbito de la educación moral.

El hecho de que la familia se vea sacudida por profundos cambios en su conformación y en el desempeño de sus tareas educativas, justifica la exigencia creciente que pesa sobre la escuela. De donde se sigue una presión extraordinaria sobre los educadores profesionales, presión que les impulsa a formarse cada vez más en el ámbito de la educación en valores.

Tales acciones pedagógicas han de contribuir a mejorar el proceso de construcción personal, tanto en su dimensión interior como en su dimensión social o de convivencia. No es posible asegurar que la mera información conlleve siempre conocimiento, pues aquella puede acumularse o amontonarse sin dejar por ello de poder llegar a ser considerada como información cualificada.

Las transformaciones sociales están presionando a los educadores profesionales a asumir la construcción activa de un ambiente de convivencia en el aula, responsabilidad que cada día se extiende más a toda la comunidad educativa. Resulta, pues, tan importante como urgente procurar un desarrollo moral de la persona que se oriente hacia el logro tanto de una felicidad interior no egoísta como de una felicidad fraternal, hospitalaria y sincera.

En este objetivo tratamos de verificar el conocimiento que el alumnado de magisterio, el profesorado universitario y los maestros/as en activo, tienen de procedimientos y estrategias para educar en valores para ser transmitidos en sus clases.

Si comprobamos la opinión de los alumnos/as universitarios podemos acercarnos a los siguientes ítems del cuestionario realizado: *Ítem IV.3.30 Conozco mecanismos de transmisión y fijación de actitudes éticas en el desarrollo de la personalidad del alumnado; Ítem IV.17.44 Conozco técnicas para trabajar valores; Ítem IV.18.45 Conozco estrategias para la formación y el cambio de actitudes; ítem IV.20.47 Entiendo las diferencias entre técnica, estrategia, recurso y programa; Ítem II.9. Sé formular objetivos referidos a valores; Ítem II.10. Sé formular competencias teniendo en cuenta valores; Ítem*

IV.7.34 Se utilizar los recursos que he aprendido para transmitir valores; Ítem IV.1.28 Tú, como futuro/a maestro/a de Educación Primaria crees que dominas estrategias de intervención en valores (para enseñar valores).

De la misma manera, aportan informaciones para verificar el grado de consecución de este objetivo, las opiniones y reflexiones expresadas por el profesorado de Educación Primaria en activo y por el profesorado universitario.

#### **4.1.- Conocimiento de estrategias y herramientas de transmisión de valores**

Consideramos el conocimiento de mecanismos de transmisión de valores y actitudes éticas importantísimo en la formación de un maestro/a, ya que como han señalado los profesores universitarios y los maestros/as en activo la importancia de los valores y las relaciones dentro del aula son aspectos fundamentales en la sociedad actual. Cuando preguntamos al alumnado en el Ítem IV.3. *Conozco mecanismos de transmisión y fijación de actitudes éticas en el desarrollo de la personalidad del alumnado*, la mayoría se muestran “*algo de acuerdo*” siendo la opción más elegida, seguida de “*poco de acuerdo*”, de tal manera que llama la atención que sólo un 5,3% de los chicos y un 3,7% de las chicas tienen “*totalmente claro*” que conocen este tipo de mecanismos. Al igual sucede en el Ítem IV.17. *Conozco técnicas para trabajar valores*, el alumnado masculino elige mayoritariamente la opción “*poco de acuerdo*” y las chicas la opción “*algo de acuerdo*”. En el Ítem IV.18. *Conozco estrategias para la formación y el cambio de actitudes* la opción más elegida tanto por los chicos como por las chicas es “*algo de acuerdo*”.

A través de los resultados obtenidos en estos tres ítems, podemos comprobar que el alumnado no está convencido de conocer estrategias y técnicas de intervención en valores, antes al contrario, se pone de relieve la incertidumbre que muestran los alumnos y alumnas, pues, muestran respuestas que van mayoritariamente de “*algo de acuerdo*” a “*poco de acuerdo*”. Esto mismo reflejan los maestros y maestras en activo cuando refieren que su formación en mecanismos de transmisión de valores la han tenido que lograr mediante lecturas, cursos especializados, la reflexión y el intercambio de experiencias con los compañeros, quejándose de no haber recibido una adecuada formación a este respecto durante los años de la carrera tal y como hemos reflejado en el objetivo 2.

Al igual que al alumnado hemos preguntado tanto al profesorado universitario como a los maestros/as en activo que estrategias de transmisión de valores conocen y utilizan en sus clases. Basándonos en las respuestas de ambos grupos las podemos agrupar en: dinámica de grupos y reflexión, modelado, refuerzo y clarificación. A continuación, vemos como lo señala el profesorado universitario y como entienden cada una de estas estrategias.

*...en mis clases trabajo mucho la dinámica de grupos, pero más en temas más afectivos y de confianza...en esa dinámica de grupos la gente se relaciona, se habla sobre temas que normalmente siempre vamos a lo superficial en la relación diaria, pues intentamos ir más allá, incluso se habla de lo que me molesta de uno lo que me gusta de otro*  
Profesora 5

*Hace muchos años que empleamos en este caso dos estrategias, que es el modelado y el refuerzo, nosotros creemos que el modelo en este caso es muy importante en esta gente*  
Profesor 2

*La clarificación, creo que es muy importante la estrategia primaria de describir que esperamos de ellos cuáles son nuestras expectativas, y cuáles son las suyas y clarificar que es lo que queremos hacer.*  
Profesor 3

Los maestros/as en activo coinciden con el profesorado universitario al hablar de las estrategias que conocen, sin embargo, como señalábamos anteriormente los maestros/as dicen haber adquirido esta formación en estrategias una vez acabada la carrera de magisterio cuando te enfrentas a la práctica diaria. Los maestros/as nos hablan de lecturas y reflexión, trabajo cooperativo, resolución de conflictos, y modelado.

*Si, suelo plantear situaciones de reflexión sobre valores concretos. Mediante textos o situaciones cotidianas.*  
Profesor 1 30 THR

*Si. Técnicas de trabajo cooperativo, técnicas de resolución de conflictos en el aula.*  
Profesora 15 35 THC

*Sí, cuando surge algún conflicto. Especialmente el debate, intercambio de ideas, trabajar vídeos, canciones, textos (referidos al tema).*  
Profesor 7 32 THS

*Intento, en la medida de lo posible, ser un modelo para ellos y ellas.*  
Profesora 14 39 THM

Como hemos comprobado, en general, cuando preguntamos al profesorado universitario si conoce estrategias de transmisión de valores y las pone en práctica en sus clases, *¿Cómo los alumnos/as no lo tienen tal claro?* Pensamos que lo que falla es llamar la atención sobre los recursos que utiliza el profesorado universitario y cómo lo hace. Los profesores universitarios en

algún momento señalan que quizás lo que les falta es sistematizar el trabajo y hacerlo visible y comprensible para el alumnado. El propio profesorado se muestra dudoso cuando se le pregunta si cree que sus alumnos y alumnas están preparados para ser docentes el día de mañana.

*El elemento clave y sería sistematizar el trabajo  
Profesor 2*

Tal y como señala el profesorado universitario la formación en valores es una labor inexcusable y tendremos que buscar la solución para que el alumnado de magisterio salga de su periodo de formación con herramientas y estrategias claras de transmisión de valores. Las instituciones educativas tienen que dar respuesta a los problemas de la sociedad actual, y como señala Domínguez Chillón (1996)<sup>42</sup>, no sólo facilitando el conocimiento sino estimulando actitudes positivas y propiciando conductas y hábitos favorables a los valores.

#### 4.2.- Aspectos actitudinales en las clases

Cuando se pregunta a los maestros/as en activo en la etapa de Educación Primaria, si tienen en cuenta los aspectos actitudinales en sus clases, comprobamos diferentes opiniones; existen los que consideran que es un aspecto fundamental y lo trabajan claramente, pero también aparecen maestros/as que señalan que lo tienen en cuenta como un aspecto más, al igual que los aspectos conceptuales y procedimentales, e incluso algunos maestros y maestras que señalan que no lo tienen en cuenta

*No aparece en mis programaciones de área, pero sí en las del día a día  
Profesora 20 TVN*

*Considero que cada uno de ellos son importantes y principales en la formación de los alumnos.  
Profesora 10 22 TVR*

*Si, primando sobre los contenidos conceptuales y procedimentales las actitudes positivas en el trabajo diario. Restando importancia a exámenes y otras pruebas institucionalizadas.  
Profesor 1 30 TVI*

Cuando al alumnado de magisterio le preguntamos por el conocimiento que tienen de los elementos curriculares referidos a actitudes, mediante el ítem II.9. *Sé formular objetivos referidos a valores*, podemos observar que la opción elegida mayoritariamente por los alumnos es *“algo de acuerdo”* con un 31,6%, mientras que las alumnas eligen *“bastante de acuerdo”* con un 30,5%. En el

<sup>42</sup> Domínguez Chillón, G. (1996). *Los valores en la educación infantil*. Madrid: La Muralla.



Ítem II.10. Sé formular competencias teniendo en cuenta valores, la opción mayoritaria de los chicos sigue siendo “algo de acuerdo” con un 31%, seguida de “poco de acuerdo”, mientras que las chicas eligen “algo de acuerdo” y “bastante de acuerdo” con el mismo porcentaje del 26,8%. Estos datos, una vez más nos demuestran que las respuestas por parte del alumnado son poco decididas, mostrando los valores extremos de la escala porcentajes muy bajos. Podemos señalar, que en el caso de los objetivos y las competencias, las alumnas muestran un mayor conocimiento que los alumnos, sin llegar a ser un porcentaje muy elevado, las que muestran un dominio de estos elementos.

Consideramos que para trabajar los valores y los aspectos fundamentales es clave que aparezcan criterios claros en nuestras programaciones y que los aspectos actitudinales tengan un lugar primordial en la educación de los alumnos/as. En la sociedad de la “infoxicación”<sup>43</sup>, los maestros/as deben tener claras las actitudes que quieren transmitir a sus alumnos/as, para hacer un adecuado uso de esta información.

#### 4.2.1.- Evaluación de los elementos actitudinales

En cuanto a la evaluación, el profesorado universitario, utiliza la autoevaluación como herramienta en la que se valora actitudinalmente al alumnado según unos criterios previamente establecidos y los maestros y maestras utilizan hojas de observación y registro anecdótico para recoger los comportamientos y actitudes que muestran los alumnos.

*Coincido mucho con lo que ha dicho el profesor 2 en esos dos pilares, el tema del respeto y la responsabilidad, y yo normalmente utilizo con ellos también un sistema, es optativo evidentemente para que hagan ellos una autoevaluación*  
Profesor 4

*Tomo nota en mi registro diario sobre el cumplimiento de las normas de clase, el esfuerzo por hacer las tareas, el respeto por el docente y los compañeros.*  
Profesor 1 30 TEN

*La evaluación de aspectos actitudinales la realizo con una planilla de registro de acontecimientos y los alumnos, desde el comienzo de curso tienen claros los aspectos que se tendrán en cuenta a la hora de evaluarlos a nivel actitudinal.*  
Profesor 2 34 TEN

<sup>43</sup> “Infoxicación”: término coloquial utilizado por un anuncio publicitario para hacer referencia a la situación actual en la que nos encontramos bombardeados por tal cantidad de información que nos resulta muy difícil tanto retener datos e información como poder decidir y clasificar la calidad de esta.

*Sí, tanto de manera continúa como al final de cada trimestre. Al final de cada trimestre lo hago a través de cuestionarios frente a la continua que está más basada en la observación.*

*Profesor 3 30 TEN*

*Si, si, tengo en cuenta el registro de conductas a mas de 3 positivos subo un punto y quito un punto si tiene más de 3 negativos, también tengo en cuenta su actitud hacia la salud, aseo, ropa deportiva y si traen fruta en los recreos, eso es otro apartado en el que se toma nota casi todos los días de clase.*

*Profesora 4 33 TEN*

#### **4.3.- Uso de herramientas y estrategias de transmisión de valores**

En el Ítem IV.7.34. *Sé utilizar los recursos que he aprendido para transmitir valores* la mayoría del alumnado tanto masculino como femenino la opción que elige mayoritariamente es “*algo de acuerdo*” seguida de “*bastante de acuerdo*”. Hemos de señalar que están totalmente convencidos que saben utilizar los recursos que han aprendido para transmitir valores, sólo un 8,8% de los chicos y un 8,9% de las chicas.

Esto señala una vez más, como indican los maestros/as en activo que la formación recibida durante la carrera es demasiado teórica, o quizás, la práctica no está bien diseñada para que los alumnos terminen de sentirse seguros de poder utilizar y manejar los conocimientos que adquieren.

Si seguimos indagando en el conocimiento de procedimientos y estrategias para educar en valores mediante el Ítem IV.1.28 *Tú, como futuro/a maestro/a de Educación Primaria crees que dominas estrategias de intervención en valores (para enseñar valores)*, vemos que la respuesta mayoritaria por parte del alumnado es “*algo de acuerdo*”, seguida de “*bastante de acuerdo*” por parte de los chicos y de “*poco de acuerdo*” por parte de las chicas.

Señala Ayuso Marente y Gutiérrez Nieto (2007)<sup>44</sup> que lo que sí depende del profesorado es el *Saber* pero en la línea de “*los cuatro pilares de la educación*” (Delors, 1996)<sup>45</sup>; no solamente nuestro *Saber* en cuanto a contenidos de tipo conceptual. Sino nuestro *Saber Hacer*, como aplicarlos, evaluarlos y transmitirlos de manera didáctica y con motivación. “*...necesitamos instrumentos, estrategias y sugerencias prácticas sobre las formas y situaciones en que se puede realizar la evaluación en este ámbito,*

---

<sup>44</sup> Ayuso Marente, J. A. y Gutiérrez Nieto, C. (2007). Educación en valores y profesorado. *Revista educación en valores*, 7(1), 108-118.

<sup>45</sup> Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO

para el que no contamos con una tradición y un cuerpo de conocimientos ni con unas técnicas de evaluación” (Bolívar Botía, 1998)<sup>46</sup> y por último, y más importante, nuestro Saber Ser. “Una de las funciones del profesorado es la de hacer el papel de transmisor de saberes éticos” (Buxarrais, 1997)<sup>47</sup>. Hay realidades que no podemos cambiar, ni siquiera a medio plazo, la influencia de la televisión, la violencia que existe en la sociedad, el nivel de exigencia y responsabilidad que la sociedad traslada al profesorado, etc.

---

<sup>46</sup> Bolívar Botía, A. (1998). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.

<sup>47</sup> Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

### **A modo de resumen, podemos decir que:**

- El alumnado de magisterio no tiene muy claro que se encuentre preparado para trabajar valores en su aula en un futuro próximo, debido a que señala que no domina estrategias de intervención en valores.
- El alumnado de magisterio muestra muchas dudas sobre el conocimiento que tiene de estrategias y mecanismos de transmisión de valores.
- La formación en estrategias y herramientas de transmisión de valores que tienen los maestros/as en activo la han recibido mediante cursos específicos posteriores a la carrera, lectura de materiales especializados en el tema, intercambio con los compañeros y formación permanente.
- Entre las estrategias que señala que conoce y utiliza el profesorado universitario podemos señalar el modelado, la reflexión, las dinámicas de grupo, el refuerzo y la clarificación de valores.
- Los maestros/as en activo señalan que utilizan prácticamente las mismas estrategias de transmisión de valores con los alumnos de Educación Primaria, como son las lecturas y reflexiones, el trabajo cooperativo, la resolución de conflictos y el modelado.
- El profesorado universitario señala que debería sistematizar el trabajo en valores que realiza con los alumnos universitarios y ponerlo de relieve de manera que los alumnos/as lo conozcan, les llame la atención y sepan ponerlo en práctica el día de mañana en sus futuras aulas de primaria.
- El profesorado universitario muestra sus dudas cuando se le pregunta si piensa que los alumnos/as de magisterio terminan la carrera preparados para transmitir valores a sus alumnos de Educación Primaria.
- El profesorado universitario indica que la formación en valores es una labor inexcusable, independientemente de la etapa educativa donde se encuentren los alumnos/as, por lo tanto, esta formación en valores la consideran principal incluso tratándose de la Educación Superior.
- Entre los maestros/as de Educación Primaria existen los que trabajan los aspectos actitudinales de manera primordial en sus programaciones, los que los tienen en cuenta y también hay algún maestro/a que señala que no tiene en cuenta los aspectos actitudinales.
- Los alumnos/as de magisterio no tienen demasiado claro que sepan formular objetivos referidos a valores. Con respecto a las competencias el tanto por ciento disminuye aún más, aunque las chicas lo tienen más claro que los chicos.
- El profesorado universitario señala la autoevaluación como herramienta para evaluar actitudes en su alumnado y piensa que mediante la autoevaluación también se están transmitiendo valores positivos.
- Los alumnos y alumnas no se muestran muy positivos al asegurar que saben utilizar las herramientas que han aprendido durante la carrera para transmitir valores.



## 5.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 5: Identificar la importancia que el alumnado de magisterio, profesorado universitario y maestros/as en activo, le conceden a la adquisición y transmisión de valores en sus clases y en la vida cotidiana.

*En la posmodernidad, los valores básicos de la cultura Universal son: la verdad para el conocimiento, la justicia para la política, el bienestar para la ética y la belleza para la estética.*  
FRANCOIS LYOTARD, 1988.

En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que el ser humano sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella. El valor se refiere a una excelencia o a una perfección. La práctica del valor desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esa cualidad (Vásquez, 1999: 3)<sup>48</sup>. Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social. En palabras de Prieto Figueroa (1984: 186)<sup>49</sup> *"Todo valor supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o descubre, pero no es ni lo uno ni lo otro. Los valores no tienen existencia real, sino adheridos a los objetos que lo sostienen. Antes son meras posibilidades."*

El proceso de valoración del ser humano, incluye una compleja serie de condiciones intelectuales y afectivas que suponen: la toma de decisiones, la estimación y la actuación. Las personas valoran al preferir, al estimar, al elegir unas cosas en lugar de otras, al formular metas y propósitos personales. Las valoraciones se expresan mediante creencias, intereses, sentimientos, convicciones, actitudes, juicios de valor y acciones. Desde el punto de vista ético, la importancia del proceso de valoración deriva de su fuerza orientadora en aras de una moral autónoma del ser humano.

Los docentes, hemos de reconocer que existen valores universales propios de todos los seres humanos y esos valores poseen las características propias de una generación y de un lugar específico del mundo. Por eso el

---

<sup>48</sup> Vásquez, E. (1999). Reflexiones sobre el valor (I). *Suplemento Cultural de Últimas Noticias*, 1(3).

<sup>49</sup> Prieto Figueroa, L. B. (1984). *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Ávila.

estado de los valores humanos se determinan por la relación que existe entre rasgos comunes a todo ser humano y rasgos específicos propios de una época y de una situación social dada.

En este objetivo tratamos de comprobar la importancia que el alumnado de magisterio en formación, sus profesores universitarios y los maestros/as en activo conceden a la adquisición y transmisión de valores en los procesos educativos formales y no formales, en la sociedad actual.

Aportan información a este objetivo los resultados obtenidos en los siguientes ítems del cuestionario pasado al alumnado de magisterio: *Ítem II.11. Soy consciente de la importancia de los valores en nuestra cultura; Ítem II.14. Considero que los valores morales son exigibles en las relaciones de una persona con otra; Ítem IV.10.37. Considero que se podrían mejorar o cambiar problemas sociales con una adecuada formación en valores; Ítem IV.11.38. Considero los valores algo importante / esencial en la formación del maestro/a; Ítem IV.5.32. Creo que una mejor formación en herramientas para transmitir valores a futuros docentes mejoraría la educación y los problemas disciplinares (convivencia); Ítem IV.13. Considero la formación en valores como algo importante para mi futuro como maestro/a; Ítem IV.2.29. En los trabajos a realizar para las asignaturas de la carrera, he tenido en cuenta los valores que me gustaría transmitir a mis futuros alumnos/as.*

De la misma manera aportan informaciones a este objetivo, las opiniones expresadas por los profesores universitarios en el Grupo de Discusión y las reflexiones expresadas por los maestros/as en activo en las encuestas individuales autoadministradas.

### **5.1.- Importancia de la transmisión y adquisición de valores en la vida social**

La educación en valores se justifica por la necesidad que tenemos de comprometernos socialmente y desarrollar determinados principios éticos. Están siempre patentes a lo largo de la vida, los manifestamos mediante conductas y a través de opiniones. Integrar los valores al aprendizaje de manera intencionada y consciente significa no solo pensar en el contenido como conocimientos y habilidades, sino en la relación que ellos poseen con los significados de la realidad, el que debe saberse interpretar y comprender adecuadamente a través de la cultura y por lo tanto del comportamiento

científico y cotidiano, en ese sentido el valor también es conocimiento, pero es algo más, es sentimiento y afectividad en las personas.

La importancia que los futuros docentes y docentes en activo otorgan a la educación en valores en nuestra sociedad es muy alta, así al ser interrogado el alumnado de magisterio en el Ítem II.11. *Soy consciente de la importancia de los valores en nuestra cultura*, las respuestas mayoritarias se encuentran en las opciones de acuerdo, siendo la opción mayoritaria elegida la de “*totalmente de acuerdo*” por un 40,4% de los alumnos y de un 46,7% de las alumnas. Al sumar las opciones “*positivas*” encontramos un valor del 91,3% en los alumnos y un 93,1% en las alumnas. Esta importancia se ve reflejada en la respuesta al Ítem IV.10.37. *Considero que se podrían mejorar o cambiar problemas sociales con una adecuada formación en valores*, en el que encontramos que el alumnado encuestado está en algún grado de acuerdo en un 81,8% los alumnos y en un 88,6% las alumnas.

El profesorado universitario considera que a nivel social el respeto y la responsabilidad son los valores fundamentales para hacer posible, las relaciones de convivencia y comunicación eficaz entre las personas, ya que son condición indispensable para el surgimiento de la confianza en las comunidades sociales.

*Yo creo que todos queremos darle mucha importancia al tema de valores... queremos pensar que eso, que es muy importante...*  
Profesor 8

*Es evidente, que hay que transmitir valores universalmente aceptados, creo que esa es una misión irrenunciable de las personas que nos dedicamos a enseñar.*  
Profesor 2

*Yo creo que de forma general, el sistema y nuestra cultura arrastra un problema de base y es centrar demasiado la educación en el ámbito cognitivo. En todas las dimensiones de la personalidad nos centramos demasiado en lo cognitivo, en tener mucho conocimiento, al final, el alumno tiene que saber muchas cosas, cuando lo importante es educar para la convivencia en un mundo social.*  
Profesor 6

De la misma manera el profesorado de Educación Primaria en activo, le otorga una gran importancia a la educación en valores individuales y sociales, para desenvolverse de una manera honesta y solvente en una sociedad que valora más el “*tener*” que el “*ser*”, así expresan cuales deberían ser los valores que deberían ser transmitidos y adquiridos por parte del alumnado.

*Respeto, solidaridad, igualdad,...*  
Profesora 12 30 VIS



*El esfuerzo, la solidaridad, el respeto, la igualdad, la tolerancia, la justicia,...*  
Profesora 20 VIS

*La solidaridad, la tolerancia, la participación democrática, la responsabilidad y el respeto mutuo.*

Profesor 21 36 VIS

*Responsabilidad, autonomía, compañerismo, esfuerzo y trabajo.*

Profesora 22 55 VIS

Somos conscientes como formadores que la educación debe estar basada en valores morales, que suponen la comprensión y adquisición de conceptos y formas de actuar de acuerdo con valores sociales de responsabilidad, solidaridad, participación, respeto, justicia, deben conducir a un desarrollo de una moral autónoma, que conlleve una verdadera actitud democrática.

La convivencia es fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad, independiente del rol que desempeñen. De ahí, que en la sociedad, todos somos, no sólo partícipes de la convivencia, sino actores y gestores de ésta, una sociedad sin valores no puede funcionar. En el Ítem II.14. *Considero que los valores morales son exigibles en las relaciones de una persona con otra*, el alumnado se muestra de acuerdo con la afirmación, así manifiesta estar de acuerdo en un 83,0% los alumnos y un 83,3% de las alumnas.

Por lo tanto la convivencia no es algo estable, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo. Esto tiene una importancia fundamental: la convivencia no es responsabilidad de uno u otro actor, sino de todos los miembros de la comunidad, sin excepción (Maldonado, 2004)<sup>50</sup>.

## **5.2.- Importancia de la transmisión y adquisición de valores en las clases**

Desarrollar el vínculo con la realidad a través de lo socialmente significativo de ésta en el proceso educativo dando sentido a la formación socio humanista. Determinar estrategias didácticas que involucren a los sujetos del proceso en una actividad consciente, protagónica y comprometida. Trabajar con intencionalidad los valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica determinar los sistemas de valores y sus contenidos en el diseño curricular y

---

<sup>50</sup> Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar: ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

precisar los principios didácticos que condicionan una manera específica de planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje que influye en el nuevo tratamiento de las relaciones de los componentes de la didáctica.

Vásquez Bronfman y Martínez Torralba (1996: 49)<sup>51</sup> consideran que “los maestros/as son agentes de socialización, pero no perciben qué aspectos de su comportamiento o de las interacciones que efectúan están contribuyendo a socializar a los alumnos/as, ni perciben tampoco cuáles son los valores que están transmitiendo”. En muchas ocasiones es el currículo oculto el que se encarga de fortalecer valores o actitudes, que el maestro/a inculca de manera inconsciente, de tal manera que incide de forma muy positiva en el clima del aula.

Todo el profesorado de Educación Primaria encuestado, coincide en que un buen clima de aula es fundamental e importantísimo en la marcha de la clase y en la formación en valores de los alumnos y alumnas.

*El clima es muy importante.*

*Profesor 2 34 FIV*

*El que exista un clima de aula adecuado es imprescindible para posteriormente conseguir resultados importantes relacionados con los valores, es decir, es el pilar sobre el cual se sustentará todo lo demás.*

*Profesor 5 31 FIV*

*Con el clima se puede transmitir más que con las palabras, es fundamental tener un buen clima de aula.*

*Profesora 8 30 FIV*

El profesorado universitario valora de manera muy alta el clima que se genera en el aula entre alumnado y profesorado, ya que se entiende que la convivencia es un valor que debe ser cuidado de una manera especial en las relaciones entre los propios alumnos-alumnas y entre el profesorado-alumnado.

*...el clima de la clase es tan excelentemente bueno, en lo que uno se siente gratamente por cada cosa que hace, sin embargo, eso no es común, no es en todos los grupos.*

*Profesor 2*

*Yo estoy totalmente de acuerdo, con lo que dice el profesor 2, el clima del grupo es algo fundamental*

*Profesor 3*

*Es que las relaciones entre el profesorado y el alumnado si son buenas, repercuten de una manera especial en el aprendizaje, no solo de contenidos conceptuales, sino de lo que nos preocupa que es educar en valores individuales y sociales.*

*Profesora 3*

---

<sup>51</sup> Vásquez Bronfman, A. y Martínez Torralba, I. (1996). *La socialización en la escuela*. Barcelona: Paidós.

El alumnado de magisterio al ser interrogado en el Ítem IV.11.38. *Considero los valores algo importante / esencial en la formación del maestro/a*, responde manera mayoritaria que este aspecto lo considera esencial, así en las opciones que muestran acuerdo, se sitúan el 87,7% de los alumnos y el 91,0% de las alumnas. Estos datos se ven corroborados con los obtenidos en el Ítem IV.13. *Considero la formación en valores como algo importante para mi futuro como maestro/a*, en el que se precisa que esta formación se hace imprescindible para su futura labor profesional, así, están de acuerdo el 86,0% de los alumnos y el 90,6% de las alumnas.

El profesorado universitario insiste en la necesidad de que los futuros docentes hayan adquirido no solo el conocimiento de instrumentos y herramientas para transmitir valores en sus clases, sino que ellos mismos, su paso por la Universidad, le suponga un cambio en su forma de actuar, de sentir, de relacionarse.

*Por la dinámica de trabajo de grupo (...) el tema de la colaboración, de la cooperación, es un tema que intentamos transmitir...*

*Intentar hacer grupos que trabajen, que aprendan el valor de la colaboración y la cooperación, del respeto también, de la toma de decisiones, de respetar el trabajo que se está haciendo.*

*Profesora 1*

*Coincido mucho con lo que han dicho mis compañeros en esos dos pilares, el tema del respeto y la responsabilidad.*

*Profesor 3*

*Yo también quería incidir sobre lo que ha dicho el profesor 3 de la educación, aparte del respeto, la educación, pero la educación con mayúsculas, la educación básica, de no llegar tarde, de buenos días o buenas tardes, de dirigirse con respeto a todo el mundo, a sus compañeros y a los profesores, y yo veo ahí bastantes déficit, es una cosa que me preocupa y que intento llamarles la atención, no es que lo trabaje, porque esas cosas ya a estas alturas, pues, es difícil.*

*Profesor 5*

González Rey (1996: 49)<sup>52</sup>, considera que *“ningún contenido que no provoque emociones, que no estimule nuestra identidad, que no mueva fibras afectivas, puede considerarse un valor”*. La acción educadora exige por tanto, una estrecha y confiada relación personal entre el profesorado y su alumnado. El mérito de la actividad docente es que este vínculo se convierta en una relación constructiva, en la que la confianza, el afecto y el respeto mutuo sean sus elementos constitutivos. Para ello es imprescindible, que el profesorado

---

<sup>52</sup> González Rey, F. (1996). *La formación de valores en las nuevas generaciones. Una campaña de espontaneidad y conciencia*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

cuide su dimensión emocional, un cuidado del que deberían también ser responsables las Administraciones educativas (Marchesi, 2010)<sup>53</sup>.

Desde la escuela se pretende el desarrollo de la persona íntegra y adecuada a la sociedad, y para ello se debe empezar a trabajar desde el principio de la escolaridad. El hecho de transmitir los valores en las aulas no es más que el mero intento de solucionar los problemas que hoy día surgen a nivel social. La educación en valores compone la personalidad de las personas, regulan la conducta y las actuaciones de las personas, que se corresponderá con lo social.

El profesorado de Educación Primaria en activo lo tiene claro, que por encima de los conceptos y procedimientos, en sus clases tratan de transmitir valores individuales y sociales. Así, se expresan diferentes opiniones.

*Si, primando sobre los contenidos conceptuales y procedimentales. Primando actitudes positivas en el trabajo diario. Restando importancia a exámenes y otras pruebas institucionalizadas.*

*Profesor 1 H 30 TVI*

*Por supuesto, aparece como eje fundamental en el funcionamiento de mis clases, así como criterio de evaluación esencial para la consecución de los objetivos. Tengo objetivos específicos, contenidos,...*

*Profesor 3 H 30 TVI*

*Sí, además ocupa un lugar importante.*

*Profesor 5 H 31 TVI*

*Depende del contenido que esté trabajando, si bien los conceptos y procedimientos van variando en importancia en función de dicho contenido, el aspecto actitudinal siempre tiene alta importancia, ya que uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta en el área de Educación Física, es el desarrollo social.*

*Profesor 2 H 34 FIV*

En referencia a la necesidad de formarse en el diseño y utilización de materiales curriculares, estrategias y herramientas didácticas para transmitir valores y actitudes éticas, el alumnado responde al Ítem IV.5.32. *Creo que una mejor formación en herramientas para transmitir valores a futuros docentes mejoraría la educación y los problemas disciplinares (convivencia)*, en las opciones “positivas” de manera muy mayoritaria, así lo manifiestan el 88,9% de los alumnos y el 93,5% de las alumnas. Estas diferencias entre géneros son significativas en el test de Chi-cuadrado. Pero también se insiste, en conocer si en las actividades diarias docentes que el alumnado realiza en su periodo de

---

<sup>53</sup> Marchesi, A. (2010). *Fortalecer la profesión docente*. Educación en valores. Educación para el desarrollo. Recuperado el 12 de noviembre de 2010, de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1273>

formación, tiene en cuenta incluir el trabajo de valores y actitudes éticas, o solamente en sus trabajos reflejan contenidos conceptuales y procedimentales. La respuesta al ítem *Ítem IV.2.29. En los trabajos a realizar para las asignaturas de la carrera, he tenido en cuenta los valores que me gustaría transmitir a mis futuros alumnos/as*, el alumnado muestra de manera mayoritaria que tiene en cuenta los aspectos actitudinales, así lo señalan el 73,2% de los alumnos y el 77,2% de las alumnas. Vuelve a haber diferencias significativas a nivel de género en este ítem. Estos datos nos llevan a la reflexión del que el alumnado femenino, independientemente del centro en que cursa sus estudios está más concienciado que el alumnado masculino respecto a la importancia que tiene los valores y las actitudes éticas en su formación.

