



UNIVERSIDAD DE JAÉN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE
DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL
PROFESORADO DE TERCER CICLO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU DISPOSICIÓN A
LA TRANSMISIÓN DE VALORES SOCIALES A
SU ALUMNADO**

**PRESENTADA POR:
JUAN ANTONIO CALLADO MORENO**

**DIRIGIDA POR:
DR. D. MIGUEL PÉREZ FERRA
DRA. DÑA. MARÍA LUISA SEVILLANO GARCÍA**

JAÉN, 20 DE MARZO DE 2012

**ISBN 978-84-8439-677-2
DEPÓSITO LEGAL J-1384-2012**



Universidad de Jaén

TESIS DOCTORAL



RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE DESARROLLO DEL
JUICIO MORAL DEL PROFESORADO DE TERCER
CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU DISPOSICIÓN
A LA TRANSMISIÓN DE VALORES SOCIALES A SU
ALUMNADO

DOCTORANDO: Juan Antonio Callado Moreno
DIRECTORES: Dr. Miguel Pérez Ferra y Dra. M^a Luisa Sevillano García
Jaén, 2012



Universidad de Jaén

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía

Tesis Doctoral

**RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE DESARROLLO DEL JUICIO
MORAL DEL PROFESORADO DE TERCER CICLO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU DISPOSICIÓN A LA
TRANSMISIÓN DE VALORES SOCIALES A SU ALUMNADO**

DOCTORANDO: Juan Antonio Callado Moreno

DIRECTORES: Dr. Miguel Pérez Ferra y Dra. M^a Luisa Sevillano García

Jaén, 2012



AUTORIZACIÓN

Dr. Miguel Pérez Ferra, Catedrático de Universidad, perteneciente al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, y adscrito al área de Didáctica y Organización Escolar, **Dra. María Luisa Sevillano García**, Catedrática del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, adscrita al área de Didáctica y Organización Escolar, en calidad de Directores de la Tesis Doctoral que presenta a Don Juan Antonio Callado Moreno, denominada:

Relación entre el nivel de desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria y su disposición a la transmisión de valores sociales a su alumnado.

HACE CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su lectura y defensa pública ante el tribunal que debe juzgarla. Por lo que considero procedente autorizar su presentación.

Para que así sea, y surta los efectos oportunos.

En Jaén, a 24 de octubre de 2011.

Fdo. Dr. Miguel Pérez Ferra

Fdo. Dra. María Luisa Sevillano García

Agradecimientos

A mis alumnos y alumnas y a sus familias, porque me habéis enseñado a profundizar en lo humano de esta gran profesión.

A mis compañeros del CEIP “Santiago Apóstol”, por vuestra maestría y grata compañía.

A mis amigos y amigas, porque a pesar de los largos silencios, habéis sabido y querido estar.

Al Dr. Miguel Pérez Ferra, por todo lo que me ha enseñado y toda la ayuda prestada.

A la Dra. María Luisa Sevillano, por las revisiones que ha realizado de mi trabajo.

A mis hermanos, Lucio, Francisco y especialmente Providencia por todo el cariño que me han regalado.

A mis padres, Francisco y Antonia, por vuestra constancia y empeño en la vida...os debo todo lo que he podido hacer y ser.

A mi mujer Ana, que con su presencia y amor me ha dado las fuerzas en momentos difíciles.

Y sobre todo a vosotros, Ana y Juan Francisco, porque habéis sido la luz que ilumina mi vida.

A todos y todas, **gracias de todo corazón.**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

I MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	24
Capítulo 1. Los valores en educación.....	25
1.1. Aproximación al concepto de valor.....	25
1.1.1. Clasificación de los valores.....	38
1.2. Aproximación al estudio de los valores desde el ámbito de las ciencias Pedagógicas.....	42
1.3. Presencia de los valores sociales en el marco normativo español.....	46
1.4. La educación en valores facilitadora del desarrollo social y moral del alumnado: En el marco de la LOE.....	70
1.5. La formación en valores como ámbito incluido de la educación integral del alumnado.....	80
1.5.1. Escuela, democracia y educación en valores.....	87
1.5.2. Educación en valores y atención a la diversidad.....	88
1.5.3. Los límites de la clarificación de valores	93
1.6. Relación del desarrollo moral con la educación en valores del alumnado.....	95
Capítulo 2. El desarrollo moral del niño: Estudios y aportaciones de la literatura.....	99
2.1. Estudios más significativos sobre el desarrollo axiológico del niño de 6 a 12 años.....	99
2.1.1. Introducción a las teorías más significativas relacionadas con el desarrollo del razonamiento moral en el niño.....	99
2.1.2. Evolución histórica del razonamiento moral.....	102
2.1.3. Los inicios de la psicología moral: Entre la filosofía y la psicología.....	104
2.1.3.1. Los hechos morales de Wundt.....	105
2.1.4. Los estudios morales a principio del siglo XX: Pierre Bovet.....	107
2.1.4.1. La experimentación con los procesos psíquicos superiores.....	107
2.1.4.2. La escuela de París y el método introspectivo sistemático para estudiar el pensamiento.....	107
2.1.4.3. El método de cuestionario (AUSSAGE) para el estudio del pensamiento en la escuela de Wurzburg.....	109
2.1.4.4. La “Instrospección provocada” aplicada al estudio de la conciencia moral: Pierre Bovet.....	110
2.1.5. Los estudios sobre el carácter moral de Hartshorne y May (1928-1930).....	113
2.1.6. Los hechos morales en Durkheim.....	117
2.1.7. El sentimiento moral.....	119
2.2. La psicología moral de Piaget frente a la sociología moral de Durkheim: dos formas de entender la educación moral.....	119
2.2.1. Fuentes del juicio moral en el niño.....	119

ÍNDICE

2.2.2.	La educación moral autoritaria de Durkheim ante la crítica de Piaget.....	120
2.2.3.	La aportación de Piaget al desarrollo moral del niño.....	123
2.2.4.	La aportación fundamental de Piaget en el estudio del desarrollo moral del niño.....	123
2.3.	Teoría del Desarrollo Moral del Kohlberg.....	125
2.3.1.	Convencionalidad versus moralidad.....	125
2.3.2.	Aspectos diferenciales del desarrollo social.....	126
2.3.3.	Investigación de Kohlberg sobre el desarrollo del razonamiento moral.....	127
2.3.4.	La vía cognitiva-evolutiva.....	128
2.3.4.1.	Supuestos generales de la Vía cognitiva-evolutiva.....	128
2.3.5.	Fracaso de los estudios de aprendizaje asociacionista y psicoanalíticos sobre socialización moral.....	132
2.3.6.	Primera aproximación a los estudios morales de Kohlberg.....	133
2.3.7.	Influencia en el desarrollo social del conocimiento, afecto y la conducta del sujeto.....	137
2.3.8.	Entorno social, oportunidades de toma de perspectiva y su correlación estructural.....	139
2.4.	Estadios morales y el desarrollo moral.....	144
2.4.1.	Descripción teórica de los estadios morales.....	144
2.4.2.	Cuatro orientaciones morales.....	148
2.4.3.	¿En qué sentido son los estadios “ciertos”?.....	149
2.4.4.	Los seis estadios del razonamiento moral.....	149
2.5.	Desarrollo actual de la teoría.....	160
2.5.1.	La teoría como una reconstrucción racional de la ontogénesis del razonamiento de la justicia.....	160
2.5.2.	La ampliación del estudio del campo moral.....	162
2.5.3.	Distinción según Kohlberg entre estadios blandos y duros en el desarrollo moral del adolescente.....	165
2.5.4.	Análisis distintivo entre la forma y el contenido.....	169
2.5.5.	Estudio sobre el juicio y la acción.....	171
2.5.6.	Estudio sobre la atmósfera sociomoral.....	176
2.6.	La educación moral en la escuela según Kohlberg.....	177
2.7.	Incidencia del desarrollo moral del profesorado en la adquisición de valores sociales en los estudiantes.....	182
Capítulo 3. La inclusión en el currículum de la formación en valores para el desarrollo moral del alumno.....		189
3.1.	La inclusión de los valores en el currículum.....	189
3.1.1.	Los valores en el currículum.....	189
3.1.1.1.	El desarrollo de actitudes democráticas, la educación cívica y moral y el currículum escolar.....	191
3.1.1.2.	¿Qué cultura deberá desarrollar el currículum?.....	192
3.1.2.	Hacia una definición de currículum.....	193
3.1.2.1.	El currículum como ámbito de la realidad educativa: sus diversas dimensiones.....	198
3.1.2.2.	Origen y desarrollo del currículum como campo de investigación y estudio.....	202

3.1.2.3. El discurso curricular en España.....	208
3.1.2.4. El currículum como agente de cambio.....	222
3.1.3. ¿Una brecha en el currículum formal? El currículum oculto.....	223
3.2. La educación para la ciudadanía una nueva forma para la formación en valores del alumnado.....	225
3.2.1. La Educación para la Ciudadanía en el currículum.....	229
3.2.1.1. Ciudadanía e interculturalidad en el currículum.....	232
Capítulo 4. Introducción al problema de investigación.....	249
4.1. Antecedentes y definición del problema de investigación.....	249
4.2. Propósito de investigación.....	251
4.3. Objetivos de la investigación.....	252
4.4. Hipótesis de la investigación.....	253
Capítulo 5. Modelo de investigación.....	255
Capítulo 6. Líneas metodológicas y secuencia de la investigación.....	259
6.1. Procedimiento de la investigación.....	262

SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN DESCRPTIVO-EXPLORATORIA- CORRELACIONAL

II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	266
Capítulo 7. Población.....	266
7.1. Características de la población.....	266
7.2. Supuestos para la elaboración del tamaño de la muestra.....	267
7.3. Características de los centros objetos de la investigación.....	269
7.4. Características de los profesores de la muestra.....	271
Capítulo 8. Definición de variables.....	273
8.1. Variables descriptivas.....	273
8.2. Variables dependientes (De género).....	273
8.2.1. Variables cuantitativas.....	276

I. ESTUDIO DESCRIPTIVO-EXPLORATORIO RELATIVO AL CONOCIMIENTO DEL NIVEL DE DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO DEL ÁREA METROPOLITANA DE JAÉN.

Capítulo 9. Elaboración de un instrumento de recogida de datos.....	287
9.1. Elección del instrumento de medida.....	287
9.2. Preparación del cuestionario.....	288
9.2.1. Concrecciones sobre la escala utilizada.....	291
9.3. Procedimiento para cumplimentar el cuestionario.....	297
Capítulo 10. Cálculo de fiabilidad y validez de la escala.....	299
Capítulo 11. Discusión de los resultados.....	325
11.1. Análisis estadísticos aplicados.....	325
11.1.1. Análisis y discusión de los resultados de las medidas de tendencia central.....	327

ÍNDICE

11.1.2. Análisis y discusión de frecuencias y porcentajes.....	330
11.2. Análisis de varianza.....	340
11.2.1. Análisis de varianza según las variables descriptivas con respecto a la totalidad de los ítems del cuestionario.....	342
11.2.1.1. Análisis de varianza según las variables descriptivas con respecto a la totalidad de los ítems para el cuestionario relativo a los criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.....	342
11.3. Análisis y discusión de resultados de contingencia.....	414
11.3.1. Análisis y discusión de resultados de contingencia para la escala sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.....	414

II. ESTUDIO DESCRIPTIVO-EXPLORATORIO RELATIVO A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES.

Capítulo 12. Elaboración de un instrumento de recogida de datos.....	541
12.1. Concrecciones sobre la escala utilizada.....	541
Capítulo 13. Cálculo de fiabilidad y validez de la escala.....	547
Capítulo 14. Discusión de los resultados.....	567
14.1. Análisis estadísticos aplicados.....	567
14.1.1. Análisis y discusión de los resultados de las medias de tendencia central.....	569
14.1.2. Análisis y discusión de frecuencias y porcentajes.....	572
14.2. Análisis de varianza.....	577
14.2.1. Análisis de varianza según las variables descriptivas con respecto a la totalidad de los ítems del cuestionario.....	579
14.2.1.1. Análisis de varianza según las variables descriptivas con respecto a la totalidad de los ítems para el cuestionario relativo a la disposición del profesorado para educar en valores.....	579
14.3. Análisis y discusión de resultados de contingencia.....	622
14.3.1. Análisis y discusión de resultados de contingencia para la escala sobre la disposición de profesorado para educar en valores.....	622

III. ESTUDIO CORRELACIONAL RELATIVO A LA POSIBLE RELACIÓN ENTRE NIVEL DE DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO DEL ÁREA METROPOLITANA DE JAÉN Y SU DISPOSICIÓN PARA EDUCAR EN VALORES.

Capítulo 15. Estudio correlacional entre el cuestionario sobre los criterios del desarrollo del juicio moral del profesorado y el cuestionario sobre la disposición del profesorado para educar en valores.....	715
15.1. Análisis y discusión de los resultados.....	715

TERCERA PARTE.
CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 16. Conclusiones, implicaciones y límites de la investigación.....	733
16.1. Conclusiones.....	733
16.1.1. Conclusiones respecto a los Objetivos propuestos.....	734
16.1.2. Hipótesis confirmadas.....	745
16.2. Implicaciones.....	818
16.3. Limitaciones.....	822
Capítulo 17. Referencias Bibliográficas.....	824

ANEXOS

Anexo-I: Tabla de valoración de expertos.
Anexo-II: Cálculo de la varianza y la covarianza de los dos cuestionarios.
Anexo-III: Cálculo del programa estadístico SPSS-15.
Anexo-IV: RELACIÓN DE FIGURAS.
Anexo-V: RELACIÓN DE CUADROS.
Anexo-VI: RELACION DE TABLAS

INTRODUCCIÓN

El primer problema con que nos hemos de enfrentar al hablar de los valores se plantea al establecer una definición suficiente de éstos. No se puede desconocer los ríos de tinta que esta cuestión ha desencadenado sobre todo a lo largo del presente siglo. Son tantos los insignes filósofos que se han preguntado por el grado de realidad del valor, su posible objetividad y la relación que pueda existir entre los valores y otras instancias metafísicas, que la prudencia aconseja desistir de cualquier pretensión de competencia con mentes tan preciadas.

Se puede, sin embargo, establecer una aproximación descriptiva y operativa de lo que son los valores, como haremos en las páginas siguientes. Así, cabe entenderlos como ideales que actúan amodo de causas finales, esto es los valores constituyen metas y referentes que queremos lograr y ejercitar, ayudados por los actos de volición, determinados por las actitudes positivas hacia determinados valores y, por ello, estimables por sí mismos y no con vistas a alguna otra cosa. También los valores son referentes para generar nuestras creencias y permiten dar centralidad a la persona, entendida como realidad ontológica que se posiciona ante realidades de carácter moral. Como afirma Pérez Ferra (1993):

“Este proceso de personalización conlleva experiencias de comunicación y valorización; es, en esencia, experiencia personal de los valores (...) la tensión entre la ética de la ley y la ética del amor sitúa el vasto campo de la moralidad personal entre la trivialidad de la regla y la paradoja de la excepción...” (p. 22).

Por otra parte, valorar, como ya Nietzsche se encargó de dejar bien claro, es una actividad vital, al entero servicio de la vida y, por lo tanto, imprescindible para la supervivencia de unos seres que, como los humanos, no poseemos un “lote” de respuestas programadas de antemano.

No hay lenguaje educativo si no hay lenguaje de la experiencia. Sin ésta, el discurso educativo se torna vacío, inútil, sin sentido. Cualquier acto educativo se da en el tiempo y en el espacio, se da siempre en el contexto de una tradición y se expresa en una lengua. Estamos irremediabilmente atrapados por “nuestro” tiempo y por “nuestro” espacio. No hay un punto cero en el que nos podemos ubicar. “Nunca hay nada, ni ninguna afirmación, ni ninguna teoría, ni ningún principio, ni ningún valor... que esté completamente libre de contexto” (Mélich, 2002, p. 73). No hay posibilidad de entendernos como humanos sin la pertenencia a una tradición, a una cultura, sin “padecer” la experiencia de apropiarse de unas costumbres, estilos de vida y valores que determinan una forma concreta de existir (Crespi, 1996).