El profesorado universitario manifiesta la necesidad de incluir en sus clases tanto teóricas como prácticas contenidos actitudinales, a nivel de la propia concepción y naturaleza de los valores, como a nivel de su inclusión en las actividades docentes, para que el alumnado universitario reflexione sobre la necesidad de aprender herramientas y estrategias para su transmisión, como la necesidad de ir interiorizando diferentes actitudes y valores que formen parte de su propia personalidad. Así, es señalado por el profesorado.

*Creo importante en esta edad e intento en la medida que yo puedo trabajar, lo que es el sentido del esfuerzo. Actualmente es muy fácil conseguir cosas, diferentes tipos de objetivos de una manera fácil. Lo que intento es hacerles ver que para conseguir cualquier objetivo hay que esforzarse, no solamente en el ámbito académico, sino en la vida es necesario hacer un esfuerzo especial, y que en la vida no vas a conseguir nada sino te esfuerzas.*  
Profesor 5

*No olvidemos el valor de la autoestima, el refuerzo en este caso como estrategia en este caso, no solamente a la hora de valorar el esfuerzo que cada uno o cada una hace el refuerzo fundamenta el tema del autoconcepto, de la autoestima por ende, digamos estas serian la estrategias, herramientas, luego los recursos.*  
Profesor 2

*Yo creo que todos queremos darle mucha importancia al tema de valores... queremos pensar que eso, que es muy importante el modelaje, ser modelos pero quizás hay alumnos que necesiten un plus para trabajar con ellos.*  
Profesor 8

*En definitiva, en cualquier caso, en cada clase que tu impartes, cuando tu llegas a clase, y llegas puntual, y dices buenos días, y empiezas la lección, y aceptas las críticas, y planteas discusiones en clase y les dices que somos un grupo, y calificas a los estudiantes, y después los recibes para una tutoría, de forma paralela a los contenidos estas transmitiendo también una serie de valores*  
Profesor 7

La escuela es una institución educativa e histórico-social que está inmersa y asentada en relaciones interpersonales entre profesorado, alumnado

y familias. Estas relaciones son dinámicas y en función de las características socio-económicas y culturales, resulta indiscutible que se pueden dar, y de hecho se dan, circunstancias más o menos conflictivas, que abocan a situaciones, en la que la convivencia entre la comunidad educativa, y no sólo con y entre el alumnado, propicia desavenencias. Siendo la educación un hecho comunicativo, principalmente entre el alumnado y el profesorado, concita en la sociedad una legítima preocupación por el desarrollo de la convivencia en los centros de enseñanza y más concretamente por la perspectiva educativa. Entendiendo la misma como la formación integral de la persona. Los maestros/as de Educación Primaria, abundan en la importancia que en sus clases tiene la transmisión y adquisición de valores por parte de su alumnado,

*Pienso que los valores no se aprenden en una clase determinada de tal o cual materia, es algo que debe estar presente en cada momento del día. Por ello, procuro hacer participar a mis alumnos en la propia organización del aula, solucionando problemas con el diálogo,...*

*Profesor 21 H 36 THS*

*...hablamos de los problemas que surgen en el recreo y cómo podemos solucionarlos....*

*Profesora 9 M 33 THS*

*El juego, lo considero buena estrategia y herramienta. La que utilizo mayormente son las experiencias concretas. Los niños reaccionan muy bien ante lo que pueden comprobar.*

*Profesor 6 H 42 THS*

*Sí, cuando surge algún conflicto. Especialmente el debate, intercambio de ideas, trabajar vídeos, canciones, textos (referidos al tema).*

*Profesor 7 H 32 THS*

La participación democrática en la institución escolar se entiende, como un proceso abierto transformativo, en el que el alumnado, junto con los profesores y profesoras, llevan a cabo una educación en valores democráticos y éticos específica, orientada a capacitarse para una buena ciudadanía y por extensión a una mejor convivencia en los centros escolares. Para ello, en el aula se ha de potenciar la capacidad de incidir realmente y directamente en los procesos de participación y en la toma de decisiones: “*Es, en definitiva, desarrollar una cultura preventiva construida en torno a la participación*” (Ferrán Camps, 2000: 3)<sup>54</sup>.

Estamos convencidos de que para convivir en una sociedad plural es necesario extender los valores que inspiran los derechos fundamentales del ser humano. En esa tarea el papel de la escuela es clave y, desde cualquier asignatura se puede realizar una gran contribución. En la escuela se

---

<sup>54</sup> Camps, F. (2000). *Participación comunitaria y gestión alternativa de conflicto*. Recuperado el 25 de febrero de 2009, de <http://www.grecmail.org/en/doc.pdf>.

transmiten visiones del mundo, creencias y valores; se fomentan actitudes y se adquieren hábitos de comportamiento; es claro. Esa transmisión de formas de pensar, sentir y actuar se lleva a cabo en todas las materias y mediante modos muy diversos, unos en el currículo explícito y otros en el currículum otro oculto.

Domínguez Martín (2010: 97)<sup>55</sup> considera que “*el docente debe ayudar al alumnado a buscar soluciones, ser ejemplo y orientarle en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por supuesto el maestro debe tener en cuenta los valores en los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación que se transmiten en las aulas a través de las unidades didácticas*”. Los valores deben tener un carácter consciente, intencionado, pero no solo por parte del maestro/a, sino también por parte del alumnado.

---

<sup>55</sup> Domínguez Martín, J. (2010). La Educación en Valores en el marco de la Ley Orgánica De Educación. *Autodidacta. Revista de la Educación en Extremadura*, 4, 93-98. Recuperado el 10 de noviembre de, [http://autodidacta.anpebadajoz.es/autodidacta\\_archivos/numero\\_4\\_archivos/j\\_d\\_martin.pdf](http://autodidacta.anpebadajoz.es/autodidacta_archivos/numero_4_archivos/j_d_martin.pdf)

### Resumiendo podemos decir que:

- El alumnado de magisterio es consciente de la importancia de los valores en nuestra cultura, y considera que se podrían mejorar o cambiar problemas sociales con una adecuada formación en valores de los ciudadanos/as.
- El profesorado universitario considera que a nivel social el respeto y la responsabilidad son los valores fundamentales para hacer posible, las relaciones de convivencia y comunicación eficaz entre las personas, ya que son condición indispensable para el surgimiento de la confianza en las comunidades sociales.
- El profesorado de Educación Primaria en activo, le otorga una gran importancia a la educación en valores individuales y sociales, para desenvolverse de una manera honesta y solvente en una sociedad que valora más el “tener” que el “ser”.
- El alumnado de magisterio, los profesores /as universitarios y los maestros/as en activo coinciden en afirmar la necesidad de educar en valores individuales y sociales en la escuela, para que el alumnado actúe de acuerdo con los valores responsabilidad, solidaridad, participación, respeto, justicia, que le deben conducir a un desarrollo de una moral autónoma, que conlleve una verdadera actitud democrática.
- El profesorado universitario y el profesorado de Educación Primaria coinciden en sus opiniones, al afirmar que un buen clima de aula es fundamental e importantísimo en la marcha de la clase, y en la formación en valores de los alumnos y alumnas.
- El alumnado de magisterio, el profesorado universitario y el profesorado de Educación Primaria coinciden en afirmar que el aprendizaje de estrategias y herramientas para transmitir valores y actitudes éticas son elementos importantes y esenciales en la formación del docente.
- Además del aprendizaje conceptual de estrategias, recursos y herramientas para transmitir valores, es necesario a juicio de los profesores universitarios, el alumnado de magisterio y el profesorado de educación Primaria en activo, que se interioricen y se asuman como propios, los valores y actitudes que se quieren transmitir al alumnado.
- El profesorado de Educación Primaria en activo de manera ampliamente mayoritaria, tiene claro, que por encima de los conceptos y procedimientos, en sus clases tratan de transmitir valores individuales y sociales.
- El profesorado universitario manifiesta la necesidad de incluir en sus clases tanto teóricas como prácticas contenidos actitudinales, a nivel de la propia concepción y naturaleza de los valores, como a nivel de su inclusión en las actividades docentes, para que el alumnado universitario reflexione sobre la necesidad de aprender herramientas y estrategias para su transmisión.
- El alumnado femenino de magisterio está más concienciado que el masculino, con independencia del centro en que cursa sus estudios, de la necesidad de formarse en herramientas para transmitir valores a sus futuros alumnos/as, lo que mejoraría la educación y los problemas disciplinares.





**6.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO ESPECÍFICO 6: Diagnosticar, evidenciar y aportar soluciones a las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario y los maestros/as en activo, a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.**

*Si planificas para un año, siembra trigo; si planificas para una década, planta árboles; si planificas para una vida educa personas.*  
KWAN - TZU (300 a. C.)

En una sociedad tan compleja como la actual, cada vez resulta menos válido un modelo de docencia predominantemente académico. El profesorado debe conocer la sociedad en que vive y hacer del aula un medio en que el alumnado pueda analizar y responder de manera sistemática a los numerosos interrogantes que emergen (Herrán, 2003)<sup>56</sup>. Sería irresponsable que se presentara como transmisor de todo el saber, cuando resulta evidente que en el cambiante contexto actual ni siquiera el docente universitario, puede limitarse a transmitir conocimientos.

Si los valores se viven, para aprender acerca de “valores” es necesario analizar la propia vida. Alejándose de reflexiones teóricas, es preciso describir conductas y actitudes concretas para inferir los valores que las animan. Sólo reflexionando acerca de cómo se vive, seremos capaces de conocer qué valores nos guían. Es necesario subrayar que todas las conductas se guían, se anclan, se explican alrededor de valores, conscientes o inconscientes, puesto que los valores son principios normativos, que presiden y regulan el comportamiento de las personas en cualquier momento o situación (Tébar, 2003)<sup>57</sup>.

En la transmisión se detectan dificultades de orden muy distinto. La transmisión no es un proceso automático, no es un proceso garantizado de entrada; influyen circunstancias, contextos, capacidades, habilidades, y todo ese conjunto al final explica por qué ese valor se ha transmitido o no; y por qué es posible que, haciendo la misma labor, con la misma tenacidad, con la misma constancia, en un alumnado haya habido transmisión de ese valor, y en otro, simplemente, haya fracasado esa transmisión. Influyen muchos factores, lo que

---

<sup>56</sup> Herrán, A. (2003). *Guías didácticas para la formación de maestros*. Huelva: Hergué.

<sup>57</sup> Tebar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

significa que hay una enorme masa de dificultades en la transmisión. Algunos sociólogos y antropólogos de las sociedades occidentales lo han constatado teóricamente.

El profesorado debe tomar conciencia de la intrínseca dificultad de la educación en valores cuando se quiere que ésta sea profunda y fecunda. No basta con nombrar los valores para que éstos se transmitan, ¿qué hacer entonces?. Torralba (2005)<sup>58</sup> considera que *“todo profesor-mediador debe desarrollar respuestas personalísimas a esta difícil cuestión metodológica. Las respuestas no deben ser uniformes sino originales y dependerán en gran medida de los valores que se ha querido erigir en valores educativos”*.

Aportan informaciones para verificar el grado de consecución de este objetivo, las opiniones del profesorado universitario expuestas en el Grupo de Discusión y las reflexiones del profesorado de Educación Primaria en activo, expresadas en las encuestas autocumplimentadas.

#### **6.1.- Dificultades que encuentra el profesorado universitario y los maestros/as en activo, a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado**

Que la educación no es ni puede ser neutra, dice Martín Luengo (2003)<sup>59</sup>, es algo que ya no podemos discutir, dado que cada persona de este mundo posee una particular manera de interpretarlo y eso, en definitiva no es más que una ideología y con ella educamos, es decir tratamos de transmitida a nuestro alumnado ya que pensamos que nuestra percepción es la mejor y como forma parte de nuestra manera de ser y de pensar, lo queramos o no, lo estamos constantemente proyectando y exigiendo.

El profesorado universitario encuentra diversas dificultades a la hora de transmitir valores y actitudes éticas a sus estudiantes, no solo el dotarles de instrumentos y recursos para que puedan utilizarlos en su vida profesional futura, sino para que sean incorporados a su propia personalidad. Así, se señalan como dificultades generales: su propia falta de preparación, la inmadurez del alumnado universitario, la masificación de las aulas, la

---

<sup>58</sup> Torralba, F. (2005). *La transmisión de valores desde la familia y la escuela*. Ponencia dictada en el VII Encuentro Profesores: Escuela y Familia: Educando Juntos. Comunidad de Madrid. Recuperado el 17 de abril de 2009, de [http://www.feremadrid.com/fichas/po\\_encuentro\\_profesores/7\\_encuentro/Ponencia%20Francesc%20Torralba.pdf](http://www.feremadrid.com/fichas/po_encuentro_profesores/7_encuentro/Ponencia%20Francesc%20Torralba.pdf)

<sup>59</sup> Martín Luengo, J. (2003). *Educación en valores*. Recuperado el 19 de marzo de 2010, de <http://www.paideiaescuelalibre.org>

diversidad de motivaciones, falta de esfuerzo en el alumnado, el lejano mercado de trabajo, entre otras.

### 6.1.1.- Carencias en la formación inicial

En el momento actual la nueva formación del profesorado, requiere nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día. Para ello es necesario concebir al docente bajo otro paradigma, no sólo definir un listado de competencias que debe tener, sino que es preciso desentrañar qué elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas favorecen la resolución de los problemas educativos, desde todos los niveles de desempeño del docente, para que, de esta manera, sea posible identificar y analizar aquellas capacidades requeridas por un grupo social determinado y en un contexto específico, lo cual dará a este perfil la pertinencia social 2009)<sup>60</sup>

Se concibe, en la actualidad a un educador capaz de despertar el interés por aprender, cómo aprender y mantener al día estos conocimientos (Galvis, 2007)<sup>61</sup>. Cualquiera que sea el perfil del docente como un profesional de la educación, sus competencias y funciones constituyen un problema teórico y práctico difícil de resolver, que se encuentra, además, influenciado por las condiciones contextuales y personales de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje.

El profesorado universitario manifiesta, que en su formación inicial existieron carencias sobre el como transmitir valores y actitudes éticas a su alumnado.

*Yo personalmente tengo grandes limitaciones en mi formación en relación a la transmisión de valores, porque en mi formación académica, jamás me han enseñado, jamás me han dicho como se transmite un valor, como se tiene que transmitir los valores, o sea, cual es la dinámica interna de cómo funcionan los valores, cual es la naturaleza de los valores, cuales son las herramientas con las que se transmiten los valores, incluso tampoco me han puesto en mi disposición en todos los años académicos herramientas concretas, materiales curriculares para la transmisión de valores.  
Profesor 5*

*Personalmente también me encuentro muy limitado cuando tengo que trabajar, me encuentro limitado en lo que son estrategias claras para que ellos les den importancia a lo que yo considero.  
Profesor 8*

---

<sup>60</sup> Márquez Aragonés, C. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

<sup>61</sup> Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16. 48-57.

*Creo que como decía antes Di no sabemos trabajarlos, es que no tenemos estrategias, no podemos ahondar, podemos decírselo, mira niño esta es la teoría, pero como trabajamos los valores y las actitudes, por lo menos yo lo desconozco, o sea, a mi me faltan estrategias claramente, y creo que se le da mucha más importancia a los contenidos que hay y se le da de lado a los valores y a las actitudes, yo creo que eso pasa en todos los sitios*  
Profesor 5

*Lo que se valora y evalúa básicamente son los aspectos cognitivos, o sea, las materias instrumentales, cuanto sabe de lengua, cuanto sabe de matemáticas, los maestros lo sabe, los maestros de magisterio también lo saben.*  
Profesor 6

De la misma manera los maestros/as en activo, expresan en las encuestas, que también durante su período de formación inicial tuvieron carencias respecto a su formación para educar en valores, así es expresado:

*No recuerdo que hubiera asignaturas específicas tratando el tema de educación en valores dentro de la carrera de magisterio.*  
Profesor 5 31 FVN

*No he recibido esta formación en valores.*  
Profesora 11 39 FVN

*No lo suficiente, me hubiera gustado aprender técnicas concretas para trabajar esos valores con los niños.*  
Profesora 9 33 FVN

*No me las han enseñando.*  
Profesora 11 39 FEN

### 6.1.2.- Ausencia del valor del Esfuerzo en el alumnado

El esfuerzo es una acción “costosa” para la persona y puede suponer sobreponerse a las dificultades, sentir molestias, superar el aburrimiento (Marina, 2003)<sup>62</sup>. Si el esfuerzo no es agradable habrá que preguntarse: *¿para qué esforzarse?, ¿por qué es bueno el esfuerzo?* La respuesta es obvia: todos sabemos que pocas cosas en la vida se consiguen sin esfuerzo y, además, este proceso costoso es con frecuencia la condición que posibilita el disfrute y el éxito en la tarea, disfrute y éxito que refuerzan y enriquecen tanto el esfuerzo como la motivación. El profesorado universitario considera que el alumnado debería adquirir y poner en valor el esfuerzo, en sus clases y en su vida cotidiana.

*Yo añadiría otro más que creo importante en esta edad e intento en la medida que yo puedo trabajar, lo que es el sentido del esfuerzo. Actualmente es muy fácil conseguir cosas, diferentes tipos de objetivos de una manera fácil. Lo que intento es hacerles ver que para conseguir cualquier objetivo hay que esforzarse, no solamente en el ámbito*

<sup>62</sup> Marina, J. A. (2003). De los sentimientos a la ética. En M.A. Santos Guerra (coord.), *Aprender a convivir en la escuela* (pp. 27-40). Madrid: Akal.

*académico, sino en la vida es necesario hacer un esfuerzo especial, y que en la vida no vas a conseguir nada sino te esfuerzas.*

*Profesor 5*

*Estas valorando la reflexión, a parte del clásico del esfuerzo, de la responsabilidad, ya está dentro de eso.*

*Profesor 2*

*Yo relacionándolo con lo que decía antes del sentido del esfuerzo creo que por diferentes carencias del sistema educativo, los niños han ido pasando de unos ciclos a otros y de unas etapas a otras con relativa facilidad*

*Profesor 6*

*Lo que intento es hacerles ver que para conseguir cualquier objetivo hay que esforzarse, no solamente en el ámbito académico, sino en la vida es necesario hacer un esfuerzo especial, y que en la vida no vas a conseguir nada sino te esfuerzas y eso es importante que se les quede claro en esta edad, en fin luego nos encontramos en muchos medios de comunicación y en otros elementos en los que informan de una manera subliminar que es fácil conseguir cosas sin apenas esforzarse y de una manera lo que se hace es casi engañarlos, porque la vida no es eso.*

*Profesor 6*

De la misma manera, el profesorado en activo, manifiesta que en sus clases trata de que su alumnado de Educación Primaria adquiera el valor del esfuerzo, ya que considera que existe una carencia de este valor, fruto de lo fácil que se consiguen lo que desean.

*Yo quiero que mi alumnado aprenda el valor del esfuerzo, la solidaridad, el respeto, la igualdad, la tolerancia, la justicia,...*

*Profesora 20 M 25 VIS*

*Los alumnos están acostumbrados a conseguir todo lo que se les antojan sin necesidad de esfuerzo. Los valores de esfuerzo y sacrificio actualmente se encuentran en desuso en la sociedad en general.*

*Profesor 5 H 31 DEF*

*Aparte de otros valores, me gustaría que mis alumnos y alumnas aprendieran el valor del esfuerzo y del trabajo.*

*Profesora 22 M 55 VIS*

*Que no valoran la importancia del esfuerzo para obtener un logro.*

*Profesora 12 M 30 DEF*

*No están en su mayoría acostumbrados a que se les exija en determinado nivel de trabajo, les cuesta concentrarse y no valoran lo material, dan por sentado que tienen el derecho a poseer ciertas cosas.*

*Profesora 18 M DEF*

La enseñanza, que conjuga la exigencia y la ayuda, exige esfuerzo, ya que demanda tareas que el alumno debe realizar y aprender y, oferta ayuda (que los profesores ofrecemos de cientos de formas) para que el alumno/a se implique en la tarea, adaptándola a las distintas necesidades intelectuales, de

conocimientos, afectivas, relacionales, etc. que cada alumno requiere (Escaño y Gil, 2003)<sup>63</sup>.

### 6.1.3.- Dificultades en el mercado de trabajo

El hecho de que el mercado de trabajo esté saturado suele empujar a los que tienen dificultades para encontrar empleo a matricularse en la enseñanza superior. La consecuencia de un índice de escolarización elevado es que existen muchos maestros/as que cuentan con titulación, pero tienen dificultades para encontrar empleo en su profesión, este hecho a juicio del profesorado universitario, ha propiciado que los niveles de motivación del alumnado de magisterio en general disminuyan, si se tiene en cuenta el análisis histórico de la titulación de maestro/a.

*Luego hay también una cuestión que es importante, que es, de las primeras promociones a las últimas, el alumnado hace 15 años veía muy pronto el trabajo y se iba concienciando...tienen muy difícil el acceso a este tipo de trabajos, con lo cual el grado que decía yo antes de madurez se va enlenteciendo y luego hace su primera carrera o su segunda y poco a poco lo va adquiriendo.*

*Profesor 2*

*Estáis todos en la misma línea de la relación de los hábitos que tiene el estudiante con después su inserción laboral, cuando ese estudiante no ha tenido unos hábitos de disciplina, de esfuerzo, de trabajo, difícilmente, cuando estás tu trabajando vas a tener esos hábitos en tu profesión, por lo que creo que es imprescindible y es necesario por nuestra parte les entrenemos a que adquieran una de disciplina de trabajo*

*Profesor 7*

*Luego hay otra cuestión que no se ha abordado así directamente sobre las dificultades, en la facultad y concretamente en la nuestra para mi es la masificación, o sea el número de alumnos es tan grande que es complicado llegar a todos, solo en aprenderte un poco los nombres, saber de donde son, que aspiran, ya es complejo*

*Profesor 2*

<sup>63</sup> Escaño, J. y Gil, M. (2003). Esfuerzo y motivación. El papel de padres y profesores en la voluntad de trabajo de los alumnos. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 6-11.

## **6.2.- Propuesta de soluciones a las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario y los maestros/as en activo, a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado**

### **6.2.1.- La Formación permanente en estrategias y recursos para educar en valores**

Uno de los principales problemas a los que ha de hacer frente la educación universitaria del futuro es su relación con el resto de la sociedad. Por un lado los nuevos aportes de la ciencia y del discurso científico, de la filosofía crítica, y las voces que se alzan pidiendo una mejor formación de un alumnado poco preparado y aislado de la realidad social y laboral cambiante, por otro lado, se hace necesaria una revisión de las actuales relaciones entre la sociedad y la universidad dentro de un nuevo marco educativo común europeo.

En esta relación, el profesorado, en tanto que miembro activo y participe a la vez de la sociedad y de la universidad, se presenta como vínculo indispensable entre dos esferas demasiado alejadas hasta ahora la teoría y la práctica. Es el profesorado, gracias a una formación permanente a lo largo de su carrera profesional y a la adquisición de una serie de capacidades, sobre quien recae tal reto.

Nadie duda de la importancia de la formación continua en cualquier ámbito profesional. Reciclarse y mantenerse actualizado es fundamental y especialmente en el mundo educativo, cuyos profesionales, además de estar al día en cuanto a conocimientos, deben hacer frente a situaciones que demandan atención y concentración.

García Llamas (1998)<sup>64</sup> considera que *“la formación del profesorado ha sido y sigue siendo un tema de constante actualidad y preocupación desde diferentes esferas de actividad, ya sean los propios profesionales que demandan una actualización de conocimientos y una puesta al día sobre los nuevos cometidos a desarrollar en el marco de una sociedad en constante evolución, como desde las autoridades académicas encargadas de llevar adelante este cometido, con el fin de lograr una educación de calidad, para lo que se precisa de un colectivo con la suficiente preparación y motivación hacia la enseñanza”*.

---

<sup>64</sup> García Llamas, J. L. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 1, 129-158



### 6.2.1.1.- Actividades verticales de formación permanente

Se trata de actividades de formación, que suelen ser el primer paso para que los profesores comiencen a reflexionar sobre su práctica y a plantearse que hay otras opciones pedagógicas mejores que las que él realiza. Supone un flujo de comunicación y de información unidireccional del experto al profesor (gestión vertical).

Básicamente estas actividades responden a la estructura de: Jornadas pedagógicas, Cursos, Mesas redondas sobre temas puntuales o Cursos de profundización en el conocimiento de diferentes núcleos de contenidos.

El profesorado admite haber realizado este tipo de actividades para complementar su formación inicial y mejorar sus conocimientos para implementar mejor sus programas de actuación en educación en valores. El profesorado universitario, considera que este tipo de actividades les ha servido de introducción a otras actividades más participativas.

*El problema de la enseñanza global es que no estamos preparados para resolver los problemas del siglo XXI, queremos tapar con estrategias del siglo XX, los problemas del siglo XXI, ese es en este momento el problema grande de la enseñanza... yo he asistido a cursos de formación y también los he impartido y he aprendido bastante.*

*Profesor 2*

*Yo tengo grandes limitaciones en mi formación en relación a la transmisión de valores, porque en mi formación académica, jamás me han enseñado, jamás me han dicho como se transmite un valor, como se tiene que transmitir los valores,... he realizado cursos y he asistido a Jornadas dónde profesorado experto nos han dado pautas de actuación o nos han contado sus experiencias..*

*Profesor 6*

De la misma manera, el profesorado de Educación Primaria en activo, manifiesta que estas actividades de formación permanente, les ha ayudado a superar dificultades y cubrir carencias de su formación inicial para transmitir valores a su alumnado.

*A base de horas de cursos de formación, interés propio buscando experiencias de otros docentes y volviendo a estudiar otra carrera con la esperanza de aprender algo al respecto.*

*Profesor 1 30 FPF*

*Por iniciativa propia he realizado cursos de valores o el colegio en el que trabajo me ha facilitado formación relacionada debido a que uno de los aspectos fundamentales de la Identidad del centro es la educación en valores.*

*Profesora 8 30 FPF*

*Con la práctica y a través de cursos de formación.  
Profesora 12 30 FPF*

*Fundamentalmente, pienso que por mi forma de concebir la tarea educativa como algo integral y no como una simple enseñanza de saberes. Este hecho ha hecho que lea libros sobre esta temática y realice algunos cursos.  
Profesor 21 36 FPF*

### **6.2.1.2.- Actividades horizontales de formación permanente**

#### **6.2.1.2.1.- Actividades implicativas de intercambio de experiencias**

Este tipo de actividades de formación son consideradas como Intermedias entre el tradicional transmisivo y el modelo autónomo de perfeccionamiento horizontal, y tienen una notable aceptación por parte de los docentes, permiten aportar experiencias contrastadas en el aula, posibilita el intercambio de diferentes concepciones y sobre todo, verifica la importancia que tienen los distintos entornos.

El profesorado en activo utiliza estas estrategias de formación para mejorar su práctica docente, estando muy valoradas, sobre todo porque estas actividades proceden de la reflexión en la acción.

*Aun habiendo recibido formación, se precisa un reciclaje, puesto que la escala de valores de nuestra sociedad es muy cambiante y las estrategias a utilizar también. La forma en que yo lo he hecho ha sido mediante el intercambio de experiencias con otros docentes, jornadas o cursos.  
Profesor 2 34 FPC*

*Fundamentalmente a través de la experiencia de cada día, y a la cooperación con otros compañeros especialistas que me he ido encontrando.  
Profesor 5 31 FPC*

*La práctica diaria y la observación directa, de resolución de conflictos, por parte de otros compañeros con más experiencia laboral  
Profesor 7 32 FPC*

*Gracias a la coordinación con mis compañeros y compañeras, que me explicaron perfectamente cómo se trabajan los valores en mi centro. Además, estamos haciendo cursos sobre aprendizaje cooperativo y llevamos a cabo en clase el cuaderno de a bordo.  
Profesor 19 35 FPC*

También el profesorado universitario manifiesta que estas actividades de formación han sido y son empleadas para mejorar sus niveles de formación, a la hora de poner en práctica estrategias para educar en valores a su alumnado y transmitir estas posibilidades.

*Nosotros hemos utilizado estrategias de intercambio de experiencias durante muchos años, incluso aquí en esta Facultad hemos realizado*

*durante siete años Jornadas de intercambio de experiencias docentes, y la verdad es que abren mucho los ojos a la realidad.*  
Profesor 2

*Yo he participado como comunicador y como receptor en algunas ediciones de esas jornadas y la verdad es que creo que como modelo de formación permanente es inmejorable, porque te pone en contacto con diversos entornos y se comprueba la influencia de los mismos a la hora de llevar a cabo la práctica docente.*  
Profesor 3

### 6.2.1.2.2.- Actividades autónomas de formación horizontal

Desde esta perspectiva, se trata de potenciar la labor de un profesorado reflexivo, crítico e investigador de su propio conocimiento. Estas estrategias de formación permanente permiten promover procesos de investigación-acción, que permiten poder actuar como investigadores de sus propias prácticas en los contextos en que desarrollen sus trabajos (características de los escolares, el proceso de aprendizaje, el contexto, etc.), que les lleve a vincular teoría y práctica y mejorar las intervenciones docentes, logrando que los alumnos y las alumnas consigan su plenitud personal.

Los maestros/as en activo, manifiestan que este tipo de estrategias de formación les han permitido mejorar su formación y sobre todo dar respuesta a las dificultades que encuentran en su propio entorno, para el desarrollo de su labor docente.

*El interés por el tema de los valores ha hecho que me dedique a hacer revisiones bibliográficas, búsquedas de experiencias en otros centros, la propia práctica diaria basada en probar estrategias y equivocarme muchas veces,... Así he completado las lagunas que quedaron en mi formación académica en valores.*

Profesor 3 30 FPE

*Pues con reflexión, practica, lectura, preguntando y guiándome por los que conocen el tema.*

Profesor 6 42 FPE

*Viendo los problemas de clase y tratando de ponerles remedio con estrategias que invento y he visto que funcionan porque los alumnos las recuerdan.*

Profesora 9 33 FPE

*Con los años de experiencia (que no son muchos) y viendo que los propios alumnos te los demandan. También leyendo e informándome.*

Profesora 17 38 FPE

Estas actividades de formación permanente, permiten al profesorado el analizar situaciones en las que puede percibir la gran complejidad del hecho educativo, este hecho les conducirá a tomar decisiones y configurar su propia intervención didáctica, dotándoles de la capacidad de desarrollar estrategias de

apoyo y motivación a los alumnos y alumnas, haciendo de los centros contextos estimulantes de aprendizaje. El profesorado universitario, emplea estas actividades de formación permanente, vinculándolas a la investigación-acción.