La educación no es otra cosa que un proceso de *transmisión* por el que alguien, de una parte, transmite o entrega a otro “su” experiencia o claves de interpretación de la existencia; o lo que es lo mismo, una forma valiosa, entre otras posibles, de realización de la existencia

humana. De otra, el receptor recrea, reinterpreta, en un nuevo contexto, lo que le ha sido “entregado”, legado por el educador/a. La educación, al igual que la auténtica tradición, no es “la transmisión inerte de un depósito ya muerto, sino la transmisión viva de una innovación capaz de reactivarse constantemente por el retorno a los momentos más creadores del hacer poético” (Ricoeur, 1987, p. 141); no es una interpretación petrificada de la existencia humana, sino la reinterpretación, en un nuevo contexto, “de las tradiciones humanas que siempre tienen que ver con el presente, con sus desafíos, incertidumbres e intereses” (Duch, 2004, p. 179). La experiencia en la educación no es un mero recurso didáctico, ni tampoco un pretexto para otros fines. No es un viaje de ida y vuelta, sino que “es ir para quedarse ahí”. La experiencia es *contenido educativo*.

A pesar del “eclipse” de la acción educativa (Ricoeur, 1987 p. 1) y con él la imposición el monolingüismo para expresar la realidad humana, la narración educativa constituye, todavía, un medio privilegiado para transmitir la experiencia escolar, como experiencia de vida, “porque lo narrativo puede ajustarse sin cortapisas a los mudables contextos en los que continuamente va ubicándose la existencia de los hombres y mujeres concretos” Duch (2004, p. 248). El hecho de educar narrando, hablando de la experiencia vivida es equiparable a un rito por el que se participa de un modo inmediato en lo “sagrado” de lo narrado o contado, que de esta manera es incorporado a la propia vida del sujeto humano en lo que aquél tiene de “sentido” en las circunstancias actuales. La narración educativa no es una mirada o vuelta a un pasado del que nos sentimos desligados. Es más bien “un teatro de acciones en el que se juegan (se representan) y se concretan las experiencias humanas existencialmente más significativas e irrenunciables” (Duch, 2004, p. 242).

La experiencia educativa nos forma y nos transforma. “Cuando alguien padece una experiencia, si de verdad es una experiencia, y no un experimento, padece una salida de sí mismo hacia el otro, o hacia sí mismo con otro, ante otro, frente a otro. Y en este salir de uno mismo hay una transformación” (Mèlich, 2002, pp. 79-80). Pero mi experiencia educativa que me ha sido contada, narrada, puede ser la pregunta para otros y dar lugar, entonces, a una respuesta y experiencia moral en otros.

Hasta ahora, se había considerado que el acceso al mundo ético de los valores podía darse con el sólo discurso y la reflexión sobre la “bondad” de los mismos. Bastaba con la comprensión intelectual del valor para darlo por aprendido. De ahí se ha derivado toda una pedagogía cognitiva de los valores y de la educación moral, tan presente en la bibliografía actual. La educación en valores ha corrido la misma suerte que la enseñanza de otros contenidos educativos. No se ha percibido la necesidad de utilizar estrategias específicas para unos contenidos (valores) que por su *especificidad* demandan tratamientos también específicos. (Ortega y Hernández, 2008, p. 4).

El aprendizaje de conocimientos y habilidades o destrezas, la capacidad para aplicar los conocimientos a la resolución de problemas, las competencias para el análisis y crítica de la realidad social, etc., contenidos indispensables para la formación de personas y de ciudadanos, se han considerado adecuadamente abordados desde una educación de la inteligencia. Pero el modelo cognitivo, omnipresente en la práctica educativa, se muestra insuficiente e inadecuado cuando se transfiere a otros contenidos educativos. El aprendizaje en valores para el desarrollo moral del sujeto, no es tanto cuestión de “inteligencia” cuanto de

imitación de modelos, es decir, de *experiencia*, de testimonio del valor. Los valores se “aprehenden” en su concepto o idea, pero se apropian o nos “hacemos del valor” por imitación, por contagio, por ósmosis. Es una cuestión de “sentimiento cargado de razón”, de atracción afectiva, de “complicidad” entre educador y educando (Ortega y Mínguez, 2001). Utilizar la persuasión, el razonamiento, el discurso como estrategias principales o exclusivas para la transmisión de los valores es desconocer la naturaleza misma del valor. La utilización de estrategias como la “clarificación de valores” y el “dilema moral”, cuando se trata de educar los valores morales, no se deben presentar como recursos pedagógicos insustituibles, aunque también hay que manifestar que este tipo de técnicas contribuyen a conceptualizar esos valores, jerarquizarlos, desarrollar juicios de valor y ejercer la libertad en función de nuestra escala de valores, en definitiva a clarificar su conocimiento: Nada que no es conocido puede ser querido; o situar la educación en valores exclusivamente en el ámbito escolar, sin ninguna referencia al contexto socio-familiar donde discurre la vida de los educandos. Tal “olvido” sólo refleja una concepción “intelectualista” de los valores que encuentra en el desarrollo de la inteligencia la pedagogía más adecuada. (Ortega y Hernández, 2008, p. 5).

Decimos que los valores se aprenden en la experiencia. La belleza sólo se aprecia en la contemplación, en la *experiencia* de algo bello, y el orden y la limpieza cuando las cosas “están en su sitio”, convenientemente ordenadas o son agradables a los sentidos. Y al igual que el dolor no se puede explicar mediante el discurso, tampoco el amor, el gozo y la alegría se “comprenden” si no es en la experiencia, en la pasión; es decir, cuando la alegría y el gozo se sienten, se viven, forman parte de nosotros. Pero todas estas cualidades emocionales, incluidas las normas morales regidas por los valores de la persona, pueden expresarse con palabras, aunque de modo incompleto, no llegando a lo más profundo del sentimiento.

En la ética kantiana, y su variante discursiva-dialógica, no es la experiencia, en sí misma, la que impulsa a actuar moralmente, sino la obligación de ser fiel a unos principios. Son los argumentos o razones los que, en último término, deciden la conducta moral. Sin reflexión y justificación argumentativa, sin apoyo en principios universales no hay conducta moral. Y la experiencia concreta por principio es siempre subjetiva, contingente, por tanto no universalizable. En la ética discursiva la moral es responsabilidad *para* con el otro o *hacia* el otro. No se responde *de* nadie. Es “mi” obligación moral que descubro en “mi” conciencia la que me empuja a una respuesta moral. Semejante moral responde a una antropología que concibe al hombre como Yo y al otro como promulgación del Sí Mismo. Es el hombre que se entiende como ciudadano-de-sí (autonomía), no como ciudadano-del-otro. El otro es objeto (tema) de mi conocimiento, prolongación de mi Yo, un alter ego. Y porque está también aquello que me limita, me condiciona, forma parte del conjunto o contexto con el que me veo obligado a establecer relaciones. El otro existe “fuera” de mí. Pero incluso cuando intenta abrirse al otro, la filosofía de la conciencia kantiana conserva el primado del yo, reduciendo la alteridad a la figura de un *alter ego*. Es la ética del individualismo posesivo (Bello, 2004).

En la ética trascendental no hay lugar para la territorialidad, “el aquí y el ahora”. No hay contexto histórico ni experiencia, personal o de otro, que demande una respuesta moral. La moral kantiana no responde a circunstancia alguna espacio-temporal. En ella no hay *experiencia*. Si para la ética kantiana, la moral es *responder* a (¿o no hay respuesta porque en la ética kantiana no hay pregunta?), en la moral “material” de Horkheimer y Adorno ésta nace de un sentimiento de rechazo y denuncia de “aquello que no deber ser”, de la experiencia del

INTRODUCCIÓN

sufrimiento de muchos inocentes. En ellos la moral no es un hecho de la razón pura que se impone como un imperativo categórico, absoluto. Por el contrario, brota de la experiencia de sufrimiento de los seres excluidos, del derecho a la felicidad, del sentimiento de la compasión solidaria con los hombres y mujeres humillados (Ortega, 2006). La moral *material* hunde sus raíces en el mismo suelo, en la misma experiencia de sufrimiento de la que brotan los anhelos de felicidad, la exigencia de justicia plena, consumada, en “el anhelo de que todo el horror que sucede en este mundo, el destino inmerecido y terrible de muchos hombres no sea algo definitivo” (Horkheimer, 2000, p. 210). Y esta experiencia histórica, no el conocimiento del bien o ideal de una humanidad feliz, es la que nos mueve o impulsa a una vida moral, es decir, responsable. Ni el conocimiento del bien, ni la “buena voluntad” nos impulsa a una conducta moral, sino la *experiencia* del mal, del sufrimiento del otro; el rostro “del huérfano y la viuda” que demandan una respuesta responsable, en el lenguaje de Levinas (1993).

La moral indolora, a-pática de la ética trascendental es incompatible con la experiencia, con la condición *histórica* del ser humano. De este modo ha expulsado de su seno las condiciones socio-históricas, la urdimbre de la vida en la que se desenvuelve la existencia de cualquier ser humano. En Horkheimer la compasión solidaria atraviesa la moral de parte a parte. No es un “complemento”, ni un añadido a la justicia, ni una supuesta aplicación de un principio abstracto o máximo moral a una situación concreta. Más bien es una dimensión constitutiva de la moral que hunde sus raíces en la experiencia de sufrimiento del ser humano (Horkheimer, 1999). La lectura de Levi en sus obras: Si esto es un hombre o Los hundidos y los salvados, como experiencia negativa de “de lo que debe ser”, nos lleva más a una reflexión y una vida moral (responsable) que el discurso moral basado en los argumentos sobre la dignidad de la naturaleza humana, de ahí la importancia de la escuela para el desarrollo moral del educando.

Volvamos a la definición de la moralidad, que depende en gran medida, de la orientación asumida por la investigación, de aquí que existan diversos criterios para su estudio. Fundamentalmente podemos distinguir dos posturas en las cuales se basan los autores al realizar sus investigaciones: Una normativa de carácter sociológico, para la cual, la moralidad sería “asimilación” de valores o normas, lo que supondría una internalización, por parte de los niños/as, de estas normas a lo largo de su desarrollo. (Ausubel, 1970). Esta primera postura es propia de algunos autores clásicos (Hartshorne y May, 1930; Havighurst y Taba, 1949), la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973), y la teoría socioanalítica (Brown, 1974).

La segunda postura filosófica, que es en la que me he basado a la hora de justificar esta investigación, considera la moralidad como la “adquisición” de principios morales autónomos. Es propia de las teorías estructuralistas o cognitivo-evolucionistas a cuyos autores le interesa fundamentalmente la evolución de la comprensión moral. (Piaget, 1971; Kohlberg, 1974).

Kohlberg, inspirándose en Piaget, emprendió su propio estudio del desarrollo moral que ha sido considerado como un intento extenso y profundo de comprender el desarrollo moral del niño desde un enfoque socio-cognitivo, y de aplicar su investigación a la teoría y a la práctica de la educación (1975), por lo que su obra ha sido aceptada por la mayoría de los psicólogos/as y educadores/as. Kohlberg comparte con Piaget la creencia en que la moral se

desarrolla en cada individuo pasando por una serie de fases o etapas. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras que permitirán el paso a etapas posteriores. Sin embargo, no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica como en Piaget, estando las últimas ligadas a la interacción con el ambiente. El desarrollo biológico e intelectual es, según esto, una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente. Además, según Kohlberg, no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores de este desarrollo. El paso de una etapa a otra se ve en este autor como un proceso de aprendizaje irreversible en el que se adquieren nuevas estructuras de conocimiento, valoración y acción. Estas estructuras son solidarias dentro de cada etapa, es decir, actúan conjuntamente y dependen las unas de la puesta en marcha de las otras. Kohlberg no encuentra razón para que, una vez puestas en funcionamiento, dejen de actuar, aunque sí acepta que se produzcan fenómenos de desajuste en algunos individuos que hayan adquirido las estructuras propias de la etapa de un modo deficiente. En este caso los restos de estructuras de la etapa anterior podrían actuar aún, dando la impresión de un retroceso en el desarrollo.

Según Marchesi (1986, p. 351), los postulados básicos de estas teorías sobre el desarrollo moral serían las siguientes: a) se centran en marcos interpretativos del sujeto que forman sistemas de pensamiento unificados y globales, no en la asimilación de normas externas. A través de estos marcos interpretativos, el niño/a percibe las situaciones sociales y organiza los juicios sobre lo que debe o no debe hacer. Luego, los principios básicos no nacen de una interpretación de las normas, sino de la interpretación social; b) no se rige por las reglas, a través de modelos externos, propio de la teoría del aprendizaje social, sino por esquemas de comprensión social desarrollados en interacción personal. La interacción del niño/a con su entorno es la que le proporcionará el paso de un tipo de moralidad a otro más maduro; c) la clave para el desarrollo moral es el concepto de justicia, punto clave en la teoría de Kohlberg, que analizaremos a lo largo del marco teórico-conceptual; d) admite transformaciones sucesivas en los principios básicos organizadores de los esquemas de razonamiento moral. Esta es la nota más característica de esta teoría, el admitir algún tipo de concepto de estadio, o alguna noción de organización secuencial, relacionado con la edad, en el desarrollo de las actitudes morales; e) los principales aspectos del desarrollo moral, según estas teorías, son universales porque surgen de la interacción social y todas las culturas tiene la mismas fuentes, los mismos conflictos sociales, la misma capacidad de asumir roles, etc.; f) la motivación básica no es satisfacer necesidades o reducir la ansiedad, como en las teorías del aprendizaje social y psicoanalítica, sino que está basada en la aceptación por los otros, la realización personal, la competencia, el amor propio, etc.; g) La influencia del medio, según las teorías cognitivo-evolutivas, está definida por la calidad de estímulos, tanto cognitivos como sociales, a lo largo del desarrollo.

Por su aplicación al campo educativo, hay que destacar el papel que desempeña esta estimulación ambiental en el desarrollo moral, fundamentalmente del niño/a. Según estas teorías, (Kohlberg 1982, p. 48) el desarrollo moral depende de unos estímulos: a) estímulos cognitivos puros, considerados como base necesaria para el desarrollo moral, pero no la engendra directamente. Para alcanzar un estadio moral, es necesario un desarrollo moral. Por otro lado, la ausencia de los estímulos cognitivos necesarios para el desarrollo el razonamiento lógico-formal puede ser importante para explicar los toques de nivel moral; b)

INTRODUCCIÓN

oportunidad de adopción de roles. Más importantes que los factores relacionados con el estímulo cognitivo son los factores de la experiencia y el estímulo social.

Lo que diferencia a la experiencia social de la interacción con las cosas, es el hecho de que la expresión social implica la adopción de roles, es decir, comprender la actitud de los otros, tomar conciencia de sus sentimientos, ponerse en su lugar, (Hersh, 1984, p. 47).

El término de “adopción de roles”, investigado por Mead, subraya tanto el aspecto cognitivo como el educativo, porque implica una relación estructural organizada entre el sujeto y los otros, e implica una comprensión de todos los roles en la sociedad de que el sujeto toma parte y una relación entre los mismos.

Aunque los juicios morales llevan consigo la adopción de roles, alcanzar un determinado estadio de adopción de roles es una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo moral. El nivel de la adopción de roles es un puente entre el nivel lógico o cognitivo y el nivel moral, es el nivel de cognición social del sujeto.

Para comprender los efectos del medio social en el desarrollo moral, debemos considerar hasta qué punto el medio brinda al niño/a oportunidades de adopción de roles. Las variaciones de estas oportunidades están en función de la relación del niño/a con su familia, el grupo de individuos en su misma situación, su escuela, su estatus social en la estructura económica y política, etc. (Kohlberg, 1979, p. 398).

Con respecto a la familia, la disposición de los padres/madres a permitir o fomentar el diálogo sobre temas de valores, es uno de los determinantes más claros del avance en estadio moral de los niños/as.