*Nosotros los años últimos cuando hicimos cosas, que yo aprendí mucho, y muchas de las propuestas que hacemos en clase son propuestas fundamentalmente reflexivas, que les hacen a ellos, utilizando incluso las efemérides concretas, el día de la tierra, que hemos usado dos o tres veces, también son conciencia social, y pienso que lo que falta también por parte del profesorado, ya no digo en nosotros, es creérselo y luego sistematizarlo.*  
Profesor 2

*La reflexión sobre la práctica el ir introduciendo nuevas propuestas de trabajo, para luego evaluarlas, creo que es un buen sistema de mejorar. Cuando ves que las cosas funcionan te dan confianza. Entonces pues es muy importante lo de esa confianza para que ellos realmente se sientan un poco arropados, se sientan sensibilizados, de tal forma que haya porque eso les va a llegar de una forma más sencilla.*  
Profesora 1

*...hay que dar con esa tecla, reflexionando, tratando de trabajar con otros, de compartir con otros lo que funciona bien, hablar mucho entre nosotros.*  
Profesor 2

### **6.3.- Propuesta de estrategias y recursos metodológicos para educar en valores y actitudes éticas**

Hemos indicado con anterioridad en este trabajo, que las funciones del profesorado han cambiado sustancialmente. De ser transmisor de conocimientos pasa a ser una figura de mediación que ha de determinar la planificación y gestión de los recursos personales y metodológicos con los que deben contar sus alumnos para desarrollar todo tipo de capacidades; entre ellas las de orientación competencial.

Identificadas las funciones que determina la LOE, ya podemos preguntarnos qué significa ser un profesor competente, y si serlo es, de verdad, necesario. Podemos argumentar, respecto a ello que las competencias han de estar caracterizadas por rasgos como complejidad, reflexión, idoneidad, responsabilidad, evolución, integración, adaptación al contexto, creatividad, innovación. Así, dice Perrenoud (2001)<sup>65</sup> *“un profesor que desee formar a sus alumnos para el desarrollo de competencias deberá haber reflexionado e integrado estas notas distintivas. Habrá de mostrar unos rasgos competenciales que propicien su adquisición por parte de los alumnos”*.

---

<sup>65</sup> Perrenoud, Ph. (2001). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó

Feuerstein (1988)<sup>66</sup> considera al profesorado como mediador y facilitador de la instrucción. Entiende que es mediadora toda persona que ordena y estructura los estímulos y aprendizajes para ayudar al alumno a construir su propio conocimiento. Se trata de la persona facilitadora de la interacción entre el individuo y el medio, capacitando a éste para que realice sus actividades por encima de unas dimensiones de la realidad que no están a su alcance inmediato, ya sea temporal o espacialmente.

Llegado este momento de la discusión, nos planteamos cómo está dando respuesta el profesorado universitario en su acción de formador de formadores y el profesorado en activo, en su actuación de formar ciudadanos/as, a las problemáticas planteadas para conseguir una verdadera educación en valores. El objetivo fundamental de la educación en valores consiste en transmitir horizontes de sentido, ideales que puedan ser apropiados por el educando. Los valores no se pueden transmitir por vía coercitiva, sino sólo por vía de las proposiciones. Si la educación se limita a ser un acto de instrucción o de comunicación de conocimientos, deja de ser lo que genuinamente está llamada a ser y se convierte en una pura mecánica. La educación es, en esencia, formación de la persona y ello incluye necesariamente la transmisión de valores.

### 6.3.1.- La reflexión-acción

Necesitamos aprender a reflexionar sobre nuestras experiencias para que podamos aprender de ellas y gradualmente podamos desarrollar mejores formas de actuar. Hacemos esto aplicando el "*ciclo de aprendizaje*" con sus cuatro fases: experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación.

La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal. (<sup>67</sup>). La investigación acción es un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica (McKernan, 1999: 25)<sup>68</sup>.

---

<sup>66</sup> Feuerstein, R. (1988). *Don't accept me as I'am: Helping "retarded" people to excel*. New York: Plenum Press.

<sup>67</sup> El profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio (en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción.

<sup>68</sup> McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

Los maestros/as en activo afirman que utilizan como estrategia metodológica la reflexión en la acción / reflexión después de la acción, con su alumnado.

*La estrategia fundamental que suelo utilizar es reflexionar sobre el tema que sea con el grupo-clase, ante cualquier situación buscando que realicen un análisis crítico de sus actitudes o cómo encontrarían ellos la mejor solución.*  
Profesor 5 31 THR

*Sí, suelo plantear situaciones de reflexión sobre valores concretos. Mediante textos o situaciones cotidianas.*  
Profesor 1 30 THR

De la misma manera el profesorado universitario utiliza la reflexión acción en sus clases para propiciar que el alumnado comprenda primero e interiorice después el sentido profundo de lo que se le está planteando.

*Cuando se le proponen analizar propuestas tanto teóricas como prácticas, estas valorando la reflexión, lo que le lleva a comprender mejor el sentido del que y del para qué se realizan las actividades.*  
Profesor 2

*Nosotros en nuestras asignaturas realizamos propuestas reflexivas una vez terminada la actuación práctica o teórica, para que reflexionen sobre lo que han realizado y valoren sus propias acciones, eso posibilita su mejora ya que analizan de manera crítica su actuación.*  
Profesor 3

### 6.3.2.- El trabajo en grupo cooperativo

Entendemos que el grupo es un colectivo que trabaja de manera articulada y cohesionada, y no como suma de unos individuos. El grupo supone diversidad, aportación, riqueza. Todos poseemos conocimientos y de su confrontación nace la diferencia, el contraste o la contradicción, que nos conducirá al desarrollo del conocimiento. Debemos aceptar la diversidad como un valor que fomenta la apertura de las fronteras del conocimiento.

La enseñanza en grupo es una estrategia formativa basada en la participación, en el trabajo que realiza el propio colectivo y, fundamentalmente en la comunicación. En la comunicación se encuentra la base real de un grupo, y a pesar de la existencia de diferentes niveles (entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos...), colabora en acercar e igualar a unos con otros. Esta estrategia es muy utilizada por todos los docentes, así comprobamos como en Educación Primaria es frecuente este tipo de estrategias.

*Sí. Técnicas de trabajo cooperativo, técnicas de resolución de conflictos en el aula.*  
Profesora 15 35 THC

*El trabajo cooperativo y el cuaderno de a bordo.*  
Profesor 19 35 THC

*Si, el dialogo, el trabajo en equipo, las habilidades sociales, juegos de rol...*  
Profesora 20 25THC

*Principalmente utilizo estrategias basadas en la interacción durante la práctica de las actividades. Actividades de tipo colectivo y grupal son claves para el trabajo de los valores.*  
Profesor 3 30 THC

El profesorado universitario asume, que el trabajo en grupo y en grupo cooperativo, son quizá las estrategias más utilizadas en la práctica. Así, se expone en el Grupo de Discusión.

*Y luego también es educativo el que se queda atrás, parece que solo valoramos los que tiran del grupo pero también es educativo y reflexivo el que no ha aportado, el que no ha aportado, también aunque se beneficie a nivel material de una nota, también está incidiendo en su personalidad el no haber contribuido a ese trabajo en grupo.*  
Profesor 2

*Yo estoy totalmente de acuerdo, con lo que dice el profesor 2, el clima del grupo es algo fundamental*  
Profesor 3

*Es necesario realizar este trabajo en grupo, aunque a veces sea difícil pero yo creo que es uno de los valores, que se intenta o que intentamos transmitir. Intentar hacer grupos que trabajen, que aprendan el valor de la colaboración y la cooperación, del respeto también, de la toma de decisiones, de respetar el trabajo que se está haciendo.*  
.Profesor 2

*De cómo ha sido capaz de llevar al grupo, de cómo se ha relacionado con ellos, y creo que de forma continua en cada clase estamos transmitiendo valores, es decir, en algunas de las clases a veces se puede plantear un conflicto con algún alumno, y la forma de resolver el problema este les estas dando a los demás de cómo resolver los problemas del aula, estas transmitiendo también esos valores.*  
Profesor 7

Velázquez Callado (2001: 9)<sup>69</sup> define las actividades cooperativas “como actividades colectivas donde las metas de los participantes son compatibles y donde no existe oposición entre las acciones de los mismos, sino que todos buscan un objetivo común, con independencia de que desempeñen el mismo papel o papeles complementarios”.

El aprendizaje cooperativo empleado como estrategia de intervención en la practica, ha surgido del sentimiento de trabajo en equipo, ya que constituye una forma de transferir la responsabilidad del aprendizaje al alumnado y de proporcionales aquellas habilidades necesarias para aceptar esta responsabilidad. Se trata fundamentalmente de una alternativa potenciadora de las estrategias actitudinales y motivadoras, ya que implica

---

<sup>69</sup> Velázquez Callado, C. (2001). Educación Física para la Paz. Una propuesta posible. *Revista Digital Efdportes*, 7(36).

intercambio, coordinación de opiniones y actuaciones, valoración crítica, aceptación de las críticas de los demás y un sinfín de posibilidades de carácter social.

### 6.3.3.- Modelado

Una de las razones por la que el docente debería poseer ciertas habilidades emocionales tiene un marcado cariz altruista y una finalidad claramente educativa. Para que el alumnado aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un “educador emocional”. El alumnado pasa en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que se produce principalmente el desarrollo emocional del niño, de forma que el entorno escolar se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional y el profesor/tutor se convierte en su referente más importante en cuanto actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. El docente, lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo (Gutiérrez Ponce, 2010: 651)<sup>70</sup>.

Los profesores y profesoras son un modelo adulto a seguir por sus alumnos en tanto son la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida. El profesorado, sobre todo en los ciclos de Educación Primaria, llega a asumir para el alumnado un rol importante en su vida diaria y será un modelo de inteligencia emocional insustituible. Así, lo manifiesta el profesorado de Educación Primaria.

*Intento, en la medida de lo posible, ser un modelo para ellos y ellas.  
Profesora 14 39 THM*

*Tengo muy en cuenta cómo actúo ya que es ahí donde realmente se transmiten los valores, más que con los discursos, aunque también hablo mucho con ellos e cuando hay algún conflicto intento que ellos encuentren la solución guiados por mí.  
Profesora 8 30 THM*

De igual manera, el profesorado universitario valora la acción de modelado como importante a la hora de que su alumnado perciba comportamientos, modos de hacer y de decir, que pueden ser utilizados en su vida diaria y futura como profesional de la enseñanza.

*Empleamos en este caso dos estrategias, que es el modelado y el refuerzo, nosotros creemos que el modelo en este caso es muy importante en esta*

---

<sup>70</sup> Gutiérrez Ponce, R. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en la comarca malagueña del “Valle del Guadalhorce”*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.



*gente. El refuerzo aparte de que va directamente al tercer pilar que hemos comentado, se ha dicho un poco de pasada, lo ha dicho la profesora 5, es el tema del autoestima, el refuerzo en este caso como estrategia en este caso, no solamente a la hora de valorar el esfuerzo que cada uno o cada una hace el refuerzo fundamenta el tema del autoconcepto, del autoestima por ende, digamos estas serian la estrategias*  
Profesor 2

*Quiero destacar, porque siempre se ha dicho que la palabra convence el ejemplo arrastra, tú tienes que ser ejemplo, al igual que a ellos le estas solicitando tu exactamente igual, tú no puedes romper la baraja. No solamente detectar la actitud y corregirla, sino ser modelo.*  
Profesor 3

*En definitiva, en cualquier momento, en cada clase que tu impartes, cuando tu llegas a clase, y llegas puntual, y dices buenos días, y empiezas la lección, y aceptas las críticas, y planteas discusiones en clase y les dices que somos un grupo, y calificas a los estudiantes, y después los recibes para una tutoría, de forma paralela a los contenidos estas transmitiendo también una serie de valores, o por lo menos yo creo que es así, porque yo creo que te queda más de un profesor, más que los contenidos, la relación que has tenido con él en este sentido. De cómo ha sido capaz de llevar al grupo, de cómo se ha relacionado con ellos, y creo que de forma continua en cada clase estamos transmitiendo valores, es decir, en algunas de las clases a veces se puede plantear un conflicto con algún alumno, y la forma de resolver el problema este les estas dando a los demás de cómo resolver los problemas del aula, estas transmitiendo también esos valores.*  
Profesor 7

*Es que eso que dice Ja, ya son estrategias, o sea, que tú seas el primero que llegues a clase y seas el ultimo en irte, y ellos lo saben, les estas transmitiendo un modelo de cómo hay que hacerlo cuando ellos sean los responsables. O igual, con el sistema que empleamos, creo que todos los que estamos aquí, en el tema de las clases simuladas, simulación de las prácticas en las que le otorgas la responsabilidad a ellos de la organización, del control, de la evaluación de todos los elementos de la clase, se lo estas cediendo a ellos, todo eso es un entrenamiento para adquirir.*  
Profesor 2

#### 6.3.4.- Acontecimientos cotidianos

La utilización de ciertos acontecimientos o sucesos cotidianos en las clases pueden ser aprovechados por el profesorado para la clarificación y transmisión de valores y actitudes éticas. Así, hay que considerar que en cualquier conflicto, siempre merece la pena buscar canales de solución. Hay alternativas para la resolución de conflictos que son pacíficas y además son las más recomendadas.

El profesorado de Educación Primaria, utiliza esta estrategia metodológica de forma continuada.

*Pienso que los valores no se aprenden en una clase determinada de tal o cual materia, es algo que debe estar presente en cada momento del día. Por ello, procuro hacer participar a mis alumnos en la propia organización del aula, solucionando problemas con el diálogo,...*  
Profesor 21 36 THS

*...hablamos de los problemas que surgen en el recreo y cómo podemos solucionarlos....*

*Profesora 9 33 THS*

*El juego, lo considero buena estrategia y herramienta. La que utilizo mayormente son las experiencias concretas. Los niños reaccionan muy bien ante lo que pueden comprobar.*

*Profesor 6 42 THS*

*Sí, cuando surge algún conflicto. Especialmente el debate, intercambio de ideas, trabajar vídeos, canciones, textos (referidos al tema).*

*Profesor 7 32 THS*

A nivel metodológico, dice Torres Campos (2011)<sup>71</sup>, la primera consideración previa a tener en cuenta en la resolución de conflictos “es que muchas veces es más importante lo que nos hace sentir un problema en sí. La segunda es que, en numerosas ocasiones, la solución de un conflicto no depende exclusivamente de nuestros esfuerzos. Después de ambos recordatorios, siempre se tendrá que afrontar el problema de manera constructiva, con el interés por llegar a un acuerdo que lo solucione y le ponga fin”. En este sentido de la clarificación de valores se expresan diversas opiniones por parte del profesorado universitario.

*De cómo ha sido capaz de llevar al grupo, de cómo se ha relacionado con ellos, y creo que de forma continua en cada clase estamos transmitiendo valores, es decir, en algunas de las clases a veces se puede plantear un conflicto con algún alumno, y la forma de resolver el problema este les estas dando a los demás de cómo resolver los problemas del aula, estas transmitiendo también esos valores.*

*Profesor 7*

*Yo quiero insistir un poco en esa parte que decía profesor 3 en lo de la clarificación, creo que es muy importante la estrategia primaria de describir que esperamos de ellos cuáles son nuestras expectativas, y cuáles son las suyas y clarificar que es lo que queremos hacer. Creo que es un elemento clave*

*Profesor 2*

*Hay que decirles que el grupo es mas importante que tu, y tu con tu actitud estas rompiendo lo que sería la propia estructura del grupo, o sea, estas perjudicando al grupo.*

*Profesor 6*

*Hay que muchas veces hacerles razonar, en un ambiente universitario, en una dinámica como la nuestra, un poquito más abierta, donde intentas, no donde intentas, por esa parte de cercanía, de flexibilidad, pues hay a veces cosas que se confunden, si es cierto que una cosa importante es clarificar.*

*Profesora 1*

---

<sup>71</sup> Torres Campos, B. (2011). Estrategias y Técnicas para Educar en Valores en Educación Secundaria. *Andalucía educativa*, 55, 262-267.

Las diferentes estrategias metodológicas que utiliza el profesorado, tienen como objetivo mejorar alguna faceta de la personalidad moral; bien sea la conciencia moral, el juicio moral, la empatía y toma de perspectiva social, los sentimientos y las emociones morales, el autoconocimiento o la autoestima, la auto regulación o el autocontrol de uno mismo, el mundo de los valores, el universo de los hábitos y las virtudes, y la apertura al sentido a través de unos rasgos concretos que caracterizan cada una de estas dimensiones que en el mundo educativo se intentan trabajar con diferentes técnicas (Torres Campos, 2011: 263).

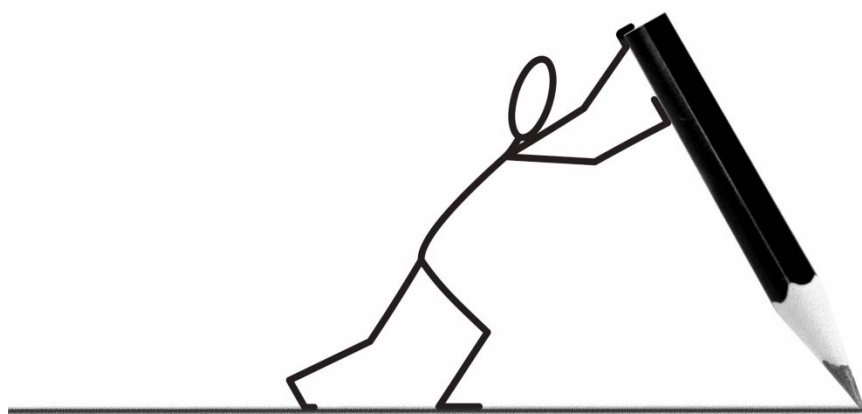
### Resumiendo diremos lo que sigue:

- El profesorado universitario y los maestros/as en activo manifiestan, que en su formación inicial existieron carencias, sobre la naturaleza de los valores, así como déficit en conocimiento de estrategias y técnicas para transmitir valores y actitudes éticas a su alumnado.
- Los maestros/as en activo y el profesorado universitario considera que el alumnado debería adquirir y poner en valor el esfuerzo, en sus clases y en su vida cotidiana, ya que consideran que existe una carencia de esta valor, fruto de lo fácil que se consiguen lo que desean.
- Existen muchos maestros/as que cuentan con titulación, pero tienen dificultades para encontrar empleo en su profesión, este hecho a juicio del profesorado universitario, ha propiciado que los niveles de motivación del alumnado de magisterio en general disminuyan,
- El profesorado de Educación Primaria y el profesorado universitario admiten haber realizado actividades de formación de orientación vertical (cursos, jornadas, mesas redondas...) para complementar su formación inicial y mejorar sus conocimientos que propicien una mejora en su actuación para transmitir valores.
- El profesorado de Educación Primaria en activo y en menor medida el profesorado universitario, utiliza estrategias implicativas (intercambio de experiencias docentes) de formación para mejorar su práctica docente, estando muy valoradas, sobre todo porque estas actividades proceden de la reflexión en la acción.
- Las actividades autónomas de formación horizontal, son muy utilizadas por parte del profesorado universitario y de Educación Primaria.
- Las estrategias de reflexión-acción son utilizadas por los maestros/as en activo y por el profesorado universitario, manifestando que este tipo de estrategias de formación les han permitido mejorar su formación y sobre todo dar respuesta a las dificultades que encuentran en su propio entorno, para el desarrollo de su labor docente.

- Los maestros/as en activo afirman que utilizan como estrategia metodológica la reflexión en la acción / reflexión después de la acción, con su alumnado. De la misma manera, el profesorado universitario utiliza la reflexión acción en sus clases, para propiciar que el alumnado comprenda primero e interiorice después, el sentido profundo de lo que se le está planteando.
- Todos los docentes asumen, que el trabajo en grupo y en grupo cooperativo, son quizá las estrategias más utilizadas en la práctica, para la adquisición y transmisión de valores.
- El profesorado, sobre todo en los ciclos de Educación Primaria, llega a asumir para el alumnado un rol importante en su vida diaria y será un modelo de inteligencia emocional insustituible.
- El profesorado universitario valora la acción de modelado como importante a la hora de que su alumnado perciba comportamientos, modos de hacer y de decir, que pueden ser utilizados en su vida diaria y futura como profesional.
- La resolución pacífica de los conflictos aparece como una estrategia importante para la transmisión de valores y actitudes éticas, mas utilizada en Educación Primaria que en los centros universitarios.



# CONCLUSIONES, PERSPECTIVAS DE FUTURO E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS



TERCERA PARTE



# **CAPÍTULO III**

---

## **CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN**





## **SUMARIO DEL CAPÍTULO VIII**

### **CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN**

---

---

**1.- CONCLUSIONES**

**2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN**

**3.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS**



## 1.- CONCLUSIONES

*Es necesaria una educación que pretenda contribuir a una visión del hombre capaz de dar sentido a su acción en el mundo”.*

ANTONIO BOLÍVAR, 1995.

Vamos a presentar las principales conclusiones que se desprenden tras la realización de nuestro trabajo de investigación, siguiendo el esquema general de cada uno de los objetivos específicos que hemos trabajado, y tomando en consideración los datos del Cuestionario pasado al alumnado, el análisis del Grupo de Discusión llevado a cabo con el profesorado universitario y las Encuestas autocumplimentadas realizadas por maestros y maestras en activo.

**1.1.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO GENERAL A: ANALIZAR LA FORMACIÓN (INICIAL Y PERMANENTE) QUE SE IMPARTE EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MAGISTERIO DE LA PROVINCIA DE GRANADA, CON RESPECTO AL CONOCIMIENTO Y ESTRATEGIAS DE TRANSMISIÓN DE VALORES Y ACTITUDES, A DESARROLLAR EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. (Objetivos específicos asociados 1 y 2)**

**1.1.1.- Objetivo 1: Analizar la percepción del alumnado de magisterio de la provincia de Granada, acerca del tratamiento que recibe la formación en valores y actitudes éticas, por parte de su profesorado durante el proceso de formación.**

**Tratamiento de la educación en valores en los procesos de formación anteriores a su formación como maestro/a**

- ❖ El alumnado de magisterio de Granada, considera que la formación en valores llevada a cabo, por sus maestros/as y profesores/as en las etapas de Primaria y Secundaria ha sido adecuada, siendo mejor valorada la etapa de Primaria.
- ❖ El profesorado universitario y los maestros/as de educación Primaria en activo, consideran que docentes tanto de Primaria como los de

Secundaria, tienen muchas limitaciones en la formación inicial recibida para transmitir valores y actitudes éticas a su alumnado.

### **Tratamiento de la educación en valores en el proceso de formación como maestro/a**

- ❖ El profesorado universitario se muestra autocrítico y piensa que en la realidad, no se hace lo suficiente en la Universidad, en la enseñanza de estrategias, técnicas y herramientas para la transmisión de valores.
- ❖ El alumnado universitario piensa que se le da poca importancia a la educación en valores dentro de los planes de formación de los maestros/as. Tienen más clara esta opinión las chicas que los chicos.
- ❖ El alumnado de magisterio, el profesorado universitario y los maestros y maestras en activo, consideran que se le da más importancia a los aspectos conceptuales y procedimentales, que a los actitudinales.
- ❖ Los alumnos y alumnas piensan que en pocas asignaturas se trabaja el aprendizaje y la transmisión de valores, siendo las chicas las que tienen una percepción más negativa.

### **Percepción del alumnado y profesorado en activo, respecto a la labor del profesorado universitario en educación en valores**

- ❖ Los alumnos/as de magisterio, no tienen claro que sus profesores universitarios le den mucha importancia a los contenidos actitudinales, ya que la mayoría se sitúa en las opciones centrales del cuestionario, algo y poco de acuerdo...
- ❖ El alumnado muestra una tendencia clara a expresar la necesidad que tiene en recibir formación tanto conceptual, como procedimental y actitudinal.
- ❖ Una minoría del alumnado y de los maestros/as en activo, consideran que a lo largo de su proceso de formación inicial, hayan sido evaluados en actitudes y valores.
- ❖ El profesorado universitario resalta que encuentra mucha dificultad a la hora de evaluar los aspectos actitudinales de su alumnado.
- ❖ Los alumnos y alumnas del centro de formación privado, manifiestan en mayor medida que los de centro público, que sus profesores/as mantienen actitudes coherentes con los valores que quieren transmitir.

**1.2.2.- OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Conocer la percepción del profesorado universitario de magisterio y de los maestros en activo, acerca de su nivel de preparación y competencia (adquirida en la formación inicial o permanente) para transmitir valores y actitudes al alumnado que está bajo su tutela.**

**Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación inicial**

- ❖ El alumnado de magisterio considera adecuada la formación en valores (las alumnas en mayor medida que los alumnos) recibida durante las diferentes etapas educativas, siendo la Educación Secundaria la etapa peor valorada.
- ❖ El profesorado universitario expresa que tienen más relieve los aspectos conceptuales y procedimentales por encima de los actitudinales en el sistema educativo actual.
- ❖ Los maestros/as en activo reconocen que no se encontraban preparados para trabajar valores al finalizar la carrera, entre otros motivos, por la falta de práctica.

**Nivel de competencia adquirida para transmitir valores y actitudes éticas en la formación permanente**

- ❖ Los maestros/as en activo y el profesorado universitario, señalan que la formación permanente es un aspecto muy importante, para su formación personal a la hora de transmitir valores y actitudes éticas a su alumnado.
- ❖ El profesorado universitario y los maestros/as en activo, señalan que la reflexión, la práctica y la experiencia propia, son elementos fundamentales para llevar a cabo una formación en valores.
- ❖ El profesorado universitario y los maestros/as valoran sobre todo los modelos de formación permanente horizontal, como pueden ser la relación con los compañeros, intercambio de experiencias, grupos de trabajo, seminarios permanentes, reuniones de equipos docentes o grupos de investigación.

**1.2.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO GENERAL B: INDAGAR ACERCA DEL CONOCIMIENTO DEL ALUMNADO DE MAGISTERIO, EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y LOS MAESTROS EN ACTIVO, TIENEN DE PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS PARA EDUCAR EN VALORES, PARA SER TRANSMITIDOS EN SUS CLASES. (Objetivos específicos asociados 3 y 4)**

**1.2.1.- OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Comprobar el grado de conocimiento que el alumnado de magisterio de la provincia de Granada tiene sobre valores y actitudes éticas.**

#### **Aproximación conceptual a los valores**

- ❖ El alumnado de magisterio afirma conocer el significado de valor en educación de manera teórica.
- ❖ Los maestros/as piensan que recibieron una formación en valores muy teórica.
- ❖ El profesorado universitario señala como fundamental la clarificación como estrategia metodológica, para dar a conocer los valores a sus alumnos.

#### **Diferenciación entre valores, actitudes, normas y sentimientos**

- ❖ Los alumnos/as tienen claras las diferencias entre valores, actitudes, normas y sentimientos.
- ❖ Los maestros/as en activo y los profesores universitarios consideran que saben cuales son los valores que desean transmitir a sus alumnos/as y el trato que estos necesitan.

#### **Características, clasificación y jerarquización de los valores**

- Los alumnos universitarios desconocen aspectos muy importantes de los valores, como puede ser su naturaleza, los autores más significativos, las teorías axiológicas o la diferenciación entre diferentes tipos de valores.

- Los profesores universitarios y maestros/as de Educación Primaria en activo, consideran que la jerarquización de los valores por parte del alumnado ha cambiado mucho durante los años que llevan desarrollando docencia.

**1.2.2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO 4: Verificar el conocimiento que el alumnado de magisterio, el profesorado universitario y los maestros en activo, tienen de procedimientos y estrategias para educar en valores, para ser transmitidos en sus clases.**

#### **Conocimiento de estrategias y herramientas de transmisión de valores**

- ❖ El alumnado muestra dudas sobre el conocimiento que tiene de estrategias y herramientas de transmisión de valores.
- ❖ Las estrategias que utilizan tanto los profesores universitarios, como los maestros/as en activo las podemos resumir en clarificación de valores, modelado, refuerzo, reflexión, resolución de conflictos y dinámicas de grupo.

#### **Aspectos actitudinales en las clases**

- ❖ Entre los maestros/as en activo existe cierta heterogeneidad respecto al trabajo actitudinal en sus clases, así hay quienes dan máxima importancia a los aspectos actitudinales, los que los tienen en cuenta y también hay profesorado que no le da una excesiva importancia en sus clases.
- ❖ El profesorado universitario como estrategias para evaluar actitudes señala la autoevaluación.

#### **Uso de herramientas y estrategias de transmisión de valores**

- ❖ El alumnado, en general, reconoce no saber si está preparado para utilizar herramientas y estrategias para transmitir valores en un futuro como docentes.



**1.3.- CONCLUSIONES DEL EL OBJETIVO GENERAL C: IDENTIFICAR LA IMPORTANCIA QUE EL ALUMNADO DE MAGISTERIO, PROFESORADO UNIVERSITARIO Y MAESTROS EN ACTIVO, LE CONCEDEN A LA ADQUISICIÓN Y TRANSMISIÓN DE VALORES EN SUS CLASES Y EN SU VIDA COTIDIANA Y APORTAR SOLUCIONES A LAS PRINCIPALES DIFICULTADES CON LAS QUE SE ENCUENTRAN LOS DIFERENTES AGENTES EDUCATIVOS, PARA TRANSMITIR VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS ÉTICOS AL ALUMNADO. (Objetivos específicos asociados 5 y 6)**

**1.3.1.- OBJETIVO ESPECÍFICO 5: Identificar la importancia que el alumnado de magisterio, profesorado universitario y maestros/as en activo, le conceden a la adquisición y transmisión de valores en sus clases y en la vida cotidiana.**

#### **Importancia de la transmisión y adquisición de valores en la vida social**

- ❖ El alumnado de magisterio, le otorga un importante papel a los valores en nuestra sociedad y los ve como posible solución a los problemas actuales.
- ❖ Entre los valores fundamentales que señalan actualmente los profesores universitarios, que más echan en falta en el alumnado son el respeto y la responsabilidad.
- ❖ Los maestros/as en activo y los profesores universitarios indican que son necesarios en la sociedad valores sociales e individuales de manera que mediante la solidaridad, la participación, el respeto y la justicia, se consiga una verdadera actitud democrática.

#### **Importancia de la transmisión y adquisición de valores en las clases**

- ❖ En las clases, un aspecto fundamental que señalan tanto los maestros/as, como los profesores universitarios, es un adecuado clima de aula, de manera que trabajan para conseguirlo y lo valoran positivamente cuando lo consiguen.
- ❖ Para el alumnado universitario es muy importante aprender estrategias y herramientas para transmitir valores.

- ❖ Los maestros/as de Educación Primaria, señalan el aspecto actitudinal como importante dentro de sus programaciones.
- ❖ El alumnado femenino de magisterio, está más concienciado que el masculino de la necesidad de formarse en herramientas y estrategias para transmitir valores, con independencia del centro en el que estudien.

**1.3.2.- OBJETIVO ESPECÍFICO 6: Diagnosticar, evidenciar y aportar soluciones a las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario y los maestros/as en activo, a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado.**

**Dificultades que encuentra el profesorado universitario y los maestros/as en activo, a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado**

- ❖ El profesorado universitario y los maestros/as en activo manifiestan, que en su formación inicial existieron carencias, sobre la naturaleza de los valores, así como déficit en conocimiento de estrategias y técnicas para transmitir valores y actitudes éticas a su alumnado.
- ❖ El profesorado universitario y los maestros/as señalan en general la carencia del valor del esfuerzo, junto con las dificultades para encontrar empleo y la falta de motivación, como problemas del actual alumnado.

**Propuesta de soluciones a las principales dificultades con las que se encuentra el profesorado universitario y los maestros/as en activo, a la hora de transmitir valores, actitudes y hábitos al alumnado**

- El profesorado de Educación Primaria y el profesorado universitario admiten haber realizado actividades de formación de orientación vertical (cursos, jornadas, mesas redondas...) para complementar su formación inicial y mejorar sus conocimientos que propicien una mejora en su actuación para transmitir valores.
- El profesorado de Educación Primaria en activo y en menor medida el profesorado universitario, utiliza estrategias implicativas (intercambio de experiencias docentes, participación en grupos de trabajo, seminarios...) de formación para mejorar su práctica docente, estando muy valoradas,

sobre todo porque estas actividades proceden de la reflexión en la acción.

**Propuesta de estrategias y recursos metodológicos  
para educar en valores y actitudes éticas**

- ❖ Entre las propuestas que señalan los profesores universitario se encuentran el modelado, la resolución pacífica de conflictos y el trabajo en grupo

## 2.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

*Soñar que se corre veloz como el viento no es suficiente para sentir la esencia de la carrera. La única forma de vivenciarla es correr cada mañana o cada tarde con el viento acariciando la cara.*  
J. TORRES GUERRERO, 2005.

La investigación debe cambiar la realidad educativa, de manera que sirva para descubrir y describir situaciones a las que se le puedan buscar soluciones mediante la práctica educativa para mejorar las sociedades.

Este trabajo descriptivo-interpretativo, a través del cual hemos querido tener una visión en profundidad de la realidad de la formación que reciben los alumnos de magisterio en herramientas y estrategias para la transmisión de valores, partiendo de la certeza de que para mejorar los problemas de la sociedad actual, hemos de mejorar la formación y calidad de nuestros futuros maestros.

Partiendo de los objetivos y las finalidades que nos planteamos en nuestra investigación, queremos señalar algunas posibles perspectivas de futuro.

### Sugerencias para futuras investigaciones

- ❖ Llevar a cabo una investigación del tipo investigación-acción de manera que se interviniera en la formación del alumnado de magisterio, una vez analizados los planes de estudio, mediante asignaturas que enseñaran realmente estrategias y técnicas de intervención en valores o mediante un trabajo interdisciplinar.
- ❖ Realizar una investigación similar a la que hemos realizado pero en el actual master de formación del profesorado de Secundaria, para analizar con que estrategias se forma al futuro profesor de la Etapa de Secundaria para transmitir valores.
- ❖ Investigar el tratamiento que se realiza a los aspectos actitudinales en las experiencias educativas que realizan los alumnos/as de magisterio durante el practicum.

### **Posibilidades de aplicación práctica de nuestra investigación:**

- ❖ Dar a conocer a todos los miembros de nuestra comunidad educativa los resultados de nuestra investigación, para concienciarlos de los déficit que existen en la formación en valores y la importancia de mejorar estos aspectos.
- ❖ Exponer al profesorado de las diferentes etapas de nuestro sistema educativo cuales han sido nuestros pasos: diseño, aplicación de los instrumentos de recogida de la información, evaluación y conclusiones.
- ❖ Incidir en las escuelas de padres y madres en la necesidad de apoyar a los maestros y maestras en la formación en valores del alumnado.
- ❖ Realizar actividades de formación permanente en los Centros de Profesorado, para poder difundir los resultados y metodología de la investigación y poder ser extrapolados a otros contextos educativos.
- ❖ Por la información que aporta, para la Universidad a la hora de plantearse como está siendo la formación de los alumnos y alumnas de magisterio, y la percepción que los maestros/as en activo tienen de la que recibieron.

### 3.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

*“Pronunciarse sobre la naturaleza, funciones y características de la educación escolar en nuestra sociedad supone, implícita o explícitamente, pronunciarnos sobre el modelo de sociedad que se quiere contribuir a conformar mediante la educación y sobre el modelo de persona, de ciudadano que se ha de formar en ella”*  
CÉSAR COLL, 1990.

Como final de este trabajo queremos incluir algunas consideraciones de tipo didáctico, ya que pensamos que esta investigación puede servir para poner de relieve aspectos importantes que no se están teniendo en cuenta, o quizás no de manera adecuada en la formación de los alumnos y alumnas de magisterio, con respecto a la importancia de una formación de calidad en estrategias y herramientas de transmisión de valores, para poder incidir en los problemas que desde la educación puedan solventarse en la sociedad actual.

#### ❖ El Profesorado

- Los docentes en las diversas asignaturas que se imparten en la carrera de magisterio deben tener presente de manera destacada la importancia de transmitir valores y actitudes éticas mediante su comportamiento, a través del modelado, ya que son referente para los futuros maestros/as de Educación Primaria.
- Los profesores universitarios de magisterio y del grado, deberán transmitir herramientas y estrategias de manera práctica y clara para que los alumnos/as sepan adaptarse a la realidad y a las dificultades que puedan encontrar, cuando se enfrenten a la realidad de la actividad del día a día de un maestro.
- El profesorado universitario necesita reciclarse, documentarse y mejorar las herramientas y estrategias que utiliza para transmitir valores al alumnado universitario, de manera que se encuentre actualizado para hacer frente a las dificultades que se presentan en la realidad actual, que son diferentes a las que presentaban anteriormente.
- Revalorizar la importancia de los aspectos actitudinales en la evaluación del alumnado, haciéndole ver la importancia que tienen estos aspectos

en la sociedad actual, tratando de centrar más la formación en el Saber ser, que el tener.

#### ❖ **La Administración**

- Es necesario que la Universidad revise los planes de estudios de la carrera universitaria de magisterio o del grado, donde debe de tener un papel muy importante la transmisión de actitudes y valores, en nuestra opinión, deberían de existir asignaturas específicas y trabajo de equipos de docencia, con un fin último común en la transmisión de valores para buscar la calidad en la preparación de los maestros y maestras.
- Sería necesario unir la Escuela con la Universidad, de tal manera que los problemas que se dan en la Escuela puedan ser investigados desde el ámbito de la Universidad para poder aportar soluciones y formar a los alumnos/as de magisterio en dirección a esas necesidades.
- Es posible pensar que estudios como el presente, se pueden llevar en otras Facultades y centros que formación que no estén especializados en la carrera de magisterio, de manera que la formación universitaria de todas las carreras se podría ver en cierta medida regada por valores y actitudes éticas. Proyectos ya se han llevado a cabo, por ejemplo, en el campo de la Ingeniería para contribuir a un uso apropiado del factor tecnológico en acciones de desarrollo.
- Los Centros de Formación del profesorado también se pueden hacer eco de esta investigación tratando de mejorar la formación en estrategias y herramientas para transmitir valores en el profesorado y los maestros y maestras en activo, que reconocen una limitación en este campo tan importante de la educación.

# BIBLIOGRAFÍA GENERAL



BIBLIOGRAFÍA





## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

### A

Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. En S. K. Abell y N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1105-1149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3 (4), 355-366.

Abreu, S. (1995). *Entre el crítico y el crítico en la práctica de la enseñanza de la geografía*. Ponencia presentada en el V Encuentro de Geógrafos de América Latina. La Habana. Cuba.

Acevedo Díaz, J. A. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): el marco teórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(1), 21-46.

Acevedo, M. E. (1996). *Estrategias para la formación de las virtudes. Valores y Virtudes en la Educación*. México: IIDEAC.

Aciego de Mendoza, R., Martín Cabrera E. y Domínguez Medina, R. (2003). Capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular: Análisis según área de conocimiento, experiencia docente y género. *Anales de psicología*, 19 (1), 133-143.

Aguilar Nery, J. (2003). Aproximación a las creencias del profesorado sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente. *Región y Sociedad*, 15(26), 73-102.

Aldea López, E. (2001). *Estrategias educativas para trabajar en valores*. Programa Educación en Valores. OEI. Recuperado el 11 de Octubre 2010, de <http://www.oei.es/valores2/estrategias.htm>

Aldea López, E. (2006). La Evaluación en Educación en Valores. *Sala de Lectura*. Educación en valores. OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). Recuperado el 20 de Septiembre de 2010, de <http://www.oei.es/valores2/boletin10a02.htm>

Allport, G.W. (1953). *Study of values*. Boston: Houghton-Mifflin.

Álvarez Rodríguez, J., Rodríguez Sabiote, C. y Lorenzo Quiles, O. (2007). Investigación sobre los valores de los jóvenes universitarios españoles. Un estudio comparado. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 1(17), 25-46.

Anderson, C. S. (1985). The Investigation of School Climate. En G. R. Austin y H. Garber (eds.), *Research on Exemplary Schools*, 6 (pp. 97-126), Orlando: Academic Press.

Angelucci, L., Dakuk, S., Juárez, J., Lezama, J., Moreno, A. y Serrano, A. (2007). Dimensiones de los valores de los jóvenes de la Universidad Católica Andrés Bello. *Ciencias Sociais Unisinos*, 43(3), 211-220.

Arana Ercilla, M. H. (2006). Los valores en la formación profesional. *Tabula Rasa*, 4, 323-336.

Arana Ercilla, M. H. y Batista Tejeda, N. (1999). La educación en valores. Una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Sala de Lectura CTS-I. OEI*. Recuperado el 4 de marzo de 2010, de <http://www.oei.es/salactsi/ispajae.htm>

Arbaugh, F. (2003). Study groups: Professional growth through collaboration. *The Mathematics Teacher*, 96(3).

Arkin, H. y Colton, R. (1984). *An outline of statistical methods as applied to economics, business, education, social and physical science*. New York: Barnes & Noble.

Armas Castro, M. (1995). *Evaluación de las necesidades de los Directores Escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y CC de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.

Arnaiz, P., Herrero A.J., Garrido C. y De Haro, R. (1999). *Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad*. España: Comunidad Educativa.

Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1992) *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.

Arnol, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.

Arteta, J., Chona, G., Fonseca, G., Ibáñez, X. y Martínez, S. (2005). La clase de ciencia y la formación en valores. *Enseñanza de las ciencias. Número extra. VII Congreso*, 1-5.

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (2006). Conclusiones generales del VIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado (Ávila, 5 a 7 de junio de 2006). Recuperado el 16 de abril de 2010 de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/artb/digital/98/1>

Ávalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, 32(3).

Avanzini, G. (1998). *La pedagogía hoy*. México: FCE.

Ayuso Marente, J. A. y Gutiérrez Nieto, C. (2007). Educación en valores y profesorado. *Revista educación en valores*, 7(1), 108-118.

## B

- Bain, L. (1990). Physical Education Teacher Education. En W. R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education* (758-781). New York: Macmillan.
- Balcells y Junyent, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona: Editorial Escuela Superior de Relaciones Públicas, ESRP-PPU.
- Ballenato, G. (2007). Hay que contemplar al alumno como persona y hacer aflorar su potencial. *Diario el Economista*. Recuperado el 26 de Junio de 2010, de <http://www.ucm.es/cont/descargas/prensa/prensa12217.pdf>
- Ballesteros Gómez, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Barrientos Borg, J. (2001). *Técnicas y Métodos de Investigación Social: Método Delphi, Aplicación en el campo sanitario*. Departamento de Ciencias Políticas. Universidad de Granada. Trabajo propio del Departamento.
- Batllori, R. (1999). Cambios de la perspectiva espacial en el curriculum. En M. T. García Santa María (Coord.). *Un curriculum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 27-42). Sevilla: Díada Editores.
- Bautista, R. (2005). La Educación en Valores y sus objetivos en Educación Secundaria. *Revista Digital Investigación y Educación*, 18, 1-19. Recuperado el 24 de febrero de 2010 de [http://www.csisif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n18/valores\\_sec.pdf](http://www.csisif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n18/valores_sec.pdf)
- Baxter Pérez, E. (2001). *La formación de valores. Una tarea Pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Beck, J., Czerniat, Ch. y Lumpe, A. (2000). An exploratory study of teacher's beliefs regarding the implementation of constructivism in their classroom. *Journal of Science Teacher education*, 11(4), 323-343.
- Becker, H. J. y Anderson, R. E. (1998). Validating Self-Report Measures of the 'Constructivism' of Teachers' Beliefs and Practices. Paper presented at the 1998 meetings of the American Educational Research Association.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Benning, A. (1992). *Ethik der Erziehung. Grundlegung und Konkretisierung einer pädagogischen Ethik*. Zürich: Vlg. Menschenkenntnis.
- Beregüí Gil, R. y Garcés de los Fayos Ruiz, E.J. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2).

- Berry, A., Loughran, J. y Van Driel, J. H. (2008). Revisiting the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1271-1279.
- Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bisquerra, R. (1989) *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Boggio, N. (2005). *Las normas y los valores sociales en la escuela. Una propuesta didáctica e institucional*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Bolívar Botia, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo*. Madrid: Escuela Española.
- Bolívar Botía, A. (1998). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Colombia: Editorial Nomos S.A.
- Borko, H., y Putnam, R. T. (1996). Learning to Teach. En D. C. y. C. Berliner, R.C. (Ed.), *Handbook of Educational Psychology*. Nueva York: Simon, Schuster y Macmillan.
- Botero Chica, C. A. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(49).
- Brandt, P. y Weinert, C. (1981). The PRQ-a social support measure. *Nursing Research*, 30(5), 277-280.
- Brezinka, W. (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.
- Brown, C. A. y Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Brown, C. y Borko, H. (1992). Becoming a mathematics teacher. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 209-239). New York: Macmillan.
- Buendía Eisman, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M. P. Colas y L. Buendía (Eds.), *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bunge, M. (1983). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M. R.; Martínez, M.; Puig, J., y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives.

Buxarrais, R. M. (2005). La transmisión de valores a la juventud. Recuperado el 10 de enero de 2010 de <http://www.educaweb.com/noticia/2005/07/18/transmision-valores-juventud-1604.html>

Byrne, B. M. y Shavelson, R. J. (1986). On the Structure of Adolescent Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 474-481.

## C

Caballero Rodríguez, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Cadoche, L., Stegmayer, G., Burioni, J. P. y De Bernardez, M. (1998). *Material del Seminario de Encuestas en Educación*, (Impartido vía internet). Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral y Universidad Tecnológica Nacional.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan.

Calderheard, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Villar Ángulo, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 21-38). Introducción. Alcoy: Marfil.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

Cámara Estrella, A. M. (2003). *Los valores en la formación de maestros. Análisis de los Programas de Estudio de la Universidad de Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.

Cámara Estrella, A. M. (2009). Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos. *REIFOP*, 12 (2), 59-72.

Cámara Estrella, A. M., Díaz Pareja, E. M., Gutiérrez-Palma, N. y Ortega-Tudela, J. M. (2008). Reconocimiento de valores contenidos en narraciones por parte del alumnado de Magisterio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(45), 1-10.

Camilloni, A. (2007). *Los profesores y el saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Campbell, D.T. (1983). Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. *Psychology: A study of a science*, 6.

Campillo Carrillo, J. (1985). *El mundo de los valores y la educación*. Tema VI en *Teoría de la Educación*. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Camps, F. (2000). *Participación comunitaria y gestión alternativa de conflicto*. Recuperado el 25 de febrero de 2009, de <http://www.grecmail.org/en/doc.pdf>.

Camps, V. (2000). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.

Cano, J. (2000). *El discurso filosófico de Foucault y Habermas*. Recuperado el 18 de diciembre de 2009 de <http://www.filosofia.net/materiales/num/num13/num13b.htm>

Carter, K. (1990). Teacher' Knowledge Learning to Teach. En W. R. Houston (Ed.) *Handbook of research on Teacher Education* (291-310). New York: Macmillan.

Casares García, P. M. (1995). Test de valores: un instrumento para la evaluación. *Revista española de pedagogía*, 53(202), 513-537.

Casimiro Andújar, A. (2000). Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida. *Revista Digital Efdeportes*, 5(24) Recuperado el 25 de febrero de 2010, de <http://www.efdeportes.com/efd24b/autocon.htm>.

Castro de Bustamante, J. (2004). Actitudes y desarrollo moral: función formadora de la escuela (documentos). *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 27, 475-482.

Cea D' Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Chan, K. W. y Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.

Chapman, O. (1997). Metaphors in the teaching of mathematical problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 32 (3), 201-228.

Chávez Méndez, M. G. (2000). Apuntes metodológicos sobre el papel de la técnica del grupo de discusión en la construcción del conocimiento científico. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 6 (12), 127-149.

Chevallard, Y. (1985). *Le transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage. Traducción castellana (1991), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 2, 377-387.

Clark, C. M. y Yinger, R. (1978). Research on Teacher Thinking. *Curriculum Inquiry*, 7 (4), 279-304.

- Clarke, D. y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Clarke, D.J. y Peter, A. (1993). Modelling teacher change. En B. Atweh, C. Kaner, M. Carss, y G. Booker (eds.), *Contexts in mathematics education. Proceedings of the 16th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA)*. Queensland: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: the issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-10.
- Colás, E. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, M.P. y Rebollo, M.A. (1993): *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona: UOC.
- Collado Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de la aplicación de un programa de Educación Física, basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Concha Malo, M. (1999). *Didáctica y aprendizaje de valores*. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Contreras Jordán, O. R. (1998). Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física. En A. Sierra Robles, J. Tierra Orta, y M. Díaz Trillo (Eds.) *Formación del Profesorado de Educación Física*. Universidad de Huelva: Publicaciones.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cooney, T. J. (1994). Research and teacher education: In search of common ground. *Journal For Research in Mathematics Education*, 25(6), 608-636.
- Cordón Muñoz, M. (2008). *Procesos formativos de los técnicos deportivos, que participan en actividades físico-deportivas a nivel provincial, en Andalucía Oriental*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Cortés Morató, J. y Martínez Riu, A. (1996). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A
- Corti, B. y Rocobaldi, M. (2009). Investigación y docencia: su vinculación en el acontecer de la Formación Docente. *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*, 3, 49-61.
- Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 788-792.



Cross, S.E. y Markus, H.R. (1990). The willful self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16 (4), 726-742.

## D

D' Angelo, O. (1996). *Provida. Autorealización de la personalidad*. La Habana: Ed. Academia

Daniel Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Monografías virtuales*, 2.

De Andrés Vilorio, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10. Recuperado el 4 de mayo de 2010, de [http://www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/Paginas/Documentos/Revista/n\\_10\\_tendencias/10\\_5.pdf](http://www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/Paginas/Documentos/Revista/n_10_tendencias/10_5.pdf)

De la Herrán, A., Hashimoto, E. y Machado, E. (2005). *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.

De la Torre, S. (2004). Volumen I. En Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II* (156-157). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.

De Miguel, M. (1988). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Madrid: Narcea.

De Pablos Pons, J. (2004). Volumen II. En Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II* (pp. 268-283). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

De Vicente, P. y Villar Ángulo, L. M. (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de Colaboración*. Granada: GID y FORCE.

Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 26-33.

Delacôte, G. (1996). *Savoir apprendre; Les nouvelles méthodes*. París: Ed. Odile Jacob.

Delgado Noguera, M. A., (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO

- Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.
- Devís Devís, J. y Peiró Velert, C. (2004). *Los materiales curriculares en la Educación Física*. En A. Fraile Aranda. *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz Torres, J. M. y Rodríguez Gómez, J. M. (2008). La educación en valores como estrategia de desarrollo y consolidación de la persona moral. *Estudios sobre Educación*, 15, 159-169.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 421-436.
- Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. (2001). 21ª Edición.
- Domínguez Chillón, G. (1996). *Los valores en la educación infantil*. Madrid: La Muralla.
- Domínguez Martín, J. (2010). La Educación en Valores en el marco de la Ley Orgánica De Educación. *Autodidacta. Revista de la Educación en Extremadura*, 4, 93-98. Recuperado el 10 de noviembre de, [http://autodidacta.anpebadajoz.es/autodidacta\\_archivos/numero\\_4\\_archivos/j\\_d\\_martin.pdf](http://autodidacta.anpebadajoz.es/autodidacta_archivos/numero_4_archivos/j_d_martin.pdf)
- Dunkin, M. J., Precians, R. P. y Nettle, E. B. (1994). Effects of formal teacher education upon student teachers' cognitions regarding teaching. *Teaching and Teacher Education*, 10, 395-408.
- Durán, P.E. (2001). Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación. *Revista electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*, 1(1). México: Universidad Autónoma de Sinaloa. Recuperado el 21 de noviembre de 2009, de <http://uasnet.mx/cise/rev.Num 1/>

## E

- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinkin. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (coord.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Escámez Sánchez, J. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Escamilla, A. (2008). *Concepto y funciones de las competencias básicas. Bases para su desarrollo en los centros*. Recuperado el 11 de julio de 2009, de [www.profes.net](http://www.profes.net).

Escaño, J. y Gil, M. (2003). Esfuerzo y motivación. El papel de padres y profesores en la voluntad de trabajo de los alumnos. *Aula de Innovación Educativa*, 120, 6-11.

Escudero, J. M. (1980). La eficacia docente. Estudios correlacionales y experimentales. En S.E.P. *La investigación pedagógica y la formación de profesores* (207-235). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero y A. L. (edits.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (21-51). Barcelona: Octaedro.

Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103

Esteve, J. M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, 22.

## F

Fabelo, J. R. (1997). *La formación de valores en las nuevas generaciones*. La Habana: Ciencias Sociales.

Fajardo del Castillo, J. J. (2002). *Análisis de los Procesos formativos del entrenador español de voleibol*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Fernández Díaz, M. J. y Asensio Muñoz, I. (1993). Evaluación del clima de centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 69-83.

Fernández-Cruz, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.

Feuerstein, R. (1988). *Don't accept me as I'am: Helping "retarded" people to excel*. New York: Plenum Press.

Figueras Valero, F. J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research. *Reading*. MA: Addison-Wesley.

Fives, H. y Buehl, M. M. (2005). Assessing Teachers' Beliefs about Pedagogical Knowledge: Developing an Instrument, en Proceedings of the Annual Meeting of the Southwest *Educational Research Association*. New Orleans, LA: SERA.

Fourez, G. (1994) *La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Narcea.

Fragoso Fernández, E. y Canales Rodríguez, E. L. (2008). Estrategias educativas para la formación en valores desde la educación informal de la familia. *Educere*, 13(44), 177-185.

Franco Justo, C. y Navas Luque, M. (2009). Efectos de un programa de meditación en los valores de una muestra de estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 7 (3), 395-408.

Fraser, D. (1999). *QSR NUDIST Vivo*. Melbourne, Australia: Qualitative Solutions and Research.

Frey, J. H. y Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *We Social Science Journal*, 28 (2), 175-187.

Fronzizi, R. (1986). *¿Qué son los valores?* México: DCC.

Fuente, J., De La., Peralta F.J., Sánchez, M.D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 171-200.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

## G

Galdona, J. (2000). La transversalidad en el currículo. La formación de la estructura ética de la persona. *Programa Educación en Valores. Boletín 10*. Recuperado el 17 de noviembre de, <http://www.oei.es/valores2/boletin10a01.htm>

Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.

Gámez Sánchez, L. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

García Cabrero, B. (2003). La Evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docentes. *Revista de la Educación Superior*, 32(127).

García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1986). *El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

García Hernández, M. D., Ramírez Rodríguez, G. y Lima Zamora, A. (1998). *La construcción de valores en la familia*. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.). *Familia y desarrollo humano* (201-224). Madrid: Alianza.

García Llamas, J. L. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 1, 129-158

García Martín, O. (2009). Educación en valores: jugando a ser tú mismo. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 4, 30-38.

García Pérez, M. R. (2004). Volumen I. En Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J. L. y Salvador Mata, F. (Directores). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II* (659-662). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

García Pérez, M. R. (2004). Volumen II. En Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J.L. y Salvador Mata, F. (Directores). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II* (621-623). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

García Tuso, H. M. (2003). Aportaciones al conocimiento del profesorado de Educación Física desde el análisis de la investigación. En *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Puerto de la Cruz.

Garritz, A. (2006). Historia y retos de la formación de profesores (Algo más sobre Lee Shulman). *Educación Química*, 17(3), 322-326.

Garritz, A. (2009). Sobre modelos. Un modelo de crecimiento profesional de los profesores de ciencia. *Educación Química* (Editorial), 2-5.

Gea Rodríguez, V. (2004). La inteligencia emocional en la infancia: educación, familia y escuela. *Psicología online*. Recuperado el 19 de mayo de 2009, de [http://www.psicologia-online.com/monografias/1/infancia\\_ie.shtml](http://www.psicologia-online.com/monografias/1/infancia_ie.shtml)

Gervilla, E. (1994). Valores y contravalores. *Revista Vela Mayor*, 1(2), España: Anaya Educación.

Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando: antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.

Gil Flores, J. (2002). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10, 199-212.

Gil, D. (1993). Contribución de la historia y filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(2), 197-212.

Gil, D., Carrascosa, J., Furió, C. y Martínez-Torregrosa, J. (1991). *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.

Gillham, D. (2000). *Case study research methods*. New York: Continuum.

Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Ed.). (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Gimeno, J. (1992). La Evaluación en la Enseñanza. En J. Gimeno y A. Pérez (2002). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional en la práctica*. New York: Editorial Batam Books.

Gómez Pozo, Y. (2007). *La formación integral desde la dimensión ética en la universidad actual*. Recuperado el 17 de octubre de 2010, de <http://www.gestiopolis.com/canales8/ger/etica-y-la-formacion-de-valores-desde-la-universidad.htm>

Gómez, I. y Alarcón, L. (1998): La Sociabilidad de la comunicación. *CHASQUI. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 64, 36-37.

Gómez, P. (2007). *Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

González Lucini, F. (1992) *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

González Maura, V. (1994). *Motivación profesional y personalidad*. Universidad de Sucre, Bolivia: Editorial Universitaria.

González Maura, V. (1999). El profesor universitario. ¿Facilitador o un orientador en la educación de valores? *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 19(3), 39-48.

González Maura, V. (2000). La educación en valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 14 (1), 74-82.

González Maura, V. (2000). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. *I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores*, Universidad Federal de Santa María, Río Grande del Sur, Brasil

González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(1), 45-53.

González Maura, V. (2003): Educar valores en la universidad: Reflexiones desde una perspectiva Psicológica. *Revista cubana de psicología*, 20(1).

Recuperado el 16 de octubre de 2010, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/08.pdf>

González Rey, F. (1996). *La formación de valores en las nuevas generaciones. Una campaña de espontaneidad y conciencia*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

González Rey, F. (1998) Los valores y su significación en el desarrollo de la persona. *Revista Temas*, 15, 93-103.

González, L. (1991). *Excelencia Personal: Valores. Programación Neuro-Lingüística*. Guadalajara: México

Gordillo, M. (2000). Educar al individuo sin individualismo. *Actas Jornadas de innovación Pedagógica Educación y Familia*. Badajoz.

Grasa, R. (1991). Resolución de conflictos. En M. Martínez, y J. M. Puig Rovira (coord.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (105-026). Barcelona: Graó.

Gross, J. y Kientz, S. (1999). Collaborating for authentic learning. *Teacher Librarian*, 27.

Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher knowledge and teacher Education*. New York: Teachers College Press.

Grossman, P. (1995). Teachers Knowledge. En L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 543-547). Oxford: Elsevier.

Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y A.I. Pérez Gómez (coord.) (3a edición). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.

Gutiérrez Ponce, R. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de la comarca malagueña del "Valle del Guadalhorce"*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gutiérrez Sanmartín, M. y López, E. (2011). Percepción de las estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina, razones de los alumnos para ser disciplinados y comportamientos en educación física. *Ricyde. Revista internacional de ciencias del deporte*. 7(22), 24-38.

Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver.

Hastie, P.A. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 355-373.

Hayman, J. L. (1984) *Investigación en educación*. Barcelona: Paidós.

Helmer, O. (1983). *Using Delphi Technique*. Recuperado el 13 de marzo de 2009, de [http://www.voctech.org.bn/virtud\\_lib/](http://www.voctech.org.bn/virtud_lib/).

Hernández Álvarez, J. L. y Velázquez Buendía, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: MEC.

Herrán, A. (2003). *Guías didácticas para la formación de maestros*. Huelva: Hergué.

Hinojosa Pareja, E. F. y López López, M. C. (2010). *La relevancia de las creencias sobre diversidad cultural en la formación del docente*. II Congreso Internacional de Didácticas.

Housner, L. D. y French, K. E. (1994). Future directions for research on expertise I learning, performance, and instruction in sport and physical activity. *Quest*, 46, 241-246

Hoyos, G. y Martínez, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Octaedro

## I J K

Ibáñez García, J. (2008). *Evolución de los contenidos medioambientales en los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca de Andujar, Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Ibáñez, S. (1996). *Análisis de los procesos formativos del entrenador español de baloncesto*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Jackson, P. W. (1968). *Live in Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Johnston, S. (1992). Images: a way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8, 123-136.



Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2).

Kant, I. (1998). *Crítica de la razón pura*. Barcelona: Editorial Alfaguara.

Kirschenbaum, H. (1982). *Aclaración de valores humanos*. México: Diana.

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Kuhn, T. (1991). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura económica.

## L

Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Latiesa, M. (1996). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En M. Garcia, J. Ibáñez y F. Alvira. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

Latorre Medina, M. J. (2007). El entrenamiento práctico universitario de los futuros profesionales de la educación musical: Aproximación a sus creencias desde la Universidad de Granada. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2). 257-268.

Latorre Medina, M. J., y Blanco Encomienda, F. J. (2009). La investigación sobre creencias docentes a través del método de encuesta. *XXI: Revista de educación*, 11, 155-168.

Latorre, A. (2003): *La Investigación acción. Conocer y mejorar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Latorre, A., Del Rincón, D. y J. Arnal (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Lebel, P. (1983). *L'animation des réunions*. Paris: Les ed. d'organization.

Leinhardt, G. (1989). Video recording in educational research. En M. Eraut (Ed.). *The International Encyclopedia of Educational Technology* (218-221). Oxford: Pergamon Press.

Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19 (2).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Linde, C. (1980). *Investigating language learning/teaching belief systems*. Manuscrito no publicado.

Linstone, A. y Turoff, M. (1975). *The Delphi Method: Technique and Applications*. Massachusetts, MA: Addison-Wesley. Recuperado el 26 de abril de 2009, de <http://www.eies.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>

Llinares, S. (1998). La investigación sobre el profesor de matemáticas: aprendizaje del profesor y práctica profesional. *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 10, 153-179.

López González, T.L. y Gallardo Reyes, M. R. (2005). *La formación de valores en la educación superior*. Recuperado el 14 de mayo de 2009, de <http://www.didactica.umich.mx/ixeuad/PONENCIAS/LA%20FORMACI%C3%93N%20DE%20VALORES%20EN%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20SUPERIOR.htm>

López Jiménez, N. E. (2001). Autonomía curricular y transformación cualitativa de la escuela. *Educación y Cultura*, 57, 42-49.

López López, M. C. e Hinojosa Pareja, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*. 5 (47).

Lorenzo Delgado, M. (1983). Estudio epistemológico de la Didáctica. En O. Saénz, (Dir.). *Didáctica general* (7-22). Madrid: Anaya.

Lorenzo Delgado, M. (1994). Teorías curriculares. En O. Saénz, (Dir.). *Didáctica general. Un enfoque curricular* (89-112). Alcoy: Marfil.

Losada, R. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson, D.L.

## M

Macarro Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Maciel, C. (2011). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. OEI - *Revista Iberoamericana de Educación* - Número 33. Recuperado el 17 de febrero de 2011, de <http://www.rieoei.org/rie33a05.htm>

Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar: ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Mallart Navarra, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En N. Rajadell i Puiggròs, F. Sepúlveda (Coords.). *Didáctica general para psicopedagogos* (25-60). Madrid: UNED

Mantovani, J. (1972). *Educación y plenitud humana* (9ª ed.). Buenos Aires: El Ateneo.

Mantovani, J. (1972a). *La educación y sus tres problemas* (9ª ed.). Buenos Aires: El Ateneo.

Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE-MEC.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPV.