El intercambio por parte de éstos de puntos de vista y actitudes, forma parte de lo que denominamos “oportunidades de adopción de roles”. En general, cuanto mayor es la participación del niño/a en un grupo o institución social, más oportunidades tiene de adoptar las perspectivas sociales de los otros. Desde este punto de vista, una amplia participación en cualquier grupo no es esencial para el desarrollo moral; pero sí lo es la participación en algún grupo (no sólo es necesaria esta participación sino también la reciprocidad de la adopción de roles). Si los adultos no toman en consideración el punto de vista del niño/a, el niño/a no puede aceptar o adoptar el punto de vista del adulto. (Hersh, 1984, p. 111).

La idea de que un medio de un estadio superior (fomentándolo desde la escuela), estimula el desarrollo moral, es uno de los descubrimientos de Turiel (1983), de que los niños/as tienden a asimilar el razonamiento moral inmediatamente superior, en estadio, al suyo propio, y a rechazar el razonamiento de los estadios inferiores. No obstante, según el mismo autor, el concepto de exposición a un estadio superior, no tiene porqué limitarse a un estadio de razonamiento; también puede incluir exposición a una acción moral y a unos acuerdos institucionales. Lo que revelan estos estudios, es que los individuos responden a una mezcla de razonamiento moral, acción moral y reglas institucionalizadas, como un conjunto unificado con respecto a su propio estadio moral (Partiendo de esta idea Kohlberg (Hersh, 1984, p. 174) desarrolla el concepto de una “comunidad justa” que incluye un gobierno democrático mediante decisiones comunitarias, así como la discusión en pequeños grupos,

como medio de provocar un cambio, en el razonamiento moral, así como a posteriores cambios de conducta).

Pero la consecución de este desarrollo moral de los educandos en el marco educativo, se debe llevar a cabo a través del currículum. Históricamente el currículum (o “programas” de enseñanza) tenía como misión, más que la movilidad social, la integración y socialización de los individuos, más allá de sus contextos locales y familiares. La escuela pública es hija del proceso de formación del Estado moderno. Dar una identidad colectiva a las nuevas naciones, así como una distribución de los roles sociales, son tareas que la escuela realizó simultáneamente con la formación de los Estados modernos. Como ha puesto de magistralmente de manifiesto, entre otros, Bolívar la escolarización de masas se produce, primariamente, con un asombroso isomorfismo ideológico y organizativo entre los diferentes países occidentales, como consecuencia del proyecto moderno de constitución de las Naciones-Estado, y no tanto de formación de la fuerza de trabajo o por demanda social: “La escolarización masiva se convierte en un conjunto central de actividades a través de las cuales se forman vínculos recíprocos entre los individuos y los estados-nación”(1999b, p. 2). La educación se configura como el principal dispositivo para la creación de ciudadanos, tanto para contribuir al progreso de la nación, como para compartir los fines y valores sociales.

La “indiferencia a las diferencias”, que Bourdieu y Passeron (1964) denunciaron en su obra, completada con su estudio sobre la *reproducción*, dio lugar, como repetidamente ha mostrado la sociología de la educación, a reproducir las desigualdades. En una primera ola, motivó tenerlas en cuenta promoviendo una discriminación positiva, zonas de educación prioritarias o proyectos de compensatoria fueron algunas realizaciones, en las que se pretendía dar más a los que menos tienen. Pero también aquí se cebó la sociología de la educación mostrando que la escuela no puede compensar las desigualdades de oportunidades, más recientemente, se propone ser sensible a dichas diferencias para, dada la incapacidad para superarlas, “adaptarse” a ellas. Como lúcidamente manifiesta Derouet (1998) diferentes lógicas sucesivas (lograr la igualdad por la diversificación, racionalizar la gestión para un mejor rendimiento, o satisfacción de los usuarios) han confluído en la autonomía de las escuelas, que, en cualquier caso, introduce una seria “fractura” en lo que fue la escuela pública. (Bolívar, 1999b, p. 3).

Si la educación universal, al final, no dio los frutos deseados, pues bajo su universalidad se producían las diferencias sociales, sin posibilitar una integración real; el supuesto actual de reconocer las diferencias, puede dar lugar a reforzar, desde otras bases teóricas, la desigualdad de partida. De este modo, sin ser conscientes, se ha oscurecido el ideal de la escuela como servicio público, que tenía como meta dar a todos, sin discriminación, la cultura y saberes generales y comunes, de modo que permitiera la integración de la ciudadanía. Ahora se induce a un currículum definido localmente por cada escuela y donde, frente a la igualdad de oportunidades, al menos formal, que se pretendió, cada escuela redefine su currículum según lo que considere “bueno” para ellos. El referente cívico de justo para todos, se altera por un “bueno” para nosotros, cuando no por una lógica de eficacia (calidad) en la gestión o imagen por los usuarios (Bolívar, 2000).

En definitiva, lo que se pretende abordar en la presente investigación, es llevar a cabo un estudio sobre la opinión del profesorado acerca de la incidencia del juicio moral de los

INTRODUCCIÓN

docentes en el desarrollo de los valores sociales de los alumnos/as de tercer ciclo de educación Primaria.

Estrechamente vinculado con lo expuesto anteriormente, tendremos que abordar qué actuaciones realizan los docentes en la práctica educativa en relación a la educación en valores en esta etapa escolar o más concretamente ciclo; es decir, qué estrategias pedagógicas ponen marcha en el currículum escolar, (su programación), para desarrollar en el contexto académico una educación en valores que tenga como objetivo el desarrollo moral del educando. Concretando si las orientaciones dadas por el marco normativo, encaminadas al desarrollo pleno del alumnado, incluyendo el desarrollo moral del alumno/a, son seguidas por el profesorado, o por el contrario, que fundamentación o base pedagógica siguen para la educación en valores de sus alumnos/as.

En lo que respecta al alumnado, en función de la percepción que tiene el docente, se conocerá qué valores son los que rigen su conducta moral, de dónde son adquiridos, es decir si estos valores proceden del marco escolar, familiar, de los medios tecnológicos y de difusión que el educando tiene a su alcance, (radio y televisión, Internet, etc.), de su pandilla o grupo de amigos, etc. Y lo más importante, qué trascendencia tiene la escuela para el desarrollo moral del alumno/a, estableciendo qué actuaciones se podrían hacer para mejorar esta formación en valores.

Por último, se determinará la participación del marco familiar en este proceso formativo del educando, partiendo de la opinión del profesorado de este ciclo. Conociendo qué colaboración tienen los padres/madres con el contexto escolar para fomentar una educación en valores de sus hijos/as. Lo que se pretende es profundizar en la relación familia-escuela en este tema, para ello los docentes tendrán que contestarnos si en su Acción Tutorial queda recogido este ámbito formativo, y si está recogido cómo lo llevan a cabo.

Una vez obtenidos estos datos determinaremos qué implicación tiene la educación en valores sociales en el desarrollo moral del alumno/a del tercer ciclo de Educación Primaria, mediante las opiniones de los docentes de este tercer ciclo educativo.

Para conocer lo anteriormente expuesto se seguirá una exhaustiva revisión de la literatura acerca del desarrollo en el marco educativo de la educación en valores así como del desarrollo moral en los educandos y distintos aspectos normativos sobre la formación en valores en el currículum escolar.

Estamos, pues, ante una investigación descriptivo-exploratoria que nos permite conocer las opiniones del profesorado relativas a las implicaciones de los docentes en el desarrollo de valores sociales en sus alumnos/as y favorecer de este modo futuras investigaciones que aborden cuáles han de ser las disposiciones del profesorado, en qué se han de fundamentar y, la elaboración de programas de desarrollo del juicio moral para los docentes, así como de carácter pedagógico para mejorar el desarrollo de valores morales en sus alumnos/as.

PRIMERA PARTE:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.

I. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.