Marchant Mayol, J. y Pérez Lorca, A. (2006). *La Evaluación de actitudes y valores. Transversalidad y Valores en el Desarrollo del Currículum y la Evaluación*. Facultad de Humanidades. Recuperado el 24 de febrero de 2010, de [http://edupro.files.wordpress.com/2008/01/\\_5-instrumentos\\_para\\_evaluar\\_actitudes\\_y\\_valores.doc](http://edupro.files.wordpress.com/2008/01/_5-instrumentos_para_evaluar_actitudes_y_valores.doc)

Marchant Mayol, J. y Pérez Lorca, A. (2008). La evaluación de actitudes y valores. Subsecretaría de Educación Superior. Recuperado el 17 de noviembre de 2009, de <http://es.scribd.com/doc/34041114/Evaluar-actitudes-y-valores>

Marchesi, A. (2010). *Fortalecer la profesión docente*. Educación en valores. Educación para el desarrollo. Recuperado el 12 de noviembre de 2010, de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1273>

Marín Ibáñez, R. (1977). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Editorial Miñón.

Marín Ibáñez, R. (1983). La educación como optimización del hombre. En AA. VV. *Teoría de la educación I (El problema de la educación)* (108-123). Murcia: Límites.

Marín Ibáñez, R. (1984). *Los valores de la Educación. Introducción a los estudios pedagógicos. Curso de Pre-adaptación para profesores de EGB*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Marín Ibáñez, R. (1990). Axiología educativa. En R. Gil Colomer (Coord.) *Filosofía de la educación, hoy. Temas* (pp. 715-736). Madrid: Dykinson.

Marín Regalado, M. N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la Expresión Corporal y el Juego Cooperativo para la mejora de habilidades sociales, valores y actitudes en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Marina, J. A. (2003). De los sentimientos a la ética. En M.A. Santos Guerra (coord.), *Aprender a convivir en la escuela* (pp. 27-40). Madrid: Akal.

- Marqués Graells, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Recuperado el 17 de noviembre de 2009, de <http://www.peremarques.net/docentes.htm>
- Márquez Aragonés, C. (2009). *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Martín Luengo, J. (2003). *Educación en valores*. Recuperado el 19 de marzo de 2010, de <http://www.paideiaescuelalibre.org>
- Martín, E., García, L.A. y Hernández, P. (1999). *Determinantes de éxito y fracaso en la trayectoria del estudiante universitario*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Martínez Álvarez, L. (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas. En EF. En S. Romero Granados (coord.) *Actas del I Congreso Nacional de EF de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Sevilla: Universidad.
- Martínez Martín, M., Buxarrais Estrada, M. R. y Esteban Bara, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- Martínez Pérez, I. (2007). La formación de valores en niños y adolescentes a través de un software educativo teniendo a Ernesto Guevara como paradigma. Ed. *Ética Empresarial*. Recuperado el 26 de abril de 2009, de <http://www.gestiopolis.com/canales8/ger/formacion-de-valores-a-traves-de-software.htm>
- Martínez Zarandona, I. (2009). *El aprendizaje vicario*. Recuperado el 8 de noviembre de 2010, del sitio Web Sepiensa.org.mx: [http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/f\\_vicario/aprenVicario\\_1.htm](http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/f_vicario/aprenVicario_1.htm)
- Martínez, C., Soto, E. y Winter, J. (1982). *Manual Delphi, Tesis para la obtención del título de Ingeniero Comercial*. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Chile.
- Martínez, R. D., Montero, Y. H. y Pedrosa, M. E. (2009). Una aproximación a las creencias epistemológicas y pedagógicas de los profesores y a su valoración de internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(1), 1-15.
- Maturana Moreno, G. A., Pesca Barrios, A. M., Urrego Peña, A. L. y Velasco Rojas, A. (2009). *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá D. C.* Trabajo de grado. Universidad Pontificia Javeriana. Bogotá.
- Mc Millan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.

McAlpine, L. y Weston, C. (2002). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

Medina Rivilla, A. (2004). Volumen II. En A. Bolívar Botía, J. L. Rodríguez Dieguez, y F. Salvador Mata (Directores). En *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II (283-284)*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

Medina, D. (2007). Estudio de la conceptualización de valor y las estrategias de transmisión y/o construcción de valores utilizadas por los maestros en centros públicos y privados del primer ciclo del nivel básico. *Ciencia y Sociedad*, 3(32), 364-420.

Mercader, V. (1999). *Crisis versus Desarrollo*. Caracas: Torvic.

Mercado, R. (1991). Teacher's saberes in everyday thinking. *Infancia y Aprendizaje*, 55.

Merton, R. K. (1987). The focused interview and focus groups: continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, 51, 550-566.

Mestre Chust, J. V. (2011). El profesor héroe en la educación en valores. Recuperado el 17 de febrero de 2011, de <http://www.suite101.net/content/el-profesor-héroe-en-la-educación-en-valores-a42688>

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* (2ª ed.). London: Sage.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Autor.

Miraflores, E. (2009). *La percepción del alumnado y del profesorado sobre la transmisión de valores, a través de la acción docente y tutorial, en los centros de formación del profesorado de la comunidad de Madrid*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.

Molina, J. P. y Antolín, L. (2008). Las competencias básicas en educación física: una valoración crítica. Cultura, ciencia y deporte: *Revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 8, 81-86.

Monereo, C. y Pérez Cabani, M.L. (1996). La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio en enseñanza superior. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 65-86.

Monroy, M. y Díaz, M. (2001). La evaluación de la docencia a través de la reflexión de las teorías y creencias de los docentes. En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz (Comps.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (55-68). México: UAM/UNAM/UABJO.

Montero. L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Homosapiens.

Moral Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE. Grupo Editorial Universitario.

Mucchielli, R. (1969). *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Madrid: Ibérico Europea de ediciones.

Mulholland, J. y Wallace, J. (2005). Growing the tree of teacher knowledge: ten years of learning to teach elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(7), 767-790.

Muñoz, J.F., Quintero, C.J. y Munévar, R.A. (2002). Experiencias en investigación-acción reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1).

Murphy, E. (2000). *Strangers in a strange land: Teacher's beliefs about teaching and learning French as a second foreign language in online learning environments*. Tesis Doctoral Inédita. Facultad de Ciencias de la Universidad Laval, Québec, Canadá.

Musitu, G. y Fontaine, A.M. (1998). Système de valeurs et représentations des styles éducatifs parentaux à l'adolescence: une étude transculturelle. En A. M. Fontaine y J. P. Pourtois (eds) *Regards sur l'éducation familiale. Représentation. Responsabilité Intervention*. Bruselas, De Boeck.

## N

Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel.

Nespereira Cabaleiro, M. C. (2000). *Curso de Metodología didáctica*. Fundación para la promoción de la salud y la cultura, Vigo.

Nettle, E. B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 193-204.

Nieda, J. y Barahona, S. (1993). *Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente. (Materiales didácticos)*. Madrid: MEC

Nietzsche, F. W. (1998). *La voluntad de poder*. En G. Vattimo, *Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger* (3ª ed., Trad. J. C. Gentile, J. C.). Barcelona: Península

## O

Oppermann, M. (2000). Triangulation. A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, 2(2), 141-146.

Ortega Ruiz, P. y Hernández Prados, M. A. (2008). Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(45), 1-5.

Ortega y Gasset, J. (1961). Introducción a una Estimativa: ¿Qué son los valores? *Obras completas, tomo VI*. Madrid: Ediciones Revista de Occidente.

Ortega, P. (2005). Educación y conflicto. *Revista Galega do Ensino*, 13(45), 27-44.

Ortiz Torres, E. (1999). La Formación de Valores en la Educación Superior desde un Enfoque Psicopedagógico. *Revista Magistrales*, 3.

## P Q

Palomares Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.

Paniego, J. A. (1999). *Cómo podemos educar en valores*. Madrid: CCS.

Paredes, J. (2003). Educación en Valores y Nuevas Tecnologías en la formación de Maestros. *Tendencias pedagógicas*, 8, 121-132.

Pascual, A. (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.

Pérez Carbonell, A., Ramos Santana, G. y López González, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de educación*, 350, 221-252.

Pérez Gómez, A.I. (2000). El conocimiento profesional del docente en la sociedad. Ponencia presentada en el "Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación". Girona.

Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Perrenoud, Ph. (2001). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó

Pestaña de Martínez, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*, 2(2), 67-82.

Pierón, M. (1999). Situación actual de la investigación educativa en el marco de la Educación Física escolar. En *Actas: I Congreso Internacional de Educación Física. La Educación Física en el siglo XXI*. 379-401. Jerez de la Frontera.

Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. En J. P. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ponte, J. P. (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. Portugal: Universidad de Lisboa.

Porlan, R. (1993). La identidad epistemológica de la Didáctica de las Ciencias Experimentales. En L. Montero y J. M. Vez (Ed.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (251-258). Santiago de Compostela: Tórculo.

Porlan, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.

Porto Curras, M. (2006): La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. *Educatio siglo XXI*, 24, 167-188.

Posadas Kalman, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de educación secundaria obligatoria de la provincia de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Pradas Casas, R. (2006). *El estudio del pensamiento del profesorado desde la perspectiva de la acción situada, en educación física escolar*. Tesis Doctoral. Universitat de Girona.

Prawat, R. (1992). Teacher's beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.

Prieto Figueroa, L. B. (1984). *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Ávila.

Puig Rovira, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación* 8, 103-120.

Putnam, R. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, T. Good, e I. Goodson, (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Quintana, J. M. (1996). Educación moral y valores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 166, 291-292.



Rajadell, N. (1995). Estrategias para la adquisición y/o el desarrollo de actitudes y valores (ser). En A. Pío, A. Medina, y S. De la Torre. *Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social* (431-454). Madrid: Universitas.

Real Decreto 1513/2006 sobre Enseñanzas Mínimas en Educación Primaria.

Rebellato, J. L. (1998). Desafíos de la Globalización al Pensamiento Crítico Latinoamericano. *Revista Caminos*, 9, 14-23.

Rodrigo, A., Rodríguez, M. J. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez, E. y Etxeberria Murgiondo, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador. Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.

Rodríguez Sedano, A., Aguilera, J.C. y Costa-Paris, A. (2009). The Decline of the Family as a Source of Social Capital in the EU: Some Indicators. *Educación y Educadores*, 12 (3).

Rodríguez Sedano, A., y Aguilera, J. C. (2009). De la constitución moral de la sociedad a la educación moral según Durkheim. *Revista española de pedagogía*, 243, 319-336.

Rodríguez, J. (2004). Volumen II. En Bolívar Botía, A., Rodríguez Dieguez, J.L. y Salvador Mata, F. (Directores). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I y II* (215-248). Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.

Rodríguez-Suárez, J. y Agullo, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11(2).

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.

Román Pérez, M. y Díez López, E. (1992). *Curriculum y enseñanza. Una Didáctica centrada en los procesos*. Madrid: Editorial EOS.

Romero Cerezo, C. (1997). *Proyecto Docente. Didáctica de la Educación Física*. Universidad de Granada.

Rovegno, I. (1992). Learning a new curricular approach: Mechanism of knowledge acquisition in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3 (8), 253-264.

Rubio, E., Sala, A. y Ventura, G. (2001). Els valors, subjectius o objectius? Recuperado el 17 de noviembre de 2009, de <http://www.xtec.es/~lvallmaj/agora/subjobbe.htm>

## S

Salazar Gómez, M. V. y Herrera Aponte, M. T. (2008). Representaciones sociales de los valores educativos y prácticas pedagógicas. *Laurus. Revista de educación*, 14(26).

Salazar, S. F. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades investigativas en educación*, 5(2). Recuperado el 26 de abril de 2009, de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/conocimiento.pdf>

Salinas, F. y Viciano, J. (2005). La planificación de la Educación Física en la etapa de formación inicial del profesorado. Los objetivos como criterios fundamentales en su diseño. *Lecturas de Educación física: Revista Digital*, 9. Recuperado el 17 de noviembre de 2009, de <http://www.efdeportes.com/efd91/prof.htm>

Samaniego, J. (2001). Cambiar la institución educativa para formar en valores. *Sala de lecturas. Educación en Valores*. Recuperado el 15 de mayo de 2009, de <http://www.oei.es/valores2/samaniego.htm>

San Martín, J., López, A. y Esteve, R. (1999). Dimensionalización del constructo de ocio en universitarios. *Psicothema*, 11(2), 265-275.

Santamaría Conde, R. M. (2005). Educar en valores desde la Universidad. Recuperado el 15 de febrero de 2010, de <http://www.educaweb.com/noticia/2005/07/18/educar-valores-universidad-1606.html>

Sastre, G. (1998). Moralidad, pensamientos y sentimientos. Un solo acto de conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, 21-27.

Schwartz, S.H. (1996). Value priorities and behavior: applying a theory of integrated value systems. En C. Seligman, J.M. Olson y M.P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario Symposium*, 8 (pp 1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Scheler, M. (1942). *El Puesto del Hombre en el Cosmos* (Gaos, J. Trad.). Argentina: Editorial Losada, S.A.

Scheler, M. (1942). *Ética*. Madrid: Revista de Occidente.

Schempp, P. Y Graver, K. (1993). Teacher socialization from dialectical perspective; pretaining throught induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 24-42.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Shulman, L. S. (1999). Foreword. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science teaching* (pp. 9-12). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Sicilia Camacho A, y Delgado Noguera, M. A. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Zaragoza: INDE Publicaciones.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Sierra Figueredo, S., Fernández Sacasas, J. A., Miralles Aguilera, E., Pernas Gómez, M. y Diego Cobelo, J. M. (2009). Las estrategias curriculares en la Educación Superior: su proyección en la Educación Médica Superior de pregrado y posgrado. *Educación Médica Superior*, 3(23).

Silva Vázquez, M. (1992). Hacia una definición comprehensiva del Clima Organizacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(4), 443-451.

Simon, M. A. (2000). Research on Mathematics Teacher Development: The Teacher Development Experiment. En R. Lesh y A. E. Kelly (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 335-359). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Soto Calderón, R. (2001). Evaluación del trabajo cotidiano: una competencia del docente en el aula. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(2), 2-13.

Soto Valdivia, A. (2010). *¿Debemos Educar en Valores en la Universidad?* Recuperado el 16 de enero de 2011, de <http://www.sonrieperu.com/opiniones-sugerencias2.htm>

Soto Vásquez, L. (2011). *La evaluación de los contenidos del ámbito socioafectivo*. Recuperado el 17 de febrero de 2011, de <http://www.slideshare.net/lili369/la-evaluacion-en-ambitosocioafect>

Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, New York: Rinehart and Wiston.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stern, W. (1951). *Psicología general: desde el punto de vista personalístico*. Buenos Aires: Paidós.

Stewart, D. (1979). A Critique of School Climate: What It Is, How It Can Be Improved and Some General Recommendations. *The Journal of Educational Administration*, 17 (2), 148-159.

Stone, P. J., Dunphy, D. C., Smith, M. S. y Ogilvie, D. M. (1966). *The General Inquirer: A computer approach to content analysis*. Cambridge: MIT Press.

## T

- Tapia Ortega, A. (2008). *Educación y Valores (Programa Indicativo)*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ed. Paidós Básica.
- Tebar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Tedesco, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. *Debates de educación* Fundación Jaime Bofill; UOC. Recuperado el 25 de febrero de 2009, de <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 11-37.
- Tinning, R. (1993). Teacher Education and the Development of Content Knowledge for Physical Education Teaching. En L. Madero y J.M. Vez (Eds) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (pp. 535-554). Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- Torralla, F. (2005). *La transmisión de valores desde la familia y la escuela*. Ponencia dictada en el VII Encuentro Profesores: Escuela y Familia: Educando Juntos. Comunidad de Madrid. Recuperado el 17 de abril de 2009, de [http://www.feremadrid.com/fichas/po\\_encuentro\\_profesores/7\\_encuentro/Ponencia%20Francisc%20Torralla.pdf](http://www.feremadrid.com/fichas/po_encuentro_profesores/7_encuentro/Ponencia%20Francisc%20Torralla.pdf)
- Torres Campos, B. (2008). *Conocimientos, pensamientos, creencias y teorías implícitas del profesorado de Educación Física, de las aportaciones didácticas de la obra del pedagogo Francisco Amorós al desarrollo de la Educación Física moderna*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Torres Campos, B. (2011). Estrategias y Técnicas para Educar en Valores en Educación Secundaria. *Andalucía educativa*, 55, 262-267.
- Torres Campos, J. A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Torres, G. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata Ediciones.

Torres Guerrero, J. (2002). La educación en valores en el deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal. En *Actas del II congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Dos Hermanas, Sevilla.

Touriñán, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid: Magisterio Español.

Touriñán, J. M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, 56(1), 25-47.

Touriñán, J. M. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista Galega do Ensino*, 13 (47), 1041-1102.

Touriñán, J. M. (2005). Posibilidad y necesidad de la educación en valores. *Revista Galega do Ensino*, 13(46), 819-840.

Touriñán, J.M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista española de pedagogía*, 64(234), 227-248.

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

Troyano, Y. y García, A. J. (2007). Expectativas del alumnado sobre el profesorado tutor en el contexto del EEES. *Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU). Seminario Internacional 2-07: El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje*. Recuperado el 21 de noviembre de 2009, de [http://www.um.es/ead/Red\\_U/3/troyano\\_garcia.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/3/troyano_garcia.pdf).

## V W Z

Valbuena, M., Morillo, R, y Salas, D. (2006). Sistema de valores en las organizaciones. *Omnia*, 12(3), 60-78.

Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C., Suárez, J.M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3).

Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Vance, L.A. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial & Special Education*, 22(4).

Vander Zaden, J.V. (1990). *Manual de Psicología Social*. Madrid: Editorial Paidós.

Varela, J. (1991). Los métodos de consenso en el sector sanitario. *Gaceta sanitaria*, 5(24), 114-116.

- Vargas Montoya, S. (1996). *Ética o filosofía moral*. México: Porrúa, S.A.
- Vargas Peña, J. M. (2009). *Tiempos difíciles para la formación ciudadana: entre la realidad y el ideal*. Recuperado el 24 de marzo de 2010, de <http://www.redeseducacion.net/ciudadania.htm>
- Vásquez Bronfman, A. y Martínez Torralba, I. (1996). *La socialización en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Vásquez, E. (1999). Reflexiones sobre el valor (I). *Suplemento Cultural de Últimas Noticias*, 1(3).
- Vázquez, B. (2001): *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez, G. (1997). Valores y escuela pública en la sociedad civil. En P. Ortega (Coord.). *Educación moral* (pp. 109-125). Murcia: CajaMurcia.
- Velázquez Callado, C. (2001). Educación Física para la Paz. Una propuesta posible. *Revista Digital Edeportes*, 7(36).
- Vera, A. (2005). Diálogo entre lo cuantitativo y cuantitativo en la investigación científica. El desafío de la triangulación. *Ciencia y trabajo*, 7 (15), 38-40.
- Vílchez Barroso, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la Comarca granadina de los "Montes Orientales" y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Villar Ángulo, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Introducción. Alcoy: Marfil.
- Villasante, T. R., Montañés, M. y Martí, J. (2000). *La investigación social participativa*. Madrid: Editorial El viejo topo.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México D.F.: Siglo XXI.
- Visauta Vinacua, B. (1989). *Técnicas de investigación social I: Recogida de datos*. Barcelona: PPU.
- Watts, M. y Ebbutt, D. (1987): More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13 (1), 25-34.
- Welch Wayne, W. (1985). Research in Science Education: Review and Recommendations. *Science Education*, 69, 421-448.
- Williams, A., Prestage, S. y Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27 (3), 253-267.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zagalaz Sánchez, M. L., Contreras Jordán, O. R., Ruiz Pérez, L. M. y Romero Granados, S. (2002). Las creencias en la formación inicial del profesorado de educación física. Incidencias en la transformación de su pensamiento. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 45, 131-149.

# ANEXOS



ANEXOS







# **ANEXO I. CUESTIONARIO**





# UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

## CUESTIONARIO

*CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS DEL PROFESORADO Y ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE SU FORMACIÓN EN VALORES Y SU CONOCIMIENTO EN TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN.*

### PRESENTACIÓN:

Estimado alumno/a:

Te pedimos tu colaboración para completar este cuestionario sobre transmisión y adquisición de valores, en las clases de la titulación de Maestro. Este cuestionario es anónimo, por lo que no tienes que escribir tu nombre; lo que garantiza que nadie conocerá tus respuestas. Sí te rogamos que contestes de forma individual y **sincera**; hecho que te agradecemos de antemano.

A continuación te exponemos algunas **recomendaciones para realizar el cuestionario**:

1. Todas las respuestas son válidas, no hay unas alternativas mejores que otras; eso quiere decir que puedes responder sin temor a equivocarte.
2. Antes de contestar asegúrate de que comprendes claramente la pregunta, después respóndela con toda tranquilidad.
3. Hay varios tipos de preguntas que tendrás que contestar según se indique al inicio de cada una.
4. Si tienes alguna duda levanta la mano y te la aclararemos gustosamente.
5. Recuerda que debes contestar siempre con la mayor sinceridad.
6. Cuando termines, entrega este cuestionario a tu profesor.

GRACIAS POR TU COLABORACION.

*CAMPO I: INFORMACIÓN GENERAL.*

1. Año de nacimiento: \_\_\_\_\_
2. Sexo:  
 Masculino  
 Femenino
3. Curso que estudias:  
 Segundo  
 Tercero
4. Centro donde estudias: FCCE Granada:\_\_\_ EUMI:\_\_\_ Otro:\_\_\_
5. Especialidad: \_\_\_\_\_

**CUESTIONARIO.**

Anota con una cruz donde creas conveniente, en las casillas numeradas de la derecha, sabiendo que:

- a) Debes pensar la respuesta y no contestar hasta que estés seguro. Aparece en cada ítem una afirmación, debes aplicarla a ti mismo y pensar en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con respecto a esa afirmación, situando tu respuesta en una escala del 1 al 6.
- b) Solo puedes poner una cruz “X” en una sola de las casillas de la derecha de cada una de las preguntas.
- c) Si te equivocas tacha toda la casilla y vuelve a poner una “X” en la casilla que tú consideres adecuada.
- d) Las casillas de la derecha coinciden con las siguientes valoraciones:
  1. Nada de acuerdo
  2. Algo de acuerdo
  3. Medianamente de acuerdo
  4. Bastante de acuerdo
  5. Muy de acuerdo
  6. Totalmente de acuerdo

**CAMPO II: Conocimiento sobre los valores**

		1	2	3	4	5	6
II.1	Conozco el significado de valor en educación.						
II.2	Tengo clara la diferencia entre valores y actitudes.						
II.3	Se diferenciar entre valor y norma social.						
II.4	Se diferenciar entre valores y sentimientos.						
II.5	Podría realizar una lista con un amplio número de valores.						
II.6	Conozco las principales teorías axiológicas.						
II.7	Tengo claras las características que tiene un valor.						
II.8	Se la naturaleza de los valores.						
II.9	Se formular objetivos referidos a valores.						
II.10	Se formular competencias teniendo en cuenta valores.						
II.11	Soy consciente de la importancia de los valores en nuestra cultura.						
II.12	Puedo realizar una clasificación de valores.						
II.13	Se diferenciar entre valores sociales y valores individuales.						
II.14	Considero que los valores morales son exigibles en las relaciones de una persona con otra.						
II.15	Se diferenciar entre valores instrumentales y valores terminales.						

**CAMPO III: Como les están transmitiendo sus profesores los valores**

		1	2	3	4	5	6
III.1.16	Considero que mi formación en valores por mis maestros/as en primaria ha sido adecuada y satisfactoria.						
III.2.17	Considero que mi formación en valores por mis maestros/as en secundaria ha sido adecuada y satisfactoria.						
III.3.18	Siempre he recibido además de una formación en conceptos y procedimientos, una adecuada carga actitudinal.						
III.4.19	Creo que la formación en valores recibida en la carrera de magisterio es adecuada y satisfactoria.						
III.5.20	Me gustaría recibir una formación tanto en conceptos, procedimientos como en actitudes.						
III.6.21	Mis profesores/as le dan mucha más importancia a los contenidos conceptuales y procedimentales y muy poca a los actitudinales.						
III.7.22	Mis profesores/as me han evaluado en actitudes y valores.						
III.8.23	Mis profesores/as de magisterio me transmiten un amplio bagaje en valores.						
III.9.24	En el trato con mis profesores de magisterio reconozco valores que a mí me gustaría transmitir a mis futuros alumnos.						
III.10.25	El sistema educativo universitario favorece la transmisión de valores entre profesor/a y alumno/a.						
III.11.26	En la titulación de magisterio se le da importancia a los valores.						
III.12.27	Mantienen mis profesores/as actitudes coherentes con las que quieren transmitir.						

**CAMPO IV: Conocimiento sobre herramientas, estrategias y recursos eficaces en la transmisión de valores**

		1	2	3	4	5	6
IV.1.28	Tú, como futuro/a maestro/a de educación primaria crees que dominas estrategias de intervención en valores (para enseñar valores).						
IV.2.29	En los trabajos a realizar para las asignaturas de la carrera, he tenido en cuenta los valores que me gustaría transmitir a mis futuros alumnos/as.						
IV.3.30	Conozco mecanismos de transmisión y fijación de actitudes éticas en el desarrollo de la personalidad del alumnado.						
IV.4.31	Me gustaría recibir más formación para poder transmitir valores como futuro maestro.						
IV.5.32	Creo que una mejor formación en herramientas para transmitir valores a futuros docentes mejoraría la educación y los problemas disciplinares (convivencia).						
IV.6.33	Me planteo en qué medida estoy formado/a como maestro/a para transmitir valores.						
IV.7.34	Se utilizar los recursos que he aprendido para transmitir valores.						
IV.8.35	Me han enseñado herramientas para transmitir valores.						
IV.9.36	Me han enseñado recursos, instrumentos y herramientas para evaluar valores.						
IV.10.3 7	Considero que se podrían mejorar o cambiar problemas sociales con una adecuada formación en valores.						
IV.11.3 8	Considero los valores algo importante/ esencial en la formación del maestro/a.						
IV.12.3 9	Creo que domino bastantes herramientas para transmitir valores a mis futuros alumnos/as.						
IV.13.4 0	Considero la formación en valores como algo importante para mi futuro como maestro/a.						
IV.14.4 1	Considero inadecuada la carga lectiva de educación en valores en los planes de estudio de maestros.						
IV.15.4 2	Se le da poca importancia a la educación en valores en los planes de formación de futuros maestros.						
IV.16.4 3	En pocas asignaturas de la carrera se trabaja el aprendizaje y transmisión de valores.						
IV.17.4 4	Conozco técnicas para trabajar valores.						
IV.18.4 5	Conozco estrategias para la formación y el cambio de actitudes.						
IV.19.4 6	Conozco a los autores más representativos en el campo de los valores.						
IV.20.4 7	Entiendo las diferencias entre técnica, estrategia, recurso y programa.						



# **ANEXO II. GRUPO DE DISCUSIÓN**







### **Carta de invitación al profesorado universitario para participar en el Grupo de Discusión**

Inmersos en el proceso de obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) queremos realizar un grupo de discusión sobre el tratamiento que se realiza a la educación en valores desde el área de Expresión Corporal. El objetivo de nuestra investigación va dirigido a conocer cómo se trabajan los valores en la formación de los futuros maestros de primaria, y qué conocimiento tienen éstos sobre estrategias, herramientas, metodología, para inculcar valores a sus futuros alumnos de primaria.

Para esto, os pedimos colaboración, agradeciendo de antemano vuestro interés, participando en el grupo de discusión que tendrá lugar el próximo día 19 de mayo de 2010, a las 18 horas en el seminario de Expresión Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación.

En relación al Grupo de discusión, los objetivos que nos planteamos en un principio son:

- Conocer que valores se pretenden transmitir a los alumnos de magisterio en su periodo de formación universitaria.
- Analizar la situación actual que existe en las clases de magisterio, con respecto a inquietudes, intereses, actitudes, etc. del alumnado.
- Valorar la formación en valores que tienen los alumnos de magisterio por parte de su profesorado y propuestas de mejora.

### Transcripción del Grupo de Discusión realizado con Profesorado Universitario

*Moderador: Hoy es día 19, vamos a comenzar a realizar un grupo de discusión, son las 18.10 de la tarde y comenzamos. En realidad lo que íbamos buscando es conocer acerca, indagar acerca de los valores que se pretenden transmitir, inculcar, al profesorado de Educación Física que ahora mismo está en formación en magisterio. Queríamos conocer cuál es vuestra visión y que pensáis al respecto de los valores que vosotros transmitís y que los alumnos han adquirido en el aula de magisterio y que son capaces de transmitir luego a sus alumnos. Para empezar, en primer lugar me gustaría que me comentarais **que valores pensáis que se transmiten en vuestras clases:***

*P1. Quizás un poco por la **dinámica de trabajo, de grupos, de participación**, de elaboración de trabajos de ellos pues el tema de la **colaboración**, de la **cooperación**, es un tema que intentamos transmitir, es difícil, y no sé si ahora tendremos los mismos problemas pero las nuevas generaciones que están llegando cada vez les cuesta más trabajo realizar este trabajo en grupo, hay más conflictos, más rencillas,... pero yo creo que es uno de los valores, que se intenta o que intentamos transmitir. Intentar hacer grupos que trabajen, que aprendan el valor de la colaboración y la cooperación, del respeto también, de la toma de decisiones, de respetar el trabajo que se está haciendo.*

*P2. Yo fundamentalmente dos, el primero el **respeto**, entre ellos, de ellos a nosotros, de nosotros a ellos, y una vez que ese valor esta al menos sobre la mesa, el segundo, la **responsabilidad**, el resto, para mí, vienen por añadidura, si esos dos valores están presentes el resto vendrán de la mano.*

*P3. Yo distinguiría dos tipos de valores dentro de los que yo intento al menos de la labor docente. Unos los que están **relacionados con los propios contenidos del área**, del área de educación física, en ella se vivencian gran tipo de valores, incluso la competitividad bien regulada, son valores que se van a vivenciar, por tanto en ellos se pueden incidir un poquito. Por otra parte estoy de acuerdo con el doctor Torres en esos valores del respeto, que yo diría más, a parte del respeto, valores que estén relacionados con la educación y sobre todo con la educación y el trato social. Sin ir más lejos ayer hablaba con un alumno de psicopedagogía, y eran las 7 menos 5 y de un grupo de 70, habían llegado en ese momento unos 10, que pasa con la puntualidad, ese es un valor. Hay que ver la puntualidad, faltan 5 minutos para la clase y solamente han llegado 10. La puntualidad, la formalidad, para cumplir con los plazos para los trabajos, el respeto entre los compañeros y también hacia los profesores yo creo que en ese sentido estamos vivenciando ahora la llegada de la nueva hornada de la ESO y sobretodo eso del trato con el profesor, el trato directo, el trato que te dan, no es el que nosotros hemos recibido y eso es un valor, independientemente de lo que sea la asignatura en sí. Y ahí sí que hay que puntualizar más.*

*Moderador: entonces retomando, en general creéis que lo más importante, pensáis, que los valores más importantes para trabajarlos en el aula son el respeto, la responsabilidad, la cooperación, el trabajo en grupo y no queremos dejar de lado el tema de la competitividad como un valor añadido.*

*P4. Coincido mucho con lo que ha dicho P2 en esos dos pilares, el tema del **respeto** y la **responsabilidad**, y yo normalmente utilizo con ellos también un sistema, es optativo evidentemente para que hagan ellos una autoevaluación. Hayan hecho en todo el cuatrimestre, un seguimiento de su propia marcha pero ellos antes de empezar ellos hacen un compromiso, que está dentro de esa responsabilidad, se comprometen a dar tal porcentaje de sí. Yo me comprometo a que voy a sacar esta nota o la otra, entonces ante eso ellos hacen un trabajo de seguimiento por medio de una serie de fichas de autoevaluaciones que hacen diariamente cuando hacemos práctica se hace un seguimiento tanto a nivel personal como en grupo de tal forma de que ese valor de responsabilidad lo van siguiendo, y van viendo si lo van consiguiendo o no lo van consiguiendo y saben perfectamente si van a alcanzar ese compromiso o no luego, entonces quizás es muy mascado pero es una forma de concienciar de esos valores que deben impregnar ese proceso educativo de ellos.*

P5. Yo también quería incidir sobre lo que ha dicho P3 de la educación, a parte del respeto, la educación, pero la educación con mayúsculas, la educación básica, de no llegar tarde, de buenos días o buenas tardes, de dirigirse con respeto a todo el mundo, a sus compañeros y a los profesores, y yo veo ahí bastantes déficits, es una cosa que me preocupa y que intento llamarles la atención, no es que lo trabaje, porque esas cosas ya a estas alturas, pues, es difícil.

Moderador: Que **estrategias utilizas tú personalmente** en clase para solventar esa carencia de esos valores que tú ves acerca de la educación de los alumnos.

P5. Yo es que doy expresión corporal, pues en mis clases trabajo mucho la dinámica de grupos, pero más en temas más **afectivos** y de **confianza**, no trabajo tanto aspectos como se han comentado como el respeto y la responsabilidad, entonces en esa dinámica de grupos la gente se relaciona, se habla sobre temas que normalmente siempre vamos a lo superficial en la relación diaria, pues intentamos ir más allá, incluso se habla de lo que me molesta de uno lo que me gusta de otro, pero esas clases también se prestan a eso, la parte más afectiva.

P6. Era en relación con la pregunta primera, habéis hablado todos de... y estoy de acuerdo con todos los valores que habéis estado comentando habéis hablado del respeto, otros de la colaboración, algunos habéis hablado de la responsabilidad e incluso P3 de la autoevaluación. Yo añadiría otro más que creo importante en esta edad e intento en la medida que yo puedo trabajar, lo que es el sentido del esfuerzo. Actualmente es muy fácil conseguir cosas, diferentes tipos de objetivos de una manera fácil. Lo que intento es hacerles ver que para conseguir cualquier objetivo hay que esforzarse, no solamente en el ámbito académico, sino en la vida es necesario hacer un esfuerzo especial, y que en la vida no vas a conseguir nada sino te esfuerzas y eso es importante que se les quede claro en esta edad, en fin luego nos encontramos en muchos medios de comunicación y en otros elementos en los que informan de una manera subliminar que es fácil conseguir cosas sin apenas esforzarse y de una manera lo que se hace es casi engañarlos, porque la vida no es eso. La vida supone tener que esforzarte para conseguir las cosas, entonces es añadir otro más a lo que ya vosotros habéis dicho.

Moderador: Que estrategias utilizas tu en tus clase para trabajar estos valores, si consideras que es muy importante el esfuerzo de que manera lo haces.

P6. Yo personalmente tengo grandes **limitaciones** en mi formación en relación a la transmisión de valores, porque en mi formación académica, jamás me han enseñado, jamás me han dicho como se transmite un valor, como se tiene que transmitir los valores, o sea, cual es la dinámica interna de cómo funcionan los valores, cual es la naturaleza de los valores, cuales son las herramientas con las que se transmiten los valores, incluso tampoco me han puesto en mi disposición en todos los años académicos herramientas concretas, materiales curriculares para la transmisión de valores, nos los pide el curriculum por ejemplo, son de obligado cumplimiento en primaria y en secundaria pero en cambio nunca nos han dicho como se hace, como se evalúa por ejemplo, dentro de esas grandes carencias estoy intentando pues como lo hacemos todos investigar en las medidas que puedo para establecer algunos recursos y algunos materiales curriculares que nos vengán bien para la transmisión de valores.

P2. Yo difiero totalmente del doctor co..., yo creo que el doctor co... tiene suficiente conocimiento para solventar en este caso su preparación para trabajar valores yo de echo en esta parte me considero alumno suyo junto con otros que hemos aprendido todos juntos haciendo distinto tipo de trabajo. P3 y yo hace muchos años que empleamos en este caso **dos estrategias**, que es el **modelado** y el **refuerzo**, nosotros creemos que el modelo en este caso es muy importante en esta gente. Todos los que hemos sido estudiantes hemos aprendido de modelos y nos hemos ido quedando con lo mejor de cada uno de nuestros profesores y profesoras y hemos desechado aquello que no nos ha interesado y nos hemos alejado mucho de aquella persona o de aquel modelo de profesor o profesora que no nos decía nada, no nos llegaba mucho y el segundo tema el del refuerzo. El **refuerzo** a parte de que va directamente al tercer pilar que hemos comentado, se ha dicho un poco de pasada, lo ha dicho Esther, es el tema del **autoestima**, el refuerzo en este caso como estrategia en este caso, no solamente a la hora de valorar el esfuerzo que cada uno o cada una hace el refuerzo fundamenta el tema del autoconcepto, del autoestima por ende, digamos estas serían la estrategias, luego los recursos,

pues luego si queréis comentamos como lo estamos haciendo, alguno, al menos tres, cuatro, o cinco o seis o siete, creo que todos los que estamos en la mesa los estamos utilizando.

P3. Yo quisiera también discrepar totalmente del doctor Torres puesto que alguien como él, que ha dirigido, pues no sé exactamente cuántas tesis, me niego en redondo a que pueda reconocer cualquier tipo de inferioridad ante nadie, en esa parcela, por lo tanto, discrepar. Y quiero de alguna manera, llegar a lo que estoy totalmente de acuerdo, yo quiero las palabras que el a dicho llevarlas un poco a lo que sería la práctica, o sea, como que esos valores se puedan transmitir, se puedan fijar. Yo creo que hay **tres momentos claves**, el primero es que hay que **describirlos**, que esperamos de ellos, porque desgraciadamente nuestros alumnos, muchos de ellos no lo tienen muy claro sobre la falta de respeto o la puntualidad, no lo saben o no lo aprenden en sus casas creo que es tan importante, describir lo que esperamos de ellos, pero no quedarnos ahí, la segunda acción sería **detectar** cualquier actitud en el aula que esté en contra de esos valores. Si yo he descrito esos valores, el respeto al profesor en el aula, no tanto en el tratamiento, sino en cuanto a la actitud mientras se está explicando, estar atento, preguntar, interesarse, participar, si yo he dicho que eso es algo importante en mis clases, yo no puedo parecer indiferente si veo en mis clases a tres alumnos o cuatro de frangachela y yo quedarme tan tranquilo, pues no arman jaleo en mis clases, bueno pues me callo, miro para otro lado y haber si tengo la suerte de que de aquí a una hora se callen, tengo que decírselo. Automáticamente estamos incumpliendo eso que hemos dicho, eso que creemos que es importante, no es una cosa que me he inventado, precisamente vosotros qué vais a ser futuros docentes, que vais a esperar entonces de vuestros alumnos, si actúan como estáis actuando vosotros. El segundo sería detectar la situación e intentar sobre la marcha corregirla yo creo que eso es una actuación bastante excelente.

P2. Yo insistir un poco en esa parte que decía P3 en lo de la **clarificación**, creo que es muy importante la estrategia primaria de describir que esperamos de ellos cuáles son nuestras expectativas, y cuáles son las tuyas y clarificar que es lo que queremos hacer. Creo que es un elemento clave y dicho en otro lenguaje con quien se van a jugar los cuartos.

P3. Y un tercer momento quiero destacar, porque siempre se ha dicho que **la palabra convence el ejemplo arrastra**, tú tienes que ser **ejemplo**, al igual que a ellos le estas solicitando tu exactamente igual, tú no puedes romper la baraja. No solamente detectar la actitud y corregirla, sino ser modelo.

P5. Yo quería preguntar ante eso que estrategias se pueden utilizar, ante un alumno que llega de manera impuntual, o sea, que no llega puntual nunca y que se ve una falta de interés, aparte de llamarle la atención y decirle lo que uno piensa. Yo no sé si es una estrategia lo que yo hago, pero yo por ejemplo en mis clases de expresión corporal, pues cuando uno llega tarde, sabe que tiene que bailar para que le aplaudamos al final de clase tiene que pasar por esa situación de inhibición, de vergüenza, de hacer un poco el ridículo de camino me sirve a mí para mis clases entonces me encuentro con dos problemas, hay algunos que una y no mas, y si van a faltar o van a llegar tarde, siempre me avisan. Pero es que hay otros que le cogen el gustillo a aquello, porque son líderes y como saben, que ahora todo el mundo nos vamos a reír de ellos pues llegan tarde a caso hecho, por lo que tampoco me vale como estrategia.

P1. Si hay una estrategia que nosotros en este caso, como decía P3 también venimos de la privada y quizá la falta de respeto no es tanto en una como en otra, o esta falta de educación. Hasta tal punto que en un claustro de profesores hace dos o tres años tuvimos que tomar como una medida, y era que nuestra primera sesión de bienvenida a los alumnos, al principio todo el mundo se ponía las manos en la cabeza, bueno pues hay que decirles que no lleguen tarde, que si llegan tarde, que por favor que pidan entrar, que no se dicen tacos en clase, que no se puede comer en clase, nos planteábamos aquello, y decíamos, se nos ha ido un poco esto de las manos, pero como va a ser que yo le diga a un niño, que no coma o que no diga tacos, pero es cierto que está pasando, y después cada uno la primera sesión cuando tú te presentas tienes que decir que aquí en mis clases hay unas normas, que hay que llegar puntual, si no se llega se pide permiso, no se puede comer en clase. Si es verdad que hemos tenido que poner unas medidas iniciales de educación, yo he empezado hablando de la colaboración que trabajábamos en los grupos, del respeto, pero si es cierto que hay un inicio de todo lo que va a ser una educación y un respeto hacia el profesor y ese respeto hacia los compañeros. Este año

a mi me ha pasado, un taco, oye eso es un taco, no se pueden decir tacos en clase, que vamos a ser educadores, profe eso no es un taco, digo como que no, tu se lo dices a tu padre en casa, no, por que? Hay que muchas veces hacerles razonar, en un ambiente universitario, en una dinámica como la nuestra, un poquito más abierta, donde intentas, no donde intentas, por esa parte de cercanía, de flexibilidad, pues hay a veces cosas que se confunden, si es cierto que una cosa importante es clarificar, y nosotros una de las estrategias de todo el profesorado que trabajamos allí al principio a tenido que ser volver a unas normas básicas de respeto normas en nuestra sesión inicial yo también estoy totalmente de acuerdo que como educadores, tenemos que adoptar esas mismas medidas y ese mismo esfuerzo que veas que tú te paras.

Moderador: Muy bien, si os parece bien, pasamos a otra parcela, me gustaría que me comentarais un poco, si vosotros consideráis **realmente importante el trabajar los valores en la clase de magisterio**, por lo que me habéis comentado parece que sí, pero me gustaría que me dierais vuestra versión.

P2. Yo me gustaría decir algo, sobre el **clima**, creo que es algo que es importante antes se ha apuntado aquí que ya va llegando gente de otra forma también hay que especificar que son grupos, nosotros este año tenemos un grupo que va por encima, funciona como si fuéramos sobre patines sobre ellos, acabamos de tenerlos ahora hace un poquito, el clima de la clase es tan excelentemente bueno, en lo que uno se siente gratamente por cada cosa que hace, sin embargo, eso no es común, no es en todos los grupos. El pasado año tuvimos un grupo de educación física que este año sigue estando todavía por aquí, que la verdad es que dejaba mucho que desear, como grupo y como personas, de tal forma que en general el clima suele ser bueno, en general, sobretodo en nuestras asignaturas, son unas prácticas agradables, pero eso no quiere decir que el clima general de ese grupo como tal, o de esas personas lo sea. Este año por aquí se ha comentado casos, incluso de otras asignaturas troncales que incluso ha llegado la gente a las manos, alumnos a las manos dentro de la clase, algo que a uno se le pone los pelos tiesos, pero que depende bastante de los grupos, a pesar de que la última hornada se está viendo un poco de deterioro, pero generalizar resulta difícil.

P3. Yo estoy totalmente de acuerdo, con lo que dice P2, el clima del grupo es algo fundamental. Voy a poner un ejemplo claro de esta realidad de la que partimos, en actividades para el ocio y el tiempo libre yo tengo alumnos que son bastante educados, en la práctica por lo menos, sin embargo, no son puntuales, no presentan los trabajos a tiempo, no se toman las cosas en serio, esto es ocio y tiempo libre, vamos a vivenciar, y sin embargo, esos mismos alumnos este año, yo tenía el año pasado una alumna y este año la tengo en una actividad que es bastante parecida, muy lúdica también en psicopedagogía en un grupo. El primer día que llegó, llegó tarde, pensando que era el año pasado, cuando se dio cuenta que estaba ya todo el grupo trabajando, eso sí, ni una más, al día siguiente estaba puntual como todos los demás, el mismo grupo le indicó, esto no es el grupo del año pasado, aquí somos gente, que hemos terminado ya, somos maestros y tenemos una serie de valores, ya ella se dio cuenta que estaba ahí, y que aquella actitud ya no cabe, entonces el clima, el grupo es importante.

P1. Quizá un poco por lo que estoy viviendo este año, en un sitio, en otro la cercanía a los alumnos, y a los alumnos que tenemos ahora creo que **hay que tratarlos con cariño**, ya no les vale el que tu les regañes o el que tu les digas, te contestan, eso no había pasado, con los alumnos que teníamos antes, sin embargo el otro tipo de intervención de cogerlo y decirle o como dice P2, cuando llegan tarde, decirles vienes al segundo turno, te ha pasado algo, tienes alguna cosa, durante este tiempo, que te hemos echado mucho de menos, esa creo que es la actitud que ellos demandan tanto en los alumnos como en esas situaciones que se presentan yo he vivenciado situaciones más fuertes de profesores que y los alumnos se le han cuadrado este año que tengo la oportunidad de trabajar con otra gente, pues creo que la generación de ahora demanda ese clima, siempre un clima que nosotros hemos intentado de la cercanía del profesor con el alumno, de esa ventaja que nos aporta la clase de educación física, pero creo que además se está convirtiendo en una demanda que haces con una clase donde no, P6 siempre ha dicho **dales mucho cariño**, se esta convirtiendo en este caso en **una labor** también un poco en este caso **maternal o paternal**.

Moderador: Creéis que vuestros alumnos ahora realmente son especiales o que tienen demasiadas carencia o que consideráis que realmente **le falta a los alumnos de hoy**.

P2. Sobre todo **madurez**.

P6. Yo relacionándolo con lo que decía antes del **sentido del esfuerzo** creo que por diferentes **carencias del sistema educativo**, los niños han ido pasando de unos ciclos a otros y de unas etapas a otras con relativa facilidad hablo un poco desde la experiencia personal, después de haber pasado por todas las etapas del sistema educativo. Entonces han ido pasando hasta el bachiller, y del bachiller a la universidad con un esfuerzo desde mi punto de vista relativo y nos hemos encontrado en magisterio, pues con alumnos que por una parte han estado rebotados de otras carreras seguramente, otra parte no les ha quedado otra opción por nota que entrar en magisterio y hay otros que son realmente vocacionales, pero en definitiva, al final, gran parte de ellos se denota una falta del sentido del esfuerzo, es decir, conseguir cosas con relativa facilidad con carencias a nivel ortográfico y de todo tipo, les cuesta muchísimo trabajo esforzarse para conseguir cosas claro y empezar ahora en esa etapa universitaria, romperle esa dinámica a ellos les cuesta trabajo y a nosotros incluso también no es fácil ponerte excesivamente rígido, yo por ejemplo vengo viviendo ese **dándole cariño, afectividad** y haciéndole ver que hay que esforzarse, y hay una carencia, eso lleva también a ciertas carencias en el ámbito de la **responsabilidad**, se responsabilizan relativamente de las cosas. Claro, el no responsabilizarte de ciertas cosas, al final caes también en carencias de otro tipo de valores como es el **respeto**, el **respeto ante el material**, ante las personas, respeto a la actividad, entonces al final por esa facilidad con la que se han conseguido las cosas desde mi punto de vista, hasta el momento en que entran a magisterio, cuesta muchísimo trabajo ponerlos en orden y hacerles ver, pero no hacérselo ver únicamente desde el punto de vista cognitivo, sino implicarlos desde el punto de vista emocional, para que luego pasara a la acción que sería la base de la transmisión de valores, entonces ahí hay un déficit importante, primero tenemos que hacérselo ver desde el punto de vista cognitivo, que creo que es lo que hacemos pero sobre todo a veces falta un recurso a parte de lo que es el contagio en la medida de lo que podamos, para que transmisión, en el ámbito afectivo, en el ámbito emocional, para pasar a la acción. A veces la gente lo tiene claro desde el punto de vista mental pero hacerlo cuesta muchísimo porque ya supone un esfuerzo y ahí es donde está creo, el esfuerzo nuestro personal de los docentes de magisterio para hacerles caer en esa situación a través de acciones concretas que es donde se traducen luego las actitudes, los hábitos y al final los valores.

P2. Luego hay también una cuestión que es importante, que es, de las primeras promociones a las últimas, el alumnado hace 15 años **veía muy pronto el trabajo** y se iba concienciando cuando tú le decías, es que dentro de 18 meses, dentro de 24, dentro de 36, vosotros sois los que vais a estar frente a los chiquillos. Hoy es complicado ese mensaje, primero, sería una falacia que lo empleásemos, porque es mentira, tienen muy difícil el acceso a este tipo de trabajos, con lo cual el grado que decía yo antes de madurez se va enlenteciendo y luego hace su primera carrera o su segunda y poco a poco lo va adquiriendo, yo he vuelto a tener gente, ahora en 5º de pedagogía, gente que tuve 5 o 6 años, o 7 en educación física y son otras personas, evidentemente, el cambio es, digamos gigantesco, en cuanto a su maduración, en cuanto a su reflexión, la universidad también es reflexión, lo que dice P6, el esfuerzo implica reflexión, reflexionar en la práctica, reflexionar sobre la teoría o reflexionar con otros o reflexionar junto a otros no, eso es el paso por la universidad, no que la universidad pase por ti, sino que uno tiene que pasar esa serie de estadios que son los que realmente te dan la madurez completa para afrontar con garantía una profesión como la nuestra y luego también hay una cuestión que es importante, el que no le gusta la profesión, no lo va a hacer, no lo vamos a tener dentro de unos años en una escuela, eso está claro, por las dificultades que en este momento hay. Es posible que hace unos años entrase mucha gente con los coladeros de las oposiciones, pero en este momento solamente entran los mejores y las mejores, aquellos que son capaces de someterse, dos, tres, cuatro años a la disciplina del estudio, del esfuerzo y de la reflexión y el que no pues se buscará otras actividades que también son interesantes y que no todo el mundo vale para ser maestro o maestra.

P4. Yo creo que hay que saber inculcarles esa **disciplina**, esas metas que se marca al principio de la carrera que haya ese compromiso de constancia a lo largo de todo el cuatrimestre y sobre todo el darle la confianza para que ese compromiso no seamos nosotros los profesores los que se lo demos, sino que sean ellos los que si hacemos esos grupos de

trabajo, que ellos mismos controlen ese avance, porque tienen armas, tienen a alguien ante el que tienen que responder, si ellos no son valedores de esa confianza dentro del grupo, si ellos no dan la cara, evidentemente el grupo se lo hace saber.

P7. Yo relacionado con esto, me he incorporado un poco tarde, pero después de escuchar a P6, a P2 y a P4, pues estáis todos en la misma línea de la relación de los hábitos que tiene el estudiante con después su **inserción laboral**, cuando ese estudiante no ha tenido unos hábitos de disciplina, de esfuerzo, de trabajo, difícilmente, cuando estés tu trabajando vas a tener esos hábitos en tu profesión, por lo que creo que es imprescindible y es necesario por nuestra parte les entrenemos a que adquieran una de disciplina de trabajo para que cuando sean profesionales de esto pues sean capaces de transmitir esos valores y de desarrollar esa profesión pues con un mínimo de disciplina, trabajo, esfuerzo y los valores que vemos que están en decadencia y no solamente en nuestra titulación sino que yo ahora que estoy en temas de empleo en la universidad, pues cuando nos reunimos para ver temas de la inserción laboral, siempre sale el mismo tema, que los estudiantes de ahora no están preparados para la inserción laboral, sobretodo mentalmente, no tienen espíritu de sacrificio, de esfuerzo, no valoran la situación y no están maduros y sin embargo una empresa no puede esperar a que tu madures, a que tú te formes. Creo que nosotros tenemos la obligación de que cuando el alumno salga de la titulación este preparado, este maduro, tenga la disciplina, tenga capacidad de esfuerzo, sea responsable, valores que están en decadencia.

P3. Yo quería con respecto el tema que salió, como corregir lo que sería una actitud, yo en mi caso el método que utilizo por si sirve, que los demás utilices, es demostrarles al mismo tiempo que es cariño, que esa persona es **muy importante para mí**, tu eres una persona muy importante para mí, y eso quiere decir que **yo espero mucho de ti**, con lo que estas haciendo estás rompiendo totalmente lo que yo espero de ti, y al mismo tiempo que estas diciendo que es importante para ti dices pero ojo, **el grupo es mas importante que tu**, y tu con tu actitud estas rompiendo lo que sería la propia estructura del grupo, o sea, estas perjudicando al grupo, porque si yo no estoy al 100% de mis posibilidades de impartir mis clases, el grupo se ve perjudicado y eso generalmente les hace ver la importancia, o se quedan pensativos, mira si es que la clase no te interesa, o tienes algún tema, salte de clase, te vas fuera si quieres. Tu eres importante para mi pero el grupo lo es mas, entre tu y el grupo yo tengo que quedarme con el grupo

y en segundo lugar de alguna forma **desdramatizar** también, con respecto a la conversación que mantenía el otro día con mis alumnos de psicopedagogía con respecto a la puntualidad, decía yo pero es que la puntualidad no es un valor que tengamos nosotros que enseñarles son sus padres, es la familia. Por tanto todo lo que sean normas de convivencia, el respeto, etc. el primer ámbito donde deben aprenderlo, vivenciarlo, es la familia. Si a la familia les da igual, o sea, si el llega tarde a su casa, su padre no le pide ningún tipo de explicación, si el falta el respeto a sus padres o a sus hermanos y sus padres no le corrigen esa falta de respeto, si el no cumple esas normas sociales, tampoco tenemos por que dramatizar, porque nuestro ámbito es bastante secundario con respecto a lo que sería la familia y de alguna manera estos alumnos arrastran, si tienen ya carencias en matemáticas, en geografía, en ortografía, si vienen arrastrando desde primaria y llegan a nosotros, nosotros no podemos hacer lo que no han podido hacer otros compañeros nuestros

P2. Luego hay otra cuestión que no se ha abordado así directamente sobre las dificultades, en la facultad y concretamente en la nuestra para mí es la **masificación**, o sea el número de alumnos es tan grande que es complicado llegar a todos, solo en aprenderte un poco los nombres, saber de donde son, que aspiran, ya es complejo, pero para nosotros será una ilusión el conseguir que los grupos sean de 25 como decía el ultimo arreglo del espacio superior de enseñanza que iba a llegar, ahora parece que no eran 25, que son 65 y que los partes en tres de no sé cuantos, pero bueno, creo que es una dificultad añadida enorme, un maestro en un aula si es tutor tiene 25 chiquillos y los tiene durante 5 horas, aquí estáis gente que estáis en el equipo de prácticas y en ese momentos si que se puede hacer muchísimo mas, no obstante y como dice P3, nosotros podemos dar pinceladas, ayudas, retroalimentar hasta donde puedas llegar, mas no puedes hacer, hay otras instituciones de socialización que han debido de hacer su trabajo antes que nosotros, sin que nosotros escondamos el bulto, sino que realmente otras han tenido que pasar y en este caso evidentemente es la familia que los ha puesto aquí con 18 años.



Moderador. Yo me gustaría cerrar este apartado con respecto al clima en el aula para pasar a otro y seguir avanzando. Me gustaría decir que en general hemos considerado todos que el clima es bastante agradable, pero que hay algunos grupos aislados que son un poco más conflictivos. Que hemos considerado que no sirven las regañinas ni el trabajo diario, que hay que tratar a los alumnos con cariño, porque esos alumnos digamos que vienen con muchas carencias y entre algunas de ellas que vosotros habéis destacado pues son la de tener la falta de responsabilidad, de respeto en el aula, la falta de madurez y de compromiso, que muchos de ellos en general no se ven con la obligación de ser responsables por que entre otras cosas ven que el puesto de trabajo llega muy tarde, la lentitud de acceder a trabajar lo ven como algo muy lejos, y también en otros momentos se ven que tienen ciertas carencias familiares, que la familia no les ha enseñado eso, en su momento esos valores que vosotros detectáis ahora que no tienen, y aparte pues también quería considerar que el profesorado se ve en algunas ocasiones un poco impotente, de llegar, de acceder a todos los alumnos porque la masificación. Si es verdad que consideráis que aun así se puede trabajar perfectamente con los grupos y que los alumnos aunque tengan ciertas carencias, si tienen los valores básicos para poder funcionar en el aula, por otro lado hemos pasado sin darnos apenas cuenta en algunos comentarios, comentar acerca de la importancia que se le otorga al trabajo sobre valores en las clases de magisterio. Algunos de vosotros habéis comentado acerca de que importe es transmitir estos valores como son el caso de la disciplina, el trabajo, el esfuerzo, para que luego estos alumnos de magisterio se puedan insertar en la sociedad, en un trabajo y tengan ciertos compromisos y ciertas obligaciones. Me gustaría pasar a este apartado y si luego tenéis algún comentario que incidir pues hacerlo un poco más tarde. **Hablar sobre qué importancia vosotros creéis que tiene, se le otorga al trabajo en valores.**

P5. Yo creo que no se le otorga el valor que debiera a este trabajo, y creo que hacemos lo que podemos, todos lo estamos haciendo, el trato que tenemos, además en la materia que trabajamos pues es fácil **tener un trato directo, cariñoso y jovial con el alumno**. Creo que como decía antes P6 no sabemos trabajarlos, es que no tenemos estrategias, no podemos ahondar, podemos decírselo, mira niño esta es la teoría, pero como trabajamos los valores y las actitudes, **por lo menos yo lo desconozco**, o sea, **a mi me faltan estrategias claramente**, y creo que se le da mucha más importancia a los contenidos que hay y se le da de lado a los valores y a las actitudes, yo creo que eso pasa en todos los sitios.

P8. Yo creo que todos queremos darle mucha importancia al tema de valores, lo pensamos, pensamos es importante el tema de valores pero es algo como que está en el aire, en la atmosfera y que simplemente por estar, pues eso, se van a transmitir o queremos pensar que eso, que es muy importante el modelaje, ser modelos pero quizás hay alumnos que necesiten un plus para trabajar con ellos y yo personalmente también me encuentro muy limitado cuando tengo que trabajar, además de dar una formación en conocimientos, en didáctica, en pedagogía, en metodología, también trabajar el ámbito actitudinal, y no hay unas estrategias e incluso pues preocuparnos por como ellos el día de mañana deben trabajar con sus alumnos, porque quizás, no se que un banquero no tenga grandes valores, pues bueno, si va a estar allí detrás de su mesa y lo que vamos a tratar es de que cuente, y que lleve bien los cálculos, pues bueno, puede tener un mayor o menor bagaje en el tema de los valores, pero un maestro debe de ser su columna vertebral, es fundamental, porque el día de mañana va a trabajar con niños, entonces, pues yo personalmente si me encuentro muy limitado como hacerles reflexionar sobre el papel del maestro.

P7. En definitiva, en cualquier caso, en cada clase que tu impartes, cuando tu llegas a clase, y llegas puntual, y dices buenos días, y empiezas la lección, y aceptas las críticas, y planteas discusiones en clase y les dices que somos un grupo, y calificas a los estudiantes, y después los recibes para una tutoría, **de forma paralela a los contenidos estas transmitiendo también una serie de valores**, o por lo menos yo creo que es así, porque yo creo que te queda más de un profesor, más que los contenidos, la relación que has tenido con él en este sentido. De cómo ha sido capaz de llevar al grupo, de cómo se ha relacionado con ellos, y creo que de forma continua en cada clase estamos transmitiendo valores, es decir, en algunas de las clases a veces se puede plantear un conflicto con algún alumno, y la forma de resolver el problema este les estas dando a los demás de cómo resolver los problemas del aula, estas transmitiendo también esos valores.

P8. Claro, si es cierto, pero yo por lo menos en mi caso, como pasa en muchas circunstancias de la vida, hay algunos con los que me encuentro muy limitado y es verdad, pues que ves, que no hay esa conexión, profesor alumno, y por mucho que te esfuerces, ves que no le está calando tu forma de trabajar y ya que lo has destacado en el tema de evaluación, es muy difícil que el alumno comprenda cuáles son tus criterios de evaluación, que tienen que cumplirlos, y muchas veces surge ese enfrentamiento. Yo personalmente si me encuentro, aunque intente transmitir con mi forma de tratarlos, todo esos valores que estamos diciendo pero muchas veces me encuentro limitado en lo que son estrategias claras para que ellos les den importancia a lo que yo considero.

P2. Es que eso que dice P7, ya son estrategias, o sea, que tú seas el primero que llegues a clase y seas el último en irte, y ellos lo saben, les estas transmitiendo un modelo de cómo hay que hacerlo cuando ellos sean los responsables. O igual, con el sistema que empleamos, creo que todos los que estamos aquí, en el tema de las clases simuladas, simulación de las prácticas en las que le otorgas la responsabilidad a ellos de la organización, del control, de la evaluación de todos los elementos de la clase, se lo estas cediendo a ellos, todo eso es un entrenamiento para adquirir. Los valores por el contagio, tiene que estar uno muy resfriado para contagiarlos, mucho, mucho, solo con respirar el mismo aire no pillan el virus, que hay que estar más de eso, hay que rozarse, hay que rozarse bastante más que eso. O sea, que eso son ya estrategias, que a veces no las tenemos clarificadas, no las tenemos diseñadas, pero si que dentro de tu propia dinámica de profesor por supuesto que tienes una escala vertical, jerarquizada de que es importante para ti y que es menos importante y eso es la jerarquía de valores. Para mí eso que habéis comentado de la evaluación, para mí no es nada importante. Yo hace 39 años que llevo en la enseñanza y no recuerdo haber tenido ningún problema con ningún alumno ni alumna, en cuanto a la evaluación, porque previamente hemos clarificado. Si tu clarificas muy bien lo que esperas de ellos, y lo que haces de ellos, y sobretodo donde se tienen que situar cada uno y se responsabilizan de ese instrumento y de ese elemento curricular que casi siempre ha sido el poder del profesor y se lo va cediendo a ellos lo saben. Si tu les dices, esto para conseguir esto hay que hacer esto, para conseguir esto, hay que hacer esto, cada uno se coloca donde quiere, si tu no lo has hecho, hijo es tu responsabilidad, no es la mía, yo te he ofrecido el campo de juego, tu eres el que ha seguido una estrategia u otra pero no yo.

Moderador: Pero quería hacerte una cuestión. Pero realmente en el apartado específico actitudinal, lo tienes dentro de los criterios de tus alumnos

P2. Dentro de lo que sería, una serie de los objetivos que yo me planteo, de los 5 objetivos hay 3 que tienen carga actitudinal. El quinto por ejemplo que para mí es el más importante, es que aprendan a compartir un proyecto colectivo, con las dificultades que tiene, de donde quedamos, cuando quedamos, en que casa quedamos, que día, eso son decisiones educativas. Hoy por ejemplo, la práctica que estamos preparando, es con vista a 14 días o a 21 días, les estas dando responsabilidades, hay gente que ya se ha llevado sus cosas para prepararlos, solamente con decir donde quedamos, quien organiza esto, cuando, a qué hora, y en qué lugar, son decisiones educativas, eso es formación, alguien tiene que tomar las decisiones, las toman ellos. Habrá grupos que funcionen mejor y otros que funcionen peor, pero eso es un entrenamiento educativo de lo que estamos haciendo, intencional, para nosotros es mas cómodo decir esto es lo que tenemos que hacer. Hacemos esto y esto y estoy y punto. A que tu les ofrezcas a ellos la oportunidad de que ellos elijan, de que ellos creen, se sienten partícipes de tu clase, si tu les dices expresamente lo que hay que hacer, se convierten en meros instrumentos de seguimiento del profesorado. Tienen pocas capacidades para tomar algún otro tipo de responsabilidad, y eso por supuesto los objetivos están planteados y hablo de las cosas, para nosotros por lo menos, todos los que estamos aquí que nos conocemos es lo más importante. Lo de la evaluación será un elemento administrativo que cada uno se colocará donde le corresponde.