CAPÍTULO I

LOS VALORES EN EDUCACIÓN

1.1. Aproximación al concepto de valor

Parto de una concepción en la que el valor está relacionado con la propia existencia en la persona, afecta a su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante, dinámico, que, en apariencia, hemos elegido libremente entre diversas alternativas. Depende, sin embargo en buena medida, de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y, por consiguiente de ideas y actitudes que reproducimos a partir de las diversas instancias socializadoras (escuela, familia, la comunidad, los medios de difusión masiva, etc.).

La personalización de los valores, aspecto esencial de desarrollo moral en el proceso educativo, reúne desde un punto de vista psicológico, diferentes exigencias, entre las que podemos señalar las siguientes (González Rey, 1995):

- *Los valores no se agotan en las conductas*, ni en las expresiones intencionales del sujeto. El valor no depende de apreciaciones subjetivas individuales; son valores objetivos situados fuera del tiempo y del espacio, el niño/a, joven o adulto, el individuo como tal, incorpora y da sentido a aquello que se vincula con su experiencia y sus necesidades reales, sin embargo, la educación como proceso tiene sentido precisamente en tanto es una vía eficaz para ampliar en el educando su sensibilidad hacia nuevos aspectos de la vida que si bien no adquirieron sentido para él de forma espontánea, la adquieren a través de la comunicación con el otro, proceso esencial de la socialización.
- *Los valores se forman en la comunicación interpersonal*, no sólo por la racionalidad implicada en este proceso, sino también por la calidad afectiva que se establezca definida por las emociones, las vivencias y el desarrollo de la sensibilidad del sujeto hacia diferentes aspectos de la vida.
Los valores no son abstracciones, sino dimensiones ideales, significaciones construidas y necesarias de relaciones humanas y del sentido de la vida de las personas, que se personalizan y se expresan en las más diversas formas de comportamiento.
- *La personalización de los valores implica la congruencia de los nuevos valores* en los que se debe educar con una racionalidad individualmente asumida. El momento de contacto de la persona con nuevos valores no puede representar, cuando este proceso es consciente, un cambio radical con los valores anteriormente expresados por la persona, pues cuando se produzca un cambio de valores o de adquisición de nuevos valores, esto va a ser un proceso lento y gradual que debe expresar una clara racionalidad con la disposición consciente del sujeto.

Nada hace más daño al desarrollo moral que el cambio brusco de valores. Esto tiende a crear inseguridad, escepticismo e incredulidad, porque el sujeto a nivel consciente sólo puede personalizar aquellos valores que puede justificar y explicar desde una racionalidad personalmente elaborado; es decir, desde su identidad.

Los valores pueden ser realizados, descubiertos e incorporados por el ser humano. El descubrimiento, la incorporación y la realización de valores constituyen tres pilares básicos de la tarea educativa. (Carreras, 1994, p. 19).

La crisis de los sistemas de valores puede que en el fondo no sea tan negativa; la humanidad ha sufrido y está sufriendo cambio, es una etapa nueva; por ello, debemos estar atentos a los valores que van emergiendo, dispuestos a modificar nuestra forma de actuar como elemento efectivo de esta dinámica.

Los valores son creencias, proyectos ideales que suponen la elección de determinadas opciones como deseables y apreciables. El orientar la acción de acuerdo a un marco valorativo es algo propiamente humano que determina tanto las actitudes y comportamientos sociales como los juicios y normas. Las opciones que un sujeto o grupo realizan están en relación con una jerarquía de valores vinculada a la concepción del mundo que ese sujeto o colectivo tiene.

Todas las acciones humanas están orientadas, conciente o inconscientemente, por valores. Los valores son el marco de referencia ideológico que orienta los comportamientos e interacciones humanas.

El término “valor” pertenece al mismo campo semántico que otros constructos teóricos como creencia, rasgo, opinión, etcétera, los cuales son utilizados en diversidad de ocasiones de un modo no adecuado, no solamente por la sociedad en general, también por muchos autores que desde la investigación teórica o práctica se hacen eco de su manifiesta equivocidad semántica, de esta forma todos ellos cayendo en la idelimitación o imprecisión de su significado, produciendo la ya resulta confusión de términos.

Uno de los conceptos que se relacionan más directamente con el término valor y que por esto mismo ha sembrado cierta confusión en el trabajo con estos dos términos, es el de actitud. Sus significados son próximos, perteneciendo al mismo campo semántico, pero caben diferencias que es preciso tener en cuenta para poder aclarar para su posterior trabajo en los ámbitos en cuestión.

Así, por un lado, no parece clara la línea fronteriza entre valor y actitud, de ahí que se utilicen con frecuencia ambos indistintamente en situaciones o circunstancias donde puede llegarse al equívoco.

Hay una explicación de corte más filosófico, porque guarda una estrecha vinculación con las acepciones filosóficas, y otra de corte más psicológico. Intentemos explicar la primera vinculada con las acepciones filosóficas, y con posterioridad la segunda con los que los autores desde la psicología han aportado al mundo de los valores.

El término valor, tal como se entiende generalmente en la filosofía contemporánea, tiene el mismo sentido que la expresión escolástica “*ratio boni*”, lo cual significa aquello por lo cual una cosa es buena. Es por ello que esta expresión beneficia la distinción entre el bien

(“*ratio boni*”), o valor, y los bienes, es decir, las cosas que son buenas, que encarnan un valor. El valor es lo que no deja indiferente, lo que merece ser conocido, sentido, querido o deseado; es decir, aquella cualidad o conjunto de cualidades de una persona o cosa, en cuya virtud es apreciada.

La filosofía actual de los valores se ocupa ampliamente de la manera en que el hombre los descubre.

Generalmente, admite una experiencia original, en la cual la vida afectiva es el papel principal. Ha sido Max Scheler (1972) uno de los que principalmente ha orientado la investigación en este sentido. Se ha dedicado a mostrar que los valores se nos presentan únicamente como objetos de una facultad de “sentir”, que es tan intencional y objetiva como el conocimiento “representativo”, pero que se distingue de éste y se opone a él fundamentalmente; ni la inteligencia ni los sentidos nos harán descubrir jamás un valor real. Un ejemplo de ello es que la simple definición del amor no enseñará gran cosa a quien no haya amado nunca.

Es cierto que el valor no se nos presenta concretamente más que en la medida en que lo “vivimos” y lo sentimos penetrar en nuestra vida sentimental. Hay una conciencia del peso de nuestra actividad apetitiva, que nos suele arrastrar y nos hace conceder a las cosas y a las personas una “significación”, un “valor”, que apenas nos explicamos por la inteligencia.

Sin embargo, la inteligencia no está ausente de esta experiencia, porque la vida psíquica no se deja encasillar. Por eso la reflexión puede ejercerse sobre estos datos. Sin duda, la inteligencia es tan incapaz de penetrar todo el secreto de los datos psíquicos y de los valores que corresponden a ellos como lo es de comprender íntegramente los datos físicos, aunque no debe inferirse de aquí que esté condenada al silencio; podrá incluso definir estos datos internos, que le están más próximos, con más profundidad de la que tiene para penetrar en el fondo de los fenómenos físicos.

Con la explicación que acaba de darse, tal vez pueda interpretarse que el valor es un concepto de suficiente patrimonio de la filosofía. Hay que decir que no, porque la propia psicología, en un ejercicio sincero de estudio de la conducta humana, también ha tenido que apelar al término para propiciar una mejor explicación de la misma.

Dentro de la psicología, sin duda impregnada de un planteamiento filosófico que le aporta consistencia, por lo que no puede desprenderse del todo de los planteamientos anteriores, tampoco hay unidad en las proposiciones. Para autores como Maslow (1964), Rokeach (1968) y Williams (1968), entre otros, los valores han de situarse en la persona; a esto se enfrentan las sugerencias de Campbell (1963) y otros que sitúan a los valores en los objetos.

Para Rokeach (1968), autor que ha estudiado con profundidad la relación entre conceptos tan próximos como creencias, actitudes y valores, el valor es un tipo de creencia emplazada en el centro del sistema total de creencias de una persona acerca de cómo se debe o no se debe comportar; o, también, acerca de algún objetivo en la existencia que es digno de esfuerzo o sacrificio en conseguirlo. Los valores son, por ende, ideales o abstractos

independientes de cualquier objeto específico o situación concreta de actitud, los cuales representan las creencias de una persona sobre los modelos *ideales* de conducta y sobre los últimos fines también ideales.

Ésta es una perspectiva diferenciada entre valor y actitud. Para Rokeach el valor es un referente que puede dar centralidad a nuestro pensamiento o modo de concebir la vida; la actitud, aporta centralidad a nuestras acciones.

Dado este carácter al valor, para autores como Hollander (1968), son los valores los que han de ser considerados como el núcleo mismo de un sistema de actitudes. Por ello manifiesta (Hallander, 1968): “Cabe afirmar que los valores constituyen el componente nuclear de una constelación actitudinal que orienta la conducta, a largo plazo, hacia ciertas metas con preferencias a otras. Puede decirse, pues, que desde un punto de vista motivacional los valores son más centrales... Están asociados con la tendencia fundamental de una constelación de actitudes” (pp. 126 – 128).

Es por esto por lo que un valor es algo más específico que, una actitud, siendo en la mayoría de los casos aquello que la sustenta, que le sirve de apoyo. También es posible considerar, y ello se presenta como complemento, que un valor es un tipo de creencias, localizado dentro del sistema total de creencias de una persona, acerca de cómo debería o no debería actuar o comportarse (Rokeach, 1980).

Todo esto nos permite entender que las actitudes se diferencian de los valores en el sentido de que estos últimos son más estables y centrales que las primeras. Así, algo que permite entender su importancia es que los valores constituyen un proyecto o ideal compartido que da sentido y orienta la formación de actitudes en las escuelas, como opciones personales adquiridas libre y reflexivamente, algo que abre la puerta para trabajar con los mismos, al tiempo que, convenientemente diferenciados de las actitudes, introducir en la planificación educativa y el trabajo didáctico, espacios para el desarrollo y evaluación de ambos, por lo absolutamente necesario los dos para la sociedad de hoy.

En este orden de ideas y aceptando las actitudes como expresión de valores, Bolívar (1992) presenta dos modos principales de entender la relación entre ellos: por una parte, los valores ocupan el lugar más alto y abstracto en la estructura cognitiva, por lo cual, las actitudes dependientes de los valores o representan un componente de ellos; y por otra parte, los valores son un componente de las actitudes, ya que les aportan centralidad. Así, las actitudes se constituyen en una predisposición a valorar y actuar de determinada manera y los valores se identifican con la “valoración individual/ subjetiva” que realiza cada persona.

Cualquiera que sea la posición de subordinación que adoptemos, es evidente la estrecha relación que existe entre valores y actitudes: relación que cobra importancia en el campo educativo dada su repercusión social. Igualmente, es claro que las actitudes están altamente ligadas al mundo de los valores que surgen de la dinámica relacional entre el individuo y el objeto de la actitud. Es así, como pueden ser agrupadas según los valores que le definan; si el objeto de la actitud representa un valor para el individuo, la potenciación de actitudes positivas hacia él será más fácil de alcanzar; si por el contrario, no representa un valor o es un antivalor, resultaría interesante considerar la naturaleza del mismo para

determinar cuál sería el tratamiento adecuado, el fomento de la actitud positiva o negativa hacia él. Finalmente, aparece la consideración de la conducta como un nivel más de concreción en la relación valores-actitudes, pues “Los valores en la conducta humana se configuran en actitudes” (Bolívar, 1992, p. 102).

Los valores en relación con la moral son patrimonio exclusivamente humano, de allí que conviene destacar la condición social y cultural que determina la conducta del hombre. A diferencia de los animales, la conducta humana se desenvuelve en un clima de libertad¹, que impone, sin embargo, la constante necesidad de elegir y optar ante las situaciones que implican nuestra condición social; de allí, surge la necesidad de adherirnos a reglas y normas que permitan su regulación. “La complejidad de las formas de organización social que los hombres han ido elaborando, y que sólo se relacionan indirectamente con su naturaleza biológica, requieren reglas específicas cuando han dejado de actuar las regulaciones hereditarias que son más simples y que no permiten responder a situaciones producidas por la cultura” (Delval y Enesco, 1994, p. 46). Nuestras acciones y conductas son moldeadas y reguladas por normas que responden a nuestro sistema de creencias y valores, por ello, se acepta que los valores son el fundamento último de actitudes y normas (Bolívar, 1992). En consecuencia resulta lógico considerar la importancia de “normas” como producto social.

Es posible encontrar diversas definiciones de “normas/reglas” que determinan sus muy variados usos; en general, estas definiciones tienen en común la consideración de la “regularidad” en que se sucede algún hecho o fenómeno. En tal sentido, interesa destacar algunas características de las normas que sirven como referentes para su comprensión; las normas son absolutamente necesarias dada la naturaleza social del hombre; representan pautas concretas de conducta; se refieren a situaciones y contextos determinados; tienen carácter coactivo/impositivo, y al compartirse el valor que las sustenta, dejan de ser arbitrarias para ser asumidas y aceptadas libremente. Tal caracterización nos induce a considerar la relación que el sujeto, y más específicamente, su voluntad, establece con el sistema de normas que regulan su conducta. Delval y Enesco (1994), clasifica las normas desde tres perspectivas en función de la relación de dependencia. El tabla n°1 resume tal caracterización.

Resulta claro, que en medio de la relación de dependencia/independencia entre la conducta del hombre y las normas, subyace todo nuestro sistema de valores y creencias; es decir, los valores se convierten en los determinantes de las normas de conducta que nos indican cómo debemos actuar en situaciones específicas, particularmente, en aquellas de carácter social. Es decir, “La conducta moral depende en definitiva de los valores de los cuales se parte, por lo que moral y valores están estrechamente relacionados” (Ídem; 60). Así, estamos ante un campo propicio para orientar el papel de la educación como proceso formal, pues es precisamente la relación de dependencia/independencia entre la conducta del hombre y las normas, la que debe constituir el medio y fin en sí mismo de la relación formadora de la escuela.

¹ Libertad referida a nuestro comportamiento no se rige exclusivamente por las condiciones biológicas y hereditarias; la capacidad de razonamiento nos brinda la oportunidad de hacer elecciones y evaluar opciones ante cualquier decisión que debemos tomar.

Tabla nº 1: Tipos de reglas/normas.

Fuente: Adaptado de Delval y Enesco (1994). Moral, Desarrollo y Educación. Madrid; Alauda Anaya.

Tipo de regla	Dependencia	Característica	Relación con la conducta
Descriptivas	Son independientes del sujeto	Describen regularidades que se producen en la naturaleza o en la vida social, p. ej. Las referidas a las leyes de la naturaleza	Se somete a ellas.
Intermedias	Su cumplimiento depende de la voluntad del sujeto	-De procedimientos: no respetarlas conduce a malos resultados o a no lograrlos. -De precaución: evitan situaciones peligrosas y preservan la integridad del sujeto. -De juegos: definitorias o constitutivas. Regulan las relaciones de los jugadores. -Del lenguaje: Son constitutivas y tienen características de procedimiento.	Logro de buenos resultados. Evita accidentes. Participación en el juego. Hacerse entender.
Prescriptivas	Dependientes de la aceptación y voluntad del sujeto. Prescriben lo que debe hacerse. Se pueden aplicar mal o no seguirse.	-Sociales: Conductas admitidas y socialmente. Normas convencionales: saludos, rituales, moda. No están codificadas explícitamente, pero se comparten y se aceptan. -Morales: Referidas a aspectos generales y básicos de las relaciones con los demás (justicia, integridad y respeto por los derechos de los otros). No están codificadas explícitamente. -Reglas jurídicas: explícitas, codificadas, impuestas. Determinan lo que está permitido o prohibido según la estructura de poder.	Si no se cumplen el individuo se aísla, pero no hay sanción explícita, sólo la reprobación. El no aceptarlas y cumplirlas implica una fuerte reprobación. Sanción explícita en el caso de haberse convertido en norma jurídica. En caso de violación se imponen sanciones, castigos de obligatorio cumplimiento.