P6. Yo creo que de forma general, el sistema y nuestra cultura arrastra un problema de base y es centrar demasiado la educación en el ámbito **cognitivo**. En todas las dimensiones de la personalidad nos centramos demasiado en lo cognitivo, en tener mucho conocimiento, al final, el alumno tiene que saber muchas cosas. En primaria una de las cosas prioritarias, es acabar los temas, en secundaria, exactamente lo mismo, y en magisterio creo que nos pasa también lo mismo como un defecto general del maestro. (Clip 25).Lo que se valora y evalúa básicamente

son los aspectos cognitivos, o sea, las materias instrumentales, cuanto sabe de lengua, cuanto sabe de matemáticas, los maestros lo sabe, los maestros de magisterio también lo saben, los de secundaria también lo saben y al final hace énfasis precisamente en lo que van a evaluar las macroevaluaciones para ellos quedar bien, luego es un defecto del sistema y de nuestra propia cultura, decimos en la ley de una manera clara que hay que desarrollar al individuo de manera integral pero es mentira, desarrollamos básicamente los aspectos de tipo cognitivo porque por ejemplo que pasa con los aspectos de tipo moral, como quedan, si se habla de que hay que hacerlo pero luego no se evalúa, no lo evalúa eso nadie, ni tampoco saben cómo evaluarlo, que pasa con el aspecto motriz relacionado con la parte física, bueno lo evaluamos en educación física pero ahí se queda, luego ya no hay nadie que eche cuentas de eso, hay otras dimensiones, como la dimensión espiritual, no hablo de la religiosa, por ejemplo, también es una parte de la dimensión, digamos de los individuos, de la personalidad, eso queda totalmente al margen del sistema entonces al fin y al cabo estamos intentando de forma genérica hacer una persona, construir una persona con mucho conocimiento, que albergue en su cabeza un montón de datos, datos que en muchas ocasiones le sirven y en otras no tanto; está demostrado que no es más feliz la persona que mas contenidos conoce o que más cosas tiene en la cabeza probablemente el que domine sus emociones sus sentimientos y este tipo de cosas tampoco les hace caso el sistema educativo, como se controlan las emociones por ejemplo, como se controlan los sentimientos, nadie somos capaces de meternos en esos ámbito ni sabemos cómo trabajarlos, entonces eso creo que es un problema genérico de nuestra cultura y luego del sistema educativo como parte integrante de la cultura y luego hay problemas derivados de eso a nivel ya particular dentro de cada una de las clases, yo heredo eso de esa cultura y ya un poco a nivel particular, y como heredo eso y también intento no valorar tanto lo cognitivo, casi un porcentaje altísimo, casi un 50 o 60 % al final son los contenidos, luego hay otros que están ya relacionados con aspectos de tipo actitudinal pues desde la asistencia, la responsabilidad, el trabajo en grupo, el trabajo individual y la responsabilidad pero siempre hay una carga ahí de tipo actitudinal que no se bien valorar, yo no sé poner por ejemplo porque ella tiene 2 kilos de respeto y ella tiene un kilo de respeto en lo que yo voy a evaluar no se medirlo bien, y claro eso luego lo tengo que traducir en una nota y ahí aunque tu fijes bastante bien, la carga de tipo conceptual, de tipo procedimental y de tipo actitudinal, la de tipo actitudinal siempre queda un poco en el aire porque es muy difícil medirla y tampoco tenemos demasiadas herramientas pienso entonces hay dos tipos de condicionantes, uno de tipo cultural y otro de aprendizaje a nivel individual de la formación que tenemos los maestros en magisterio

Moderador. El resto estáis de acuerdo

P2. Yo tengo mis dudas, yo estoy más con Profesor 3 con lo que dijo antes, el plantearles que hagan un trabajo voluntario que en principio tiene carga cognitiva y procedimental, saber hacer y hacer, pero eso ya lleva implícito la carga actitudinal, porque si tu les has dado la oportunidad de que lo hagan o no lo hagan tu ya estas valorando la responsabilidad de entregarlo a tiempo, de entregarlo con los criterios que se han pactado entre todos, hemos pactado entre todos que criterios más a valorar aquí, tu ya estas valorando eso, o sea, forma parte, yo no lo dramatizaría tanto, forma parte del contexto. Igual que en los grupos el tema de la autoevaluación funciona si el grupo funciona bien o sea nosotros estoy seguro que el grupo ese que tenemos, lo ponemos a que se autoevalúen y no hay ni una sola queja, lo hacemos en otro grupo y si la hay evidentemente, por qué, porque hay otro tipo de valores que están inmersos como es la competitividad, necesitamos nota para entrar allí arriba entonces en esos grupos hay competición, tratan de ver quien lo hace mejor, o a ver quien hace mas cosas o a ver quien... pero eso forma parte, yo creo que forma parte de tu estrategia como profesor, está valorado ya, el que lo haga o que no lo haga ya es mucho, el que lo haga bien o que lo haga mal ya es bastante, estas valorando otras cosas, estas valorando valores como la creatividad, estas valorando la reflexión, a parte del clásico del esfuerzo, de la responsabilidad, ya está dentro de eso, sin tener que partirlo en trocitos, yo me parece un error, lo de partir en trocitos la parte conceptual, la parte procedimental y la parte actitudinal, ellos van con todo a por todo.

P 6. Si, pero hay una parte que es muy difícil de valorar, y es por ejemplo, cuando yo trabajo en grupo, y los grupos son numerosos, generalmente la nota es grupal y es difícil, claro puedes poner autoevaluación, pero cuando pones un grupo generalmente la nota se la pones al grupo entero y es evidente que todo el mundo no se esfuerza lo mismo, es evidente que si hay cinco en el grupo, hay dos que realmente son los que realizan el trabajo de forma masiva y los otros

no luego se están solapando en el trabajo de esos dos el resto y ahí es muy difícil por ejemplo medir yo no tengo estrategias todavía suficientes para delimitar eso, y hay unos que se benefician sobre el trabajo de los otros.

P4. Yo por ejemplo les hago pasar una ficha, que tienen ellos en la que ellos se autoevalúan en grupo, que contribución a tenido cada uno de los componentes del grupo, es un lavado de cara, ahí delante del grupo, y eso te lo entregan para que yo vea también cual es la contribución de cada uno de ellos.

P2. Y luego también es educativo el que se queda atrás, parece que solo valoramos los que tiran del grupo pero también es educativo y reflexivo el que no ha aportado, el que no ha aportado, también aunque se beneficie a nivel material de una nota, también está incidiendo en su personalidad el no haber contribuido a ese trabajo en grupo.

P6. Estoy totalmente de acuerdo, en la línea de lo que estás hablando yo creo que el mayor censor de una persona es uno mismo y creo que es una estrategia

Moderador. Perdonar que os interrumpa con el tiempo, quería zanjar un poco los comentarios, que bueno son un poco contrapuestos, respecto a la evaluación. Por un lado se reconoce que cuesta bastante trabajo a veces evaluar las actitudes de los alumnos individualmente, pero si es verdad que otros compañeros afirman de que se pueden establecer una serie de criterios para evaluar estas habilidades, o estas actitudes o valores que cada alumno va desarrollando individualmente, si es verdad que el sistema educativo tiene unas carencias pero aun así, en la medida de lo posible, en general los profesores han comentado de que algunos criterios se pueden establecer para evaluar estos valores. **Me gustaría comentar que si creéis que se le otorga dentro de la universidad la suficiente importancia y mediante la investigación, a través de congresos, innovaciones, etc. a este apartado, al de la educación en valores.**

P7. Ya hemos empezado este año con un congreso, ya hubo un congreso sobre eso.

P1. Esta siendo relativamente nuevo.

P2. Es algo que no teníamos controlado, de hecho yo durante muchos años, yo pensaba que los valores ya los llevaba la materia y la asignatura, yo creía que la educación física por si misma era educativa porque a mí me lo enseñaron así y yo me lo creía así y yo me lo creí durante mucho tiempo hasta que poco a poco te vas cayendo del guindo y vas viendo que no, que puede ser tan educativa o tan perniciosa como cualquier otra asignatura o otra materia o otra actividad o el deporte. ¿Es educativo el deporte de competición? Depende del clima moral que te este generando esa actividad.

Moderador. Pero creéis que la educación física es una asignatura importante para transmitir valores

P2. Claro, eso es lo que defendemos, que somos los únicos que trabajamos las cinco capacidades, cognitivo, afectivo, social, ética y motriz, si nosotros no nos lo creemos entonces ya apaga y vámonos. Pienso que en otras también, pero nosotros tenemos la posibilidad de trabajar con todas.

P7. Yo creo que todas, existen asignaturas que van buscando contenidos, hasta en el proceso de cómo se adquieren esos contenidos se transmiten una serie de valores, lo que pasa es que en la nuestra tenemos mayor facilidad por lo que dice Profesor 2 de estar más relacionada con temas motrices, afectivos, donde plenamente se puedan transmitir valores.

P2. Solo la estructura de la clase, en una asignatura de matemáticas donde lo que se quiere es que se estén cayados, se estén atentos, y nosotros es al contrario, alguien se sienta en la clase y vas inmediatamente a ver qué le pasa, parece que es lo contrario, se quiere que haya ruido, que haya jaleo, eso implica también cantidad de información, que entra por todos los sentidos.

Moderador. **Creéis que vuestros alumnos están preparados para trabajar los valores en sus futuras clases.**

P2. Esa es la pregunta del millón de euros, la contestaremos en el siguiente capítulo.

P6. Yo partiendo de algún comentario, que antes hizo el profesor 3, que hizo el profesor 2, sobre la familia, en el que comentaban que la familia es el primer ente en el que se tienen que transmitir los valores, estoy totalmente de acuerdo con ellos, pero quiero aprovechar la ocasión para decir que nosotros, o al menos, **mi obligación como maestro**, yo creo que es en magisterio transmitir a los alumnos, o sea a sus futuros maestros que su deber inexcusable es la transmisión de las actitudes éticas que es donde reside la educación por encima de cualquier otra cosa, utilizando como acaba de decir P2 el contenido como recurso, y es cierto que debe partir de la familia, pero a nosotros no nos puede servir de excusa, a un maestro ni a un maestro de maestros, para que eso quede obvio y que se excuse en que la educación la tiene que transmitir la familia como yo lo oigo en muchos maestros de maestros y también lo oigo en maestros que están dando clase en primaria. Es **inexcusable** el papel, si nosotros estamos en un sistema que se llama educativo, la educación reside en los valores, no se puede educar si no es con valores, pues yo tengo que tener muy claro como maestro que no puedo hacer otra cosa más que transmitir los valores y es mi primera obligación es inexcusable, es intachable, eso lo primero. Pero no solamente el maestro, como dice el aforismo africano, "para educar a un niño, hace falta la tribu entera". La tribu somos todos, pero el maestro es el chaman, el chaman de la tribu, y no puede excusarse.

P2. Se ha comentado de si hay trabajos de investigación, y la verdad es que en los últimos años si, el profesor de secundaria se está dando cuenta que le faltan herramientas y estrategias para abordar los problemas, y los problemas del siglo XXI son unos problemas de **actitudes éticas**, frente a los problemas del siglo XX que podrían ser de carencias instrumentales, y en este momento las carencias son estas y hay efectivamente en los últimos años por lo menos mucha preocupación, si entráis en la red, veréis que hay comunicaciones, que hay cosas donde gente probando cosas para intentar dar respuesta a problemas que nunca hemos tenido. Mis primeros años de docente, yo he ido por el pasillo y se ponían de pie, y me hablaban de usted, y entraba en la clase y se ponían todos mas firmes, mas derechos que una vela, entraba a la clase y todos de pie, y tenia que decir no, no por favor sentaros, sentaros, porque estaba dentro del gen general de que el respeto se basaba en eso, luego podías lo que nosotros habíamos echo en otros momentos como alumnos, en este momento la estrategias no pueden ser las mismas que hace 20 años, pero hay que ir con los tiempos y en este momento la investigación puede ayudar, por supuesto que si, y las experiencias de otros, creo que iniciativas como las del año pasado hay que prodigarlas, y hacer encuentros de ese tipo, multitudinarios, alomejor que hubiese un porcentaje mas elevado de profesionales, sería una cuestión interesante a conseguir, pero si que son los foros donde la gente podemos aprender

P3. Tu cuando eras alumno y se pasaba lista, tu como respondías? Yo, un servidor, en el instituto ya empezabas a decir, presente, y terminabas el instituto aquí estoy, es una cosa significativa, tu estabas ahí para servir al maestro.

P2. El problema de la enseñanza global es que **no estamos preparados para resolver los problemas del siglo XXI**, queremos tapar con estrategias del siglo XX, los problemas del siglo XXI, ese es en este momento el problema grande de la enseñanza, y hay que dar con esa tecla, reflexionando, tratando de trabajar con otros, de compartir con otros lo que funciona bien, hablar mucho entre nosotros.

Moderador. Me gustaría que me comentarais cada uno lo que habéis sacado en claro de este grupo de discusión.

P5. Mira yo he aprendido que a lo mejor no lo hago tan mal, es verdad, me ha servido para reflexionar, porque quizás no está cuantificado el tema de los valores y las actitudes, pero si que me dado cuenta que al final, de una manera o de otra las trabajamos. Luego también quería comentar al hilo de la pregunta anterior, sobre si creo que los alumnos están preparados para enfrentarse a ser maestros, pues yo quiero pensar que sí, pese a todas las deficiencias que hemos dicho al principio de valores que veíamos que tenía esta generación. También quiero comentar que estos jóvenes de ahora también creo que aportan algunos valores que quizás jóvenes anteriores no han tenido, son más solidarios, son más tolerantes, son valores

que no hemos comentado, de los cuales yo personalmente yo he aprendido, ellos son los que me han transmitido a mi esos valores en ocasiones.

P1. Yo quizás un poco a raíz de lo que profesor 3 y profesor 2 han mencionado, que si es verdad que nos plateamos el tema de los valores como algo yo creo que si que realmente lo hacemos en cuanto a nuestra disposición, y creo que tampoco debemos de dramatizar en ese sentido, es verdad que somos educadores, pero que estamos también en una enseñanza universitario en donde hay también una serie de contenidos cognitivos, procedimentales que hay que enseñar y que los actitudinales, el modelo para mi pues es un aspecto importante. Yo también diría que bien lo hacemos. Hacemos lo que podemos que no es poco.

P2. Yo creo que ha dicho P6 el elemento clave y sería **sistematizar el trabajo**, que lo hacemos como creemos, pero creo que es importante el sistematizar el trabajo. Nosotros los años últimos cuando hicimos cosas, que yo aprendí mucho, y muchas de las propuestas que hacemos en clase son propuestas fundamentalmente reflexivas, que les hacen a ellos, utilizando incluso las efemérides concretas, el día de la tierra, que hemos usado dos o tres veces, también son conciencia social, y pienso que **lo que falta también por parte del profesorado, ya no digo en nosotros, es creérselo y luego sistematizarlo.**

P1. Yo iba a decir lo mismo, yo creo que lo importante es creérselo. No estamos tan mal porque creemos en los valores, porque creemos que es algo importante. Concretarlo, llevarlo a programarlo en las sepamos ya de una vez con que asignaturas nos vamos a quedar, que ya queda poco, y por supuesto ser muy coherentes con eso. Entonces pues es muy importante lo de esa confianza para que ellos realmente se sientan un poco arropados, se sientan sensibilizados, de tal forma que haya porque eso les va a llegar de una forma más sencilla

**La transmisión de los valores es clave en nuestra enseñanza**, estamos aquí para transmitir a través del conocimiento valores, se ha dicho ya, y también que actualmente hay un déficit en los valores y quizás tenemos que hacer un esfuerzo complementario para enfatizar los valores en nuestras clases

P6. Creo que se ha dicho todo lo que yo quería decir, simplemente añadir, o mas que añadir, enfatizar en que **nuestro deber inexcusable es la transmisión de valores** y que eso no lo podemos olvidar nunca nosotros los maestros de maestros, pero tenemos que recordarles a los maestros que ese debe ser su norte siempre, no pueden dejar de un lado la transmisión de ese tipo de actitudes, porque tienen mucho tiempo de actuación, sobretodo en primaria con ellos, igual que la familia con los alumnos, lo que ellos hagan no cae en saco roto, nunca cae en saco roto y son el norte digamos, no solamente de un niño en concreto ni de un grupo de niños, si lo analizamos bien, son un norte importante dentro de un país, es en ellos en gran parte donde reside la educación de un país.





**ANEXO III.  
ENTREVISTAS  
AUTOADMINISTRADAS**





UNIVERSIDAD DE GRANADA  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
*DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA*  
*DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL*



**MODELO DE ENTREVISTA**

**CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS SOBRE LA FORMACIÓN EN VALORES Y TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO Y ALUMNADO DE MAGISTERIO**

A LOS MAESTROS DE PRIMARIA:

*Estimado compañero/a:*

Pedimos tu colaboración para realizar una investigación sobre tu práctica día a día como maestro/a de educación primaria y la formación que has recibido durante tus años de carrera, todo ello relacionado con la transmisión de valores y actitudes éticas a tu alumnado.

Consideramos muy importante conocer cómo se produce la situación de enseñanza – aprendizaje en tu centro y es por ello por lo que necesitamos que contestéis a esta entrevista escrita, para poder conocer de cerca la realidad de tu colegio y sobre todo vuestra opinión.

Es una entrevista totalmente anónima, cuya información sólo va a ser utilizada para la presente investigación, y así poder contrastarla con la obtenida en el cuestionario que van a rellenar actuales alumnos de magisterio de 2º y 3º de todas las especialidades.

Te pedimos que si quieres participar en esta investigación, la contestes con tranquilidad y sobre todo con total sinceridad.

*Gracias por tu colaboración.*

**Transcripción de las Encuestas Autoadministradas pasadas a los maestros y maestras en activo en la etapa de Educación Primaria**

**1.- ¿Recibiste formación en valores y actitudes éticas durante la carrera de magisterio?**

Profesor 1 H 30

Si, en algunas asignaturas.

Profesor 2 H 34

Si.

Profesor 3 H 30

Sí. Recibí formación en valores pero principalmente en función del profesorado que impartía las asignaturas. En los programas no recuerdo que aparecieran como tal los contenidos en valores, a no ser que fueran asignaturas directamente relacionadas con la temática. En realidad, como contenido, los valores y actitudes éticas aparecían en pocos casos.

Profesora 4 M 33

SI

Profesor 5 H 31

No recuerdo que hubiera asignaturas específicas tratando el tema de educación en valores dentro de la carrera de magisterio.

Profesor 6 H 42

Si, aunque no de una forma estructurada, en ciertas materias se trataban ciertos contenidos relacionados con los valores y actitudes.

Profesor 7 H 32

Sí, a través de asignaturas específicas: título de maestro de religión, Educación para la Paz y la Convivencia.

Profesora 8 M 30

En general podría decir que no, aunque cursé una asignatura optativa que se llamaba Educación para la salud y del consumidor, en la que se supone que se trabajarían los valores, en realidad lo que aprendimos fue a hacer papel reciclado, analizar etiquetas de alimentos, etc.

Profesora 9 M 33

No lo suficiente, me hubiera gustado aprender técnicas concretas para trabajar esos valores con los niños.

Profesora 10 M 22

Si no te coges asignaturas con las que tú pretendes que te transmitan eso, los demás profesores en asignaturas troncales y obligatorias no te aportan prácticamente nada.

De las únicas asignaturas que me han podido aportar algo en valores y actitudes éticas: E. para la PAZ, y las asignaturas de la DECA. Cursadas en la Facultad Ciencias de la Educación.

Profesora 11 M 39

No he recibido esta formación en valores.

Profesora 12 M 30  
Sí, pero de una forma superficial.

Profesora 13 M 35  
No.

Profesora 14 M 39  
Si.

Profesora 15 M 35  
No

Profesor 16 H 54  
No.

Profesor 17 H 38  
Muy poca.

Profesora 18  
No mis valores se los debo a mis padres.

Profesor 19 H 35  
Muy poca formación. La poca formación que recibí fue en alguna asignatura de libre configuración, y los contenidos a tratar no eran satisfactorios.

Profesora 20 M  
No, las recibí en casa y en el colegio cuando era pequeña.

Profesor 21 H 36  
Directamente en alguna materia no.

Profesora 22 M 55  
No

## **2.- ¿Te enseñaron estrategias para trabajar valores con tus futuros alumnos?**

Profesor 1 H 30  
Poco, en la gran mayoría trabajas los valores de forma conceptual. Pero pocas veces se trabaja la práctica. Sólo en contadas asignaturas.

Profesor 2 H 34  
Si.

Profesor 3 H 30  
Estas estrategias se aprendían principalmente a través de la parte práctica de las asignaturas. Era en ésta donde surgían problemáticas muy semejantes a las que pueden aparecer con el alumnado de primaria. Ante cualquier conflicto hacíamos reflexiones sobre cómo solucionar estos a través de la aplicación y trabajo con valores.

Profesora 4 M 33  
Algo.

Profesor 5 H 31

No enseñaron ningún tipo de estrategias, la formación se centra más en cómo abordar la enseñanza del denominado currículum explícito, y no el currículum “oculto”. Este se deja más bien a la improvisación del futuro maestro.

Profesor 6 H 42

En relación con los valores no, pero con las actitudes sí. Este último concepto se planteaba curricularmente y categóricamente. Las actitudes eran y son partes de objetivos, contenidos,....

Profesor 7 H 32

Sí, referidas a enmarcarlas dentro del currículo.

Profesora 8 M 30

No

Profesora 9 M 33

No, me hablaron de emplear estrategias y dinámicas para trabajar valores pero no me enseñaron dichas estrategias, eso lo he aprendido yo por mi cuenta.

Profesora 10 M 22

Muy pocas. En la facultad no te enseñan mucho el cómo llevar a la práctica, sino que te dan mucha teoría que a la hora de la verdad, después no sabes cómo transmitirla a tus alumnos.

Profesora 11 M 39

No me las han enseñando.

Profesora 12 M 30

No, todo fue de una forma muy teórica y poco práctica.

Profesora 13 M 35

No.

Profesora 14 M 39

No.

Profesora 15 M 35

No

Profesora 16 H 54

No.

Profesora 17 H 38

Sí, pero dentro de la teoría de la didáctica, más que enseñanza en valores propiamente dicha, se llamaban “temas transversales”. La LOGSE.

Profesora 18

No.

Profesor 19 H 35

No

Profesora 20 M  
No

Profesor 21 H 36  
No

Profesora 22 M 55  
No

### **3.- ¿Qué importancia le das a los valores y al trabajo actitudinal en tus clases?**

Profesor 1 H 30  
Fundamental, desde ser el eje fundamental de cualquier aprendizaje hasta como medio para mejorar el clima de la clase.

Profesor 2 H 34 ( ) FIV  
Son fundamentales, pues por encima de los contenidos a enseñar, el principal objetivo es formar personas.

Profesor 3 H 30  
Como maestro de Educación Física siempre he procurado poner el trabajo de las actitudes en la cúspide de un triángulo formado por éstas, los conceptos y los procedimientos. A pesar de ser un área eminentemente procedimental, las actitudes en la práctica de actividad física son esenciales para la consecución de los objetivos que se plantean en cada tarea. En este sentido son muy importantes valores como el compañerismo, la colaboración, el respeto, el esfuerzo, la tolerancia,...

Profesora 4 M 33 ( ) FIV  
Mucha.

Profesor 5 H 31 ( ) FIV  
En mis clases de Educación Física el reparto del porcentaje de los contenidos que se imparten es de la siguiente manera: Conceptual: 20%; Procedimental: 40%; Actitudinal: 40%

Profesor 6 H 42 ( ) FIV  
Bueno, esta pregunta debería de estar formulada de otra manera, los valores son las metas finales de la educación. La educación en todas las culturas ha tenido Entiéndase esta en su significado más puro. Si nos referimos al término educación usado por los Tayloristas, es decir, en el mundo anglosajón, el concepto se ha desvirtuado totalmente, la educación es una instrucción para cualquier cosa práctica, los valores están "mas allá"

Profesor 7 H 32 ( ) FIV  
Es lo más importante que se debe trabajar en la escuela

Profesora 8 M 30 ( ) FIV  
Los considero algo primordial, por encima del aprendizaje académico está aprender a ser una buena persona.

Profesora 9 M 33 ( )

En primaria no tenemos una hora específica de tutoría como en secundaria porque desde que empezamos rezando hasta que nos vamos a casa en fila y respetando a los compañeros estamos trabajando actitudes de respeto hacia los demás.

Profesora 10 M 22 ( )

Para mí son fundamentales. Los valores son los que hacen a las personas.

Profesora 11 M 39 ( )

La máxima importancia, creo que es algo fundamental y que quizás sea lo más importante que los profesores podemos transmitirle a nuestros alumnos.

Profesora 12 M 30 ( )

Mucha, ya que éstos ayudan a desarrollar la personalidad.

Profesora 13 M 35 ( )

Bastante aunque la falta de tiempo hace que no se pueda trabajar lo suficiente.

Profesora 14 M 39 ( )

Bastante. Las actitudes son fundamentales para el correcto desarrollo del alumno.

Profesora 15 M 35 ( )

La misma que al trabajo conceptual y procedimental.

Profesora 16 H 54 ( )

Todo. Creo que el enseñar a ser, el desarrollo de la conciencia moral es importantísimo. Al mismo nivel que el saber o el hacer

Profesora 17 H 38 ( )

Es muy importante, no solo para la formación integral de la persona, sino también para la integración de esta en una sociedad en la que se proyectan y promueven otro tipo de valores.

Profesora 18

Me parece de suma importancia observar (para poder corregir) las actitudes.

Profesor 19 H 35

Muchísima, ya que un grupo cohesionado y con un sistema de valores bien definido obtiene mejor rendimiento.

Profesora 20 M

Mucha, son importantes para la convivencia.

Profesor 21 H 36

Bastante, ya que queramos o no queramos estamos formando a personas. En este sentido, es muy importante tener claro que futuro ciudadano queremos formar.

Profesora 22 M 55

Máxima.

#### **4.- ¿Te encontrabas preparado/a para trabajar valores al final de la carrera?**

Profesor 1 H 30

Poco, la falta de práctica es palpable.

Profesor 2 H 34

Sabía que valores trabajar, pero llevarlo a la práctica era muy diferente.

Profesor 3 H 30

Principalmente me sentía preparado más por mi interés en la temática que por la formación recibida. Aunque todos estudiáramos los mismos contenidos, uno va creándose un itinerario formativo personal, y prestando más atención a determinadas cuestiones del currículum que te gustaría desarrollar de manera más especial. De ahí que me sintiera más con ganas, que preparado, en esta cuestión, al final de la carrera.

Profesora 4 M 33

No mucho.

Profesor 5 H 31

Como ya he mencionado anteriormente durante la carrera apenas trabajamos la educación en valores, simplemente nos limitamos a conocer teóricamente cada uno de los ejes transversales del currículum (con estos dejamos atrás mucho de la educación en valores). Por lo tanto si realmente se pretende realizar una intervención positiva sobre la educación en valores no me encontraba preparado al respecto.

Profesor 6 H 42

No, esto se adquiere con la práctica, la experiencia, la reflexión y la edad. No creo que haya mucha gente que sin haber trabajado en la educación primaria unas cuantas olimpiadas esté capacitado para afirmar esto.

Profesor 7 H 32

No

Profesora 8 M 30

No, ya que no recibí formación al respecto.

Profesora 9 M 33

Con la teoría, pero la realidad es que aprendes en la clase, en tu día a día.

Profesora 10 M 22

No.

Profesora 11 M 39

Habría que profundizar un poco más en el tema.

Profesora 12 M 30

No.

Profesora 13 M 35

No.

Profesora 14 M 39

No.

Profesora 15 M 35

No



Profesora 16 H 54  
No.

Profesora 17 H 38  
Ahora creo que no. Cuando acabé sí.

Profesora 18  
No me lo planteé en aquel momento.

Profesor 19 H 35  
No.

Profesora 20 M  
No mucho. Cuando acabé no se trabajaban los valores en la escuela o se hacía muy poco.

Profesor 21 H 36  
Probablemente igual de preparado que para enseñar matemáticas o lenguaje.

Profesora 22 M 55  
No

### **5.- Si no recibiste formación y ahora trabajas valores, ¿Cómo has conseguido paliar esa falta de la carrera?**

Profesor 1 H 30  
A base de horas de cursos de formación, interés propio buscando experiencias de otros docentes y volviendo a estudiar otra carrera con la esperanza de aprender algo al respecto.

Profesor 2 H 34  
Aun habiendo recibido formación, se precisa un reciclaje, puesto que la escala de valores de nuestra sociedad es muy cambiante y las estrategias a utilizar también. La forma en que yo lo he hecho ha sido mediante el intercambio de experiencias con otros docentes, jornadas o cursos.

Profesor 3 H 30  
Lo comentaba en la pregunta anterior. El interés por el tema de los valores ha hecho que me dedique a hacer revisiones bibliográficas, búsquedas de experiencias en otros centros, la propia práctica diaria basada en probar estrategias y equivocarme muchas veces,... Así he completado las lagunas que quedaron en mi formación académica en valores.

Profesora 4 M 33  
Documentándome.

Profesor 5 H 31  
Fundamentalmente a través de la experiencia de cada día, y a la cooperación con otros compañeros especialistas que me he ido encontrando.

Profesor 6 H 42  
Pues con reflexión, practica, lectura, preguntando y guiándome por los que conocen el tema.

Profesor 7 H 32

La práctica diaria y la observación directa, de resolución de conflictos , por parte de otros compañeros con más experiencia laboral

Profesora 8 M 30

Por iniciativa propia he realizado cursos de valores o el colegio en el que trabajo me ha facilitado formación relacionada debido a que uno de los aspectos fundamentales de la Identidad del centro es la educación en valores.

Profesora 9 M 33

Viendo los problemas de clase y tratando de ponerles remedio con estrategias que invento y he visto que funcionan porque los alumnos las recuerdan.

Profesora 10 M 22

Por mis propias experiencias y por lo que a mí me han transmitido.

Profesora 11 M 39

Informándome por mi cuenta e intentando día a día ir aprendiendo con mis alumnos.

Profesora 12 M 30

Con la práctica y a través de cursos de formación.

Profesora 13 M 35

Con la práctica.

Profesora 14 M 39

Formación permanente del profesorado, investigación individual,...

Profesora 15 M 35

A través de: una formación continua, mi propia experiencia y mi formación como persona dentro de mi familia.

Profesora 16 H 54

Con formación dentro de un centro que se ha preocupado mucho de esta parte de la educación.

Profesora 17 H 38

Con los años de experiencia (que no son muchos) y viendo que los propios alumnos te los demandan. También leyendo e informándome.

Profesora 18

Con los principios que me enseñaron de pequeña, cursos de formación y con el trato diario con los niños/as. Es en la práctica cuando descubres como son los niños de esa edad, cuáles son sus necesidades, sus valores o ausencia de ellos.

Profesor 19 H 35

Gracias a la coordinación con mis compañeros y compañeras, que me explicaron perfectamente cómo se trabajan los valores en mi centro. Además, estamos haciendo cursos sobre aprendizaje cooperativo y llevamos a cabo en clase el cuaderno de a bordo.

Profesora 20 M

He recibido formación adicional, por medio de cursos, lecturas y recordando lo que aprendí en casa. También en el colegio donde trabajo se han potenciado mucho y he aprendido de otros compañeros.

Profesor 21 H 36

Fundamentalmente, pienso que por mi forma de concebir la tarea educativa como algo integral y no como una simple enseñanza de saberes. Este hecho ha hecho que lea libros sobre esta temática y realice algunos cursos.

Profesora 22 M 55

Gracias a la formación permanente recibida a lo largo de mis años de profesión y también a la experiencia.

## **6.- ¿Utilizas estrategias y herramientas para transmitir valores a tus alumnos? ¿Qué estrategias utilizas?**

Profesor 1 H 30

Sí, suelo plantear situaciones de reflexión sobre valores concretos. Mediante textos o situaciones cotidianas.

Profesor 2 H 34

Profesor 3 H 30

Principalmente utilizo estrategias basadas en la interacción durante la práctica de las actividades. Actividades de tipo colectivo y grupal son claves para el trabajo de los valores. También a nivel individual se trabaja la competitividad, el esfuerzo, el juego limpio,... La propia dinámica del área de Educación Física facilita este trabajo y tiene las herramientas necesarias casi de manera implícita, aunque cada vez más trato de plantearlo explícitamente.

Profesora 4 M 33

Sí, tengo una tabla de registros de conductas positivas y negativas de los alumnos, en un tablón de anuncios en el gimnasio cada tres conductas negativas bajo 1 punto de la puntuación total y al contrario

Profesor 5 H 31

A la hora de transmitir valores suelo planificar en función de los contenidos a trabajar, por ejemplo en condición física aprovecho para trabajar el esfuerzo, el sacrificio individual, orientación deportiva educación ambiental, etc. La estrategia fundamental que suelo utilizar es reflexionar sobre el tema que sea con el grupo-clase, ante cualquier situación buscando que realicen un análisis crítico de sus actitudes o cómo encontrarían ellos la mejor solución.

Profesor 6 H 42

El juego, lo considero buena estrategia y herramienta.

La que utilizo mayormente son las experiencias concretas. Los niños reaccionan muy bien ante lo que pueden comprobar.

Profesor 7 H 32

Sí, cuando surge algún conflicto. Especialmente el debate, intercambio de ideas, trabajar vídeos, canciones, textos (referidos al tema).

Profesora 8 M 30

Tengo muy en cuenta cómo actúo ya que es ahí donde realmente se transmiten los valores, más que con los discursos, aunque también hablo mucho con ellos e cuando hay algún conflicto intento que ellos encuentren la solución guiados por mí.

Profesora 9 M 33

Invento historias divertidas, leemos los problemas de nuestra mascota en las historias del libro y cómo le da solución, hablamos de los problemas que surgen en el recreo y cómo podemos solucionarlos....

Profesora 10 M 22

Si. Las mías propias, las que a mí me han enseñado.

Por encima de todo hay que ser buena persona y saber ponerte en el lugar del otro.

Profesora 11 M 39

Quizás mi propia experiencia y la de las personas que tengo alrededor y de las que voy aprendiendo valores todos los días.

Profesora 12 M 30

Si. A través de sucesos ocurridos en clase: debates, reflexiones,...

Profesora 13 M 35

Pocas, no conozco muchas.

Profesora 14 M 39

Intento, en la medida de lo posible, ser un modelo para ellos y ellas.

Profesora 15 M 35

Si. Técnicas de trabajo cooperativo, técnicas de resolución de conflictos en el aula.

Profesora 16 H 54

Sí. El clima moral de la clase: normas, refuerzos,.. Resolución de conflictos. Todas las áreas tienen una función humanizadora.

Profesora 17 H 38

Si. Trabajo un libro en concreto una vez por semana "cuaderno de abordó" De Fernando González Luccini.

Profesora 18

Si, enseñándoles a ponerse en el lugar del otro, actividades de solidaridad, de saber estar,...

Profesor 19 H 35

El trabajo cooperativo y el cuaderno de a bordo.

Profesora 20 M

Si, el dialogo, el trabajo en equipo, las habilidades sociales, juegos de rol...

Profesor 21 H 36

Pienso que los valores no se aprenden en una clase determinada de tal o cual materia, es algo que debe estar presente en cada momento del día. Por ello, procuro hacer participar a mis alumnos en la propia organización del aula, solucionando problemas con el diálogo,...

Profesora 22 M 55

Recapacitando con ellos sobre los valores a transmitir y haciendo que sean ellos los que lleguen a la conclusión buscada.

## 7.- ¿Cómo es tu formación permanente en materia de valores?

Profesor 1 H 30

Suficiente, me gustaría dedicar más tiempo.

Profesor 2 H 34

He realizado algunos cursos y asistido a jornadas relativas al tema.

Profesor 3 H 30

Es continua debido a mi interés por cuestiones relacionadas con la convivencia y la materia de valores en general. Además, en los diferentes claustros por los que he pasado, siempre encuentras compañeros y compañeras preocupados por las actitudes éticas que te abren nuevos caminos y te forman.

Profesora 4 M 33

Buena.

Profesor 5 H 31

Muy escasa, prácticamente nula. Mi formación actual se fundamenta en cosas relacionadas con las TIC (especialmente pizarras digitales) e idiomas.

Profesor 6 H 42

Muy interesante, en estos últimos años ha habido una reacción en el mundo educativo hacia este fin, sobretodo en el mundo hispano y europeo. Hay autores en todas las líneas ideológicas que aportan mucho conocimiento.

Profesor 7 H 32

Lectura de libros referidos (Bernabé Tierno...)

Profesora 8 M 30

Creo que no está mal gracias a la formación que recibo en el Colegio en el que trabajo o a los cursos a los que asisto organizados por el Centro de Profesores.

Profesora 9 M 33

No recibo formación en valores.

Profesora 10 M 22

Profesora 11 M 39

En el colegio si se trabajan un poco pero es más un trabajo personal.

Profesora 12 M 30

He realizado algunos cursos hace tiempo.

Profesora 13 M 35

Escasa

Profesora 14 M 39

A través de los cursos que solicita el centro.

Profesora 15 M 35

Buena. He hecho cursos de resolución de conflictos en el aula, de clima en el centro, estrategias de trabajo en grupo y técnicas de trabajo cooperativo.

Profesora 16 H 54

Varios cursos, jornadas, proyectos: ecoescuela, espacio de paz,.. Proyectos de hermanamiento. Actividades y campañas.

Profesora 17 H 38

Actualmente me estoy formando en trabajo cooperativo, este favorece la ayuda y la solidaridad de los miembros de los grupos.

Profesora 18

A través de cursos de formación y de lecturas.

Profesor 19 H 35

Como ya he mencionado, estamos haciendo un curso con seguimiento sobre aprendizaje cooperativo.

Profesora 20 M

Pienso que actualmente es buena.

Profesor 21 H 36

Aunque en estos momentos no realizo ningún curso específico de esta temática, participo en cursos que indirectamente permiten el trabajo de los valores en el aula, como por ejemplo, técnicas y estrategias para el trabajo cooperativo.

Profesora 22 M 55

Continua.

## **8.- ¿Aparece en tus criterios y programaciones específicamente el apartado actitudinal?**

Profesor 1 H 30

Sí, primando sobre los contenidos conceptuales y procedimentales.

Profesor 2 H 34

Siempre.

Profesor 3 H 30

Por supuesto, aparece como eje fundamental en el funcionamiento de mis clases, así como criterio de evaluación esencial para la consecución de los objetivos. Tengo objetivos específicos, contenidos,...

Profesora 4 M 33

Sí

Profesor 5 H 31

Sí, además ocupa un lugar importante.

Profesor 6 H 42

Sí, creo que conceptos que por mucho que la pedagogía quiera renovar su vocabulario no se podrán cambiar.

Profesor 7 H 32 Sí.

Profesora 8 M 30 Sí.

Profesora 9 M 33  
Sí aparece en las unidades didácticas.

Profesora 10 M 22  
Si

Profesora 11 M 39  
Si aparece.

Profesora 12 M 30  
Si.

Profesora 13 M 35  
No siempre.

Profesora 14 M 39  
No, se le considera transversalmente.

Profesora 15 M 35  
Si, tanto en la programación anual del nivel, como en las programaciones de las unidades didácticas.

Profesora 16 H 54  
Si.

Profesora 17 H 38  
Si.

Profesora 18  
Si, lo tengo siempre en cuenta.

Profesor 19 H 35  
Si.

Profesora 20 M  
No aparece en mis programaciones de área, pero sí en las del día a día. Además tenemos un material específico para trabajarlo sistemáticamente: Cuadernos de a bordo. Editorial edelvives.

Profesor 21 H 36  
Si

Profesora 22 M 55  
Si

**9.- ¿A que le das más importancia: a los aspectos conceptuales, actitudinales o procedimentales?**

Profesor 1 H 30  
Actitudinales, primando actitudes positivas en el trabajo diario. Restando importancia a exámenes y otras pruebas institucionalizadas.

Profesor 2 H 34

Depende del contenido que esté trabajando, si bien los conceptos y procedimientos van variando en importancia en función de dicho contenido, el aspecto actitudinal siempre tiene alta importancia, ya que uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta en el área de Educación Física, es el desarrollo social.

Profesor 3 H 30

A las actitudes. (Mirar Pregunta 3)

Profesora 4 M 33

Todos tienen importancia pero quizás más a los procedimentales y actitudinales

Profesor 5 H 31 Esta pregunta ya ha sido contestada en la pregunta número 3.

Profesor 6 H 42

Cada uno tiene su importancia, busco un equilibrio entre los tres.

Profesor 7 H 32

A los procedimentales, actitudinales y conceptuales (por este orden)

Profesora 8 M 30

Para mí lo más importante es la actitud, pero en la práctica en todas las áreas que imparto los aspectos conceptual y procedimental son los que más pesan en la evaluación

Profesora 9 M 33

? A las competencias básicas.

Profesora 10 M 22

Considero que cada uno de ellos son importantes y principales en la formación de los alumnos. Hasta el momento le he dado más labor o más importancia a los actitudinales y los procedimentales. Pero esto depende también de los alumnos y del clima que se haya creado en clase.

Profesora 11 M 39

A los conceptuales y por supuesto a los actitudinales.

Profesora 12 M 30

A los aspectos actitudinales.

Profesora 13 M 35

Intento trabajar los tres aspectos pero sinceramente me centro más en los conceptuales y procedimentales.

Profesora 14 M 39

Están muy equilibradas las 3.

Profesora 15 M 35

Todos tienen la misma importancia.

Profesora 16 H 54



A todos, pero tal vez, al conocimiento y actitud crítica ante problemas y situaciones en la que no se respetan los derechos humanos.

Profesora 17 H 38

A los procedimentales, actitudinales y conceptuales, en este orden.

Profesora 18

Intento planificar y desarrollar actitudes que me permitan trabajar interrelacionando los tres contenidos.

Profesor 19 H 35

A todos por igual, aunque si tuviera que elegir, optaría por los procedimentales, ya que para saber hacer es necesario conocer la teoría (conceptos) y tener una buena escala de valores (actitudes).

Profesora 20 M

A todo en general. Son aspectos que van unidos

Profesor 21 H 36

Los criterios de calificación tienen en cuenta los tres aspectos con un reparto porcentual del 60% para conceptos y procedimientos y un 40% para los actitudinales.

Profesora 22 M 55

De mayor a menor sería: Procedimentales, actitudinales, conceptuales.

## **10.- ¿Evalúas a tus alumnos en valores o actitudes éticas? ¿Evalúas actitudinalmente de manera explícita y clara? ¿Cómo lo evalúas?**

Profesor 1 H 30

Si. Dejando claro que parte de la nota final proviene de la actitud y el comportamiento en clase. Tomo nota en mi registro diario sobre el cumplimiento de las normas de clase, el esfuerzo por hacer las tareas, el respeto por el docente y los compañeros.

Profesor 2 H 34

La evaluación de aspectos actitudinales la realizo con una planilla de registro de acontecimientos y los alumnos, desde el comienzo de curso tienen claros los aspectos que se tendrán en cuenta a la hora de evaluarlos a nivel actitudinal.

Profesor 3 H 30

Sí, tanto de manera continua como al final de cada trimestre. Al final de cada trimestre lo hago a través de cuestionarios frente a la continua que está más basada en la observación.

Profesora 4 M 33

Si, si, tengo en cuenta el registro de conductas a mas de 3 positivos subo un punto y quito un punto si tiene más de 3 negativos, también tengo en cuenta su actitud hacia la salud, aseo, ropa deportiva y si traen fruta en los recreos, eso es otro apartado en el que se toma nota casi todos los días de clase.

Profesor 5 H 31

Normalmente suelo evaluarlo a través de la recogida de información del día a día con instrumentos de evaluación como listas de observación-control, escalas de valoración y el cuaderno anecdótico. Dependiendo del contenido de EF hay algunos en los que se trabaja más

específicamente (juegos cooperativos próximos al día de la paz, salidas al medio natural buscando la colaboración entre los compañeros, gymkhanas, etc).

Profesor 6 H 42

Si, la observación, la anotación y registro para después poder comentar con el tutor, padres,...

Profesor 7 H 32

Sí. A través del comportamiento diario y resolución de actividades (programas...)

Profesora 8 M 30

En todas las unidades didácticas de todas las áreas valoramos el interés, el trabajo diario, el esfuerzo y el cumplimiento de las normas de clase, que son elaboradas por todos los alumnos/as del grupo a principio de curso y revisadas en cada trimestre (respeto a los compañeros/as, respeto al turno de palabra, etc). Específicamente se puede evaluar también desde la Acción Tutorial o en otras áreas en las que se trabaje algún valor en concreto. La valoración se hace por observación directa.

Profesora 9 M 33

En el boletín de notas aparece una columna específica para lo actitudinal.

Profesora 10 M 22

Profesora 11 M 39

Se evalúa en el apartado de interés y comportamiento, que va desde demuestra mucho interés y tiene buena actitud frente al aprendizaje hasta nulo o nada.

Profesora 12 M 30

Doy un porcentaje de la nota a las actitudes y vales, pero sin tener unos criterios explícitos ni unos registros sistematizados.

Profesora 13 M 35

No

Profesora 14 M 39

En la etapa en que trabajo se evalúa de manera global.

Profesora 15 M 35

Si a través de normas de clase, de comportamiento,... Con escalas de observación.

Profesora 16 H 54

Si los evalúo, en el centro trabajamos mediante estrategias de trabajo cooperativo y se tienen en cuenta. Respeto a las normas, la escucha, la ayuda, la participación, la resolución de conflictos,...

Profesora 17 H 38

Si. A través de la conducta diaria y del trabajo en grupo. La ayuda mutua y el trabajo cooperativo.

Profesora 18

No de forma específica, si la actitud en general hacia mi asignatura. Tomo nota si prestan atención, si participan de forma activa,...

Profesor 19 H 35

No hago una evaluación clara, pero si llevo un registro para complementar la evaluación del alumnado.

Profesora 20 M

No explícitamente, pero tengo en cuenta al evaluar materias el esfuerzo, el comportamiento, la relación con los compañeros y el profesorado,...

Profesor 21 H 36

En los boletines que entregamos a las familias se evalúan algunos de estos aspectos actitudinales. Después, en relación al valor de la responsabilidad en equipo tenemos otra ficha específica.

Profesora 22 M 55

El aspecto actitudinal va explicitado en cada unidad y se evalúa: conseguido, en proceso, no conseguido.

## **11.- ¿Qué grado de responsabilidad crees que tiene el maestro en la educación en valores comparándolo con la familia?**

Profesor 1 H 30

Gran parte, pero sin el apoyo de la familia es "papel mojado".

Profesor 2 H 34

Tiene un valor muy alto, ya que ha de ser un ejemplo de valores, pero siempre más bajo que la familia, que ha de ser la verdadera precursora de valores.

Profesor 3 H 30

Tiene el grado de responsabilidad que le da una escuela como docente. Son maneras de trabajar que siempre deberían ser distintas, pero siempre complementarias. Creo que debemos de ser referentes tanto dentro como fuera de la escuela. Los alumnos y alumnas son muy observadores de nuestras actitudes como docentes y como personas. Eso no debemos olvidarlo.

Profesora 4 M 33

Tiene una parte de responsabilidad pero la familia es quien más responsabilidad tiene

Profesor 5 H 31

Tiene un grado de responsabilidad bastante importante, pero si no hay un trabajo de base en casa, a largo plazo a poco se puede aspirar.

Profesor 6 H 42

El profesor es un agente mas, del que la familia tiene que obtener ayuda, apoyo, pero es en la familia donde se deben de cultivar los valores y las actitudes frente a los diferentes contratiempos que vayan surgiendo en la vida del niño, son los padres los que tienen que coordinarse con los maestros para esto, no al revés.

Profesor 7 H 32

Importante, pero no más que el familiar.

Profesora 8 M 30

EL grado de responsabilidad del maestro en la educación en valores es muy importante, pero el de la familia es mayor. Tenemos que enseñar valores principalmente a los niños a los que sus padres no se los transmiten.

Profesora 9 M 33

Un grado inferior, pero por desgracia las familias no tienen mucho tiempo para dedicarse a esto y no nos queda más remedio que hacerlo nosotros.

Profesora 10 M 22

La familia es el pilar fundamental en la educación de los alumnos, y ellos son los que deben y tienen la responsabilidad de educar a sus hijos, pero la escuela, los maestros también tenemos una labor importante en este aspecto, y es que también tenemos que intentar "educar", modificar, complementar aquellas conductas que tengan nuestros alumnos en horario educativo.

La idea la tengo bastante clara hasta el momento es que tenemos que trabajar conjuntamente, tanto la familia como la escuela para un bien común, que son nuestros alumnos y son sus hijos.

Profesora 11 M 39

Prácticamente la misma responsabilidad ya que los niños pasan en el colegio y con sus profesores y compañeros la mayor parte del día, incluso más que con sus padres, creo que debe ser algo que se trabaje desde ambas partes: familia y colegio.

Profesora 12 M 30

El maestro tiene una gran responsabilidad en la educación en valores pero la familia aún más.

Profesora 13 M 35

Alta, aunque siempre en colaboración con la familia.

Profesora 14 M 39

El maestro debe ser una prolongación de la familia.

Profesora 15 M 35

El mismo grado. Ya que si no hay continuidad en la familia de lo que se hace en la escuela, no sirve para nada nuestro trabajo en el aula.

Profesora 16 H 54

Tienen su responsabilidad. Pero la primera educadora es la familia, se trata de compartir objetivos educativos y de colaborar con responsabilidad en su desarrollo.

Profesora 17 H 38

Una parte pequeña, aunque haya niños que pasan más tiempo en el colegio que en casa. En el colegio no podemos sustituir la educación en valores que da la familia.

Profesora 18

Creo que es menor aunque no menos importante, ya que el maestro suele ser un modelo a seguir por sus alumnos, es observado y en ocasiones le imitan o adoptan conductas parecidas.

Profesor 19 H 35

El profesorado tiene un importante papel en la formación en valores, pero si el alumnado no tiene continuidad en esa formación con las familias, el trabajo realizado en el centro educativo sirve de muy poco.

Profesora 20 M

Creo que la responsabilidad mayor es la de la familia, pero el profesorado también es importante.

Profesor 21 H 36

Creo que la familia juega un papel primordial como primer agente educador en valores, aunque desde la escuela debemos trabajar conscientemente en el fomento de los valores. El problema surge cuando falla la coordinación entre los valores que deseamos transmitir la escuela: responsabilidad, tolerancia, cooperación,... y los que la familia y la sociedad transmiten: competencia, individualismo, consumismo,... Por ello, considero fundamental la coordinación entre familia y escuela para el desarrollo y la formación integral de los alumnos/as.

Profesora 22 M 55

30% maestro, 70% familia.

## **12.- Que valores son los que trabajas o más intentas potenciar.**

Profesor 1 H 30

Esfuerzo y respeto.

Profesor 2 H 34

El aspecto actitudinal, aún variando en función del contenido a trabajar, se centra primordialmente en:

Respeto a los compañeros y compañeras.

Respeto de las normas de clase.

Compromiso con el trabajo que se plantea.

No discriminación por género, procedencia, etc.

Profesor 3 H 30

Esfuerzo, solidaridad, humildad, juego limpio, competitividad, compañerismo, colaboración...

Profesora 4 M 33

Respeto, paz, empatía, amor, la responsabilidad, la amistad, trabajo entre otros

Profesor 5 H 31

Fundamentalmente la aceptación de uno mismo y de los compañeros, respetando las posibilidades y limitaciones de cada uno. La cooperación por encima de todos.

Profesor 6 H 42 Respeto y responsabilidad

Profesor 7 H 32

Respeto, orden, compromiso, igualdad, trabajo colaborativo, buenos modales, normas de convivencia.

Profesora 8 M 30

El respeto por uno mismo y por los demás, el valor de la persona independientemente de sus características, el diálogo,...

Profesora 9 M 33

El respeto a los demás y las cosas que no son nuestras.

Saber trabajar y jugar divirtiendonos y respetando normas....

Profesora 10 M 22

Los que he intentado trabajar con mis alumnos han sido:

- Respeto. En primer lugar
- Compañerismo
- Sentirse querido por los demás
- Escucha

Profesora 11 M 39

Sobre todo el respeto a los demás.

Profesora 12 M 30

Respeto, solidaridad, igualdad,...

Profesora 13 M 35

Respeto y solidaridad.

Profesora 14 M 39

Asertividad, confianza, solidaridad,...

Profesora 15 M 35

Compañerismo, amistad, pedir perdón, compartir, responsabilidad.

Profesora 16 H 54

Cooperación, respeto,... al fin y al cabo el valor de la igualdad que tiene otros valores más pequeños: tolerancia, justicia, solidaridad.

Profesora 17 H 38

La ayuda mutua, la amistad, el respeto a los demás, la solidaridad.

Profesora 18

Que aprendan a trabajar en grupo y respeten las diferencias entre ellos (de caracteres, de inteligencia, de nivel social).

Profesor 19 H 35

Solidaridad, igualdad, respeto, honradez.

Profesora 20 M

El esfuerzo, la solidaridad, el respeto, la igualdad, la tolerancia, la justicia,...

Profesor 21 H 36

La solidaridad, la tolerancia, la participación democrática, la responsabilidad y el respeto mutuo.

Profesora 22 M 55

Responsabilidad, autonomía, compañerismo, esfuerzo y trabajo.

### **13.- ¿Crees que el clima de aula es importante? ¿Cómo intentas mejorarlo?**

Profesor 1 H 30

Mucho. Reflexionando a menudo con los alumnos, haciéndolos partícipes de la clase y de su organización/ decisiones.

Profesor 2 H 34

El clima es muy importante, sobre todo en Educación Física. Lo intento mejorar mediante la claridad de los aspectos que se han de conseguir. Principalmente respeto e igualdad.

Profesor 3 H 30

Evidentemente. Lo que se respira en el aula es lo que más condiciona en el funcionamiento de las sesiones. La clave para mejorar es crear un ambiente relajado.

Profesora 4 M 33

Si, muy importante. Dando más importancia a los comportamientos positivos

Profesor 5 H 31

El que exista un clima de aula adecuado es imprescindible para posteriormente conseguir resultados importantes relacionados con los valores, es decir, es el pilar sobre el cual se sustentará todo lo demás. Trato de ser cercano a los alumnos, manteniéndome a la vez como una figura adulta a la que deben respetar. El poder compaginar estos dos roles es lo que conseguirá que ellos estén relajados y se muestren tal y como son. Dependiendo de la edad del alumnado trato de buscar un grado de responsabilidad importante en los mimos, haciéndoles ver en cada momento que deben ponerse en el lugar de otro.

Profesor 6 H 42

Claro, el aula es el lugar donde el niños pasa la principal parte del día, por ello los padres tienen que preocuparse de que el niño se encuentre en las mejores condiciones posibles para ese momento del día, la mejor forma de mejorarlo es interactuando periódicamente con los padres.

Profesor 7 H 32

Sí. Los alumnos se sienten a gusto, tranquilos, respetados y escuchados.

Profesora 8 M 30

Con el clima se puede transmitir más que con las palabras, es fundamental tener un buen clima de aula. Intento que los alumnos/as sean conscientes de la diferencia entre un buen clima y un mal clima y que sean ellos los que elijan, que regulen su propio comportamiento y no mantengan un buen clima por temor a un castigo. Para conseguirlo hablo muchos con ellos y les hago reflexionar y les explico que deben aprender a comportarse porque estén seguros que deben hacerlo así, no porque haya un adulto que los vigila.

Profesora 9 M 33

Lo intento mejorar a diario hablando y solucionando los conflictos que se presentan, queriendo mucho a mis alumnos porque si se sienten cómodos tendrán libertad para expresarse, potenciando las relaciones entre niños/as, hablándoles de Jesús y poniendo como ejemplo a María.

Profesora 10 M 22

Es lo esencial. Si el clima en tu clase es malo o nulo, no podrás nunca avanzar con ellos. Ya no solo a lo que se refiere a contenidos, sino también a lo que se refiere a valores y calidad humana.

Lo he intentado hablando con ellos, fomentado en ellos, la importancia que tienen dentro y lugar del aula, los valores buenos que tienen y lo bueno que pueden aportar a los demás. El respeto.

Profesora 11 M 39

Muy importante ya que influirá positiva o negativamente en la marcha del curso escolar. Intento hablar mucho con mis alumnos de todo lo que les interesa o preocupa, hacemos dinámicas de grupo....

Profesora 12 M 30

Muy importante. A través de normas de clase y propiciando un ambiente motivador.

Profesora 13 M 35

Si, a través de charlas.

Profesora 14 M 39

Si, cuando aparece un conflicto se habla, se explica y se razona.

Profesora 15 M 35

Si. A través de trabajo en grupo, fomentando el compañerismo y la ayuda entre todos.

Profesora 16 H 54

Totalmente. Si no es así trabajaríamos esporádicamente y de forma inconexa todo lo anterior.

Profesora 17 H 38

Si.

Profesora 18

Sí, creo que es muy importante. Lo intento mejorar haciendo ver a los niños/as que de ese clima dependerá en gran medida cuanto aprenderán.

Profesor 19 H 35

Importantísimo. Intento mejorarlo con algunas de las técnicas que se nos proporcionan en el curso de aprendizaje cooperativo.

Profesora 20 M

Si mucho. Con trabajo cooperativo, diálogo y con el ejemplo.

Profesor 21 H 36

Muy importante, ese clima positivo favorece la relación profesor/a alumnado y en este sentido todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Intentando mejorarlo gestionando la clase de forma participativa y...

Profesora 22 M 55

Si, el clima es muy importante. Establecemos unas normas consensuadas por todos e intento que todos las cumplamos.

#### **14.- ¿Qué déficits a nivel actitudinal, de comportamiento o de dedicación encuentras en el alumnado actual de primaria?**

Profesor 1 H 30

Muchos!!! El colegio se ha convertido en un "parking" de niños donde importa más tenerlos ocupados en algo divertido que en educarlos. Los alumnos vienen al colegio sin valores de casa y con la super protección paterna.



Los padres han dejado a la deriva a los hijos, pensando que el desarrollo biológico lógico por los años traería una "educación" lógica y positiva de "regalo".

Profesor 2 H 34

- Escasa cultura del esfuerzo.
- No apreciar el valor de las cosas.
- Excesivo consumismo.
- Inexistente valoración y respeto hacia el saber cultural y social (no valoración de la sapiencia popular, de los mayores, del acervo cultural).

Profesor 3 H 30

Son el reflejo de una sociedad algo perdida en cuestión de valores. Pero no debemos dudar en que aún tienen el germen de la buena voluntad y unas actitudes muy moldeables hacia un camino que les haga más fácil su vida a través de la formación que reciben en la escuela.

Profesora 4 M 33

No hay respeto, ni empatía, demasiada violencia

Profesor 5 H 31

La pérdida de valores actual a mi modo de ver radica por un lado en lo material. Los alumnos están acostumbrados a conseguir todo lo que se les antojan sin necesidad de esfuerzo. Los valores de esfuerzo y sacrificio actualmente se encuentran en desuso en la sociedad en general. A su vez el respeto hacia las personas adultas hace que sea bastante difícil el poder impartir docencia de una manera eficiente; a esto hay que sumarle que la opinión, el criterio pedagógico de los docentes están constantemente en el punto de mira, en entredicho por los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Profesor 6 H 42

De tal palo tal astilla, sin una coherente relación padres hijos, el profesor lo tiene muy difícil. Un niño que vive en un mal ambiente familiar, difícilmente podrá aportar actitudes positivas en el aula.

Profesor 7 H 32

- Falta de interés.
- Falta de asertividad (excesivamente individualistas)
- Falta de empatía
- Falta de respeto a las normas fundamentales de convivencia (maestro, resto de alumnos...)

Profesora 8 M 30

Noto principalmente que tienen poco respeto por los adultos, tanto por los profesores como por los padres, creen que nos pueden tratar como amigos y que pueden hacer lo que quieran y conseguir lo que quieran en el momento que les apetezca.

Profesora 9 M 33

Aspectos que deben trabajar en casa los padres, algunos no saben compartir, por ejemplo.

Profesora 10 M 22

Los alumnos de hoy en día, y según lo que he podido observar hasta al momento es que existe mucha falta de respeto hacia los demás, y siempre quieren sobresaltar unos sobre otros.

Pero eso es debido a la sociedad en la que vivimos, existe mucha competitividad por ser siempre los mejores y el tener y poseer más que nadie. Y eso influye mucho a los alumnos.

Profesora 11 M 39

Por supuesto falta de dedicación de los padres que se traduce en comportamientos incorrectos e irrespetuosos.

Profesora 12 M 30

Que no valoran la importancia del esfuerzo para obtener un logro.

Profesora 13 M 35

No saben trabajar en equipo (cooperar) y no suelen respetar el trabajo de los demás.

Profesora 14 M 39

Muchos, pero creo que la raíz está en la familia. Estamos inmersos en una sociedad que no valora determinadas actitudes y fomenta, en cambio, las contrarias (competitividad, individualismos, ...)

Profesora 15 M 35

Que tienen déficits en normas de convivencia.

Profesora 16 H 54

Respeto, en general.

Respeto a la diversidad. Respeto a lo público. Respeto a los demás. Actitud crítica.

Profesora 17 H 38

La falta de respeto hacia los mayores, los iguales y hacia todo el material. Hay un exceso de sobreprotección por parte de las familias que hacen que los niños no aprecien ni valores ni nada de lo que tienen. No reconocen valores como el esfuerzo, el trabajo o el respeto hacia los demás. También se encuentran muy mediatizados por los medios de comunicación y por videoconsolas. Hay una gran carencia de relaciones sociales.

Profesora 18

No están en su mayoría acostumbrados a que se les exija en determinado nivel de trabajo, les cuesta concentrarse y no valoran lo material, dan por sentado que tienen el derecho a poseer ciertas cosas.

Profesor 19 H 35

En mi caso (6º de primaria) se puede apreciar falta de interés en algunos casos. En otros casos existe un nivel de competitividad muy grande por el liderazgo de la clase. También habría que mencionar algunos casos de egoísmo y egocentrismo que suponen que ese alumnado concreto se preocupe solo de su rendimiento y sus notas y como consecuencia de eso, no ayuden a los demás.

Profesora 20 M

Falta de respeto y debido a la edad que tienen falta de empatía.

Profesor 21 H 36

En casos puntuales, la falta de límites claros, de expectativas por el estudio y de excesivo pensamiento en el tener más juguetes que el otro, mejores zapatos, ropa, ... en definitiva el pensamiento consumista y competitivo.

Profesora 22 M 55

Los alumnos actuales están educados en su mayoría en derechos y muy pocos deberes. Las familias dan poca responsabilidad a sus hijos.