La educación, como toda acción humana, se orienta de acuerdo con un marco valorativo, intentando el perfeccionamiento de la persona según unos modelos sociales y de acuerdo a unos fines y objetivos deseables. Los fines y objetivos que se plantea cada Sistema Educativo en concreto se fijan según una cierta jerarquía axiológica. En palabras de Schramm

Martin “Un proyecto educativo está insoslayablemente determinado y definido por el tipo de hombre que se pretende formar y consecuentemente, por el modelo de sociedad que se aspira a construir... Antes de educar, se requiere haber optado por un sistema de valores, ya que la educación se ha de orientar en una determinada manera de entender el hombre, la vida y el mundo. Resulta imposible educar sin una referencia al ámbito de los valores” (Sehramm, 1990, p. 267).

En este mismo sentido se pronuncia Marín Ibáñez (1993) al afirmar que:

Unos destacan unos valores más que otros, pero todo proyecto educativo preende incluir, suscitar unos valores en los educandos. Los objetivos, finalidades e idearios educativos, tendrán valores diferentes que permiten tipificar y caracterizar cada sistema y cada institución, pero sin los valores intentados no se pueden entender, no hay educación posible. Lo que se aprende y para lo que se aprende, son valores, o pretenden serlo, para el individuo y la sociedad (p. 18).

Educación, es pues, orientar al sujeto en una dirección “ideal”, que varía según el tipo de sociedad, en función del hombre/mujer que se pretenda formar. En el documento sobre “Valores Éticos y Educación para el siglo XXI” publicado por la UNESCO y el Club de Roma se hace referencia a la distinta concepción educativa del Mundo Occidental y Oriental estudiada por Huyn Cao Tri en un documento anterior, también de la UNESCO, denominado “Culture, Education et Développement endogene. Aspects philosophiques comparés de l’Education Traditionnelle en Extrême-Orient et l’Occident Moderne”. Según el mencionado autor en Oriente el objetivo prioritario de la educación es el enseñar a “saber vivir”, lo que implica una mayor preocupación por la enseñanza moral (China) o espiritual (India).

Occidente, influido por la tradición griega, otorga más importancia al “saber” en sí mismo independientemente de su aplicabilidad práctica: desde esta perspectiva los sistemas educativos europeos, principalmente los mediterráneos o de cultura latina, han reflejado la preocupación por transmitir una serie de conocimientos, en muchos casos abstractos, teóricos o generales. Dentro del Mundo Occidental, los países del Nuevo Mundo y las culturas anglosajonas, organizan sus sistemas educativos con un criterio más pragmático, técnico y especializado.

Según Huyn Cao Tri (en Delors, p. 1996) en los últimos tiempos se está produciendo un acercamiento mutuo entre estos tres tipos de concepciones “La educación europea está en vías de abrirse una vía más práctica, más abierta al mundo cotidiano de lo concreto y de lo útil. Los programas de enseñanza de Estados Unidos, por el contrario, otorgan cada vez más importancia a las humanidades y a la cultura en general. La educación china, aún conservando la nota moral dominante (sacrificio y saber vivir), sabe unir el trabajo intelectual (saber) con el manual y práctico (saber hacer)”.

Todos los Sistemas Educativos se apoyan en una visión del ser humano que pretenden formar y, por tanto, plantean, de forma implícita o explícita una concepción de valores.

Las sociedades contemporáneas sufren una crisis de valores. Los que ayer se consideraban importantes fueron desplazados por los frívolos. Esta crisis ya no es sólo la de

los marcos morales tradicionales, heredados de las grandes confesiones religiosas, sino también de los valores laicos que los sucedieron.

Según manifiesta Jérôme Bindé (2002, p. 57), “el crepúsculo de los valores dejó una sociedad inmadura. Las tres edades de la vida están confundidas y se crean y recrean en el presente. Las nuevas tecnologías, la aceleración del saber y el conocimiento dieron lugar a este fenómeno”.

Ya no existe un patrón fijo de valores, de medida estable y absoluta. Todos los valores fluctúan en un amplio mercado. Sus cuotas suben y bajan según los entusiasmos, los pánicos y las más subjetivas apuestas. El nihilismo y la pérdida de sentido provocan sufrimiento, ya que existe la percepción general de que el mundo atraviesa una crisis. De ella saldremos no sin valores, pero sí con una escala de ellos diferente de la que la que hemos conocido. (Bindé, p. 2007)

El ingenuo optimismo en el progreso y la evolución del ser humano, alimentado sobre todo en los años de la ilustración, ha dejado de tener sentido. Muy al contrario el tipo de sociedad, el modo de vivir de nuestra sociedad postmoderna, no parece promover la vida feliz sino una vida cómoda aunque carezca de sentido.

Apuntado ya lo complejo que resulta la realización práctica de las metas que cada uno acepta para sí en el curso de la vida. Pero el factor decisivo de complicación es el entramado social en abierto conflicto de valores.

Hay una conflictividad que es interior a la persona. Hay una conflictividad que es social y una conflictividad cristiana. Hay una conflictividad entre los cristianos y la sociedad, entre los valores sociales de uno y otro grupo y dentro del mismo hombre.

Conflictividad interior: La descripción más adecuada para esta crisis interior es la perplejidad.

Perplejidad Personal: Desde la frustración y la despersonalización, nada es posible ante la sociedad opresora y alienante. Hay que rendirse. Somos llevados en el curso de la vida; nos limitamos a buscar el mejor acomodo para no ser triturado por la máquina social. No tiene sentido, es peligroso afirmarse frente a ella. Una muestra elocuente es el proceso que lleva a muchos jóvenes de la escuela al paro y de ahí a la evasión drogada o delincuente, a los mayores al materialismo y a la deshumanización.

Perplejidad personal por la existencia de una posición estructural que crea un marco normativo inapelable, y exige sumisión automática en nombre de la eficacia del conjunto. Lo cual supone la presión por disfuncional de cualquier ámbito de experimentación ética, de búsqueda de nuevas salidas o valores, originales y libres. Y todo esto compatibilizado a la fuerza con la exaltación formal de la iniciativa personal. El mundo de las mil posibilidades...mermadas.

Perplejidad personal provocada por una pluralidad inabarcable. Pluralidad de significados aun en el contenido de los valores o realidades más originarias. Hablamos con las

mismas palabras de los mismos significados y escondemos así la multiplicidad de significados.

Qué significa para el ser humano actual conceptos como trabajo, honradez, dinero, laboriosidad, ahorro, familia, hijo, paraje.

Muchos de estos valores entrañan realidades divergentes y contradictorias. El hombre de hoy contempla en su conciencia un gran vacío de valores, no es posible separar la crisis de valores de la crisis social. Cualquier reajuste social y mucho más un cambio social, implica siempre un reflejo en el sistema de valores. Los cambios sociales acaecidos en el último cuarto de siglo son tan radicales que se pueden hablar de una metamorfosis social y cultural.

Por esto mismo, se puede hablar de que unos valores decaen o están en desuso pero no es correcto decir: "ya no existen valores", en todo caso podríamos hablar de contra-valores, en la medida en que no los apreciamos o se opongan a aquellos que nosotros sostenemos como auténticos, pero el hecho de valorar serán duradero como el hombre mismo.

Un fenómeno observable en la sociedad occidental actual es el desconcierto producido por la falta de vigencia de valores antaño asentados sólidamente, quizás por la convivencia de valores considerados antagónicos o contradictorios entre sí, quizás porque está en curso un proceso de cambio de valores o de redefinición de los antiguos sin que todavía se perciba con nitidez el horizonte axiológico que sirva de orientación para el actuar humano y para sus intereses vitales.

Sea como fuere, es cierto el desasosiego y la desorientación que afecta a prácticamente todos los ámbitos de la vida humana en relación con este tema. Posiblemente las causas sean muy complejas y operen en diversas direcciones y la labor de desentrañar el entramado de síntomas e indicios que pudieran conducir hasta la compleja concurrencia de causas y azares que están en el origen de esta situación, desborda con mucho las fuerzas de que disponemos en el momento presente. Ahora bien, es posible señalar, cuando menos, algunos fenómenos que han contribuido sin duda a dibujar el panorama en el que ahora nos encontramos, y que repercuten de manera muy directa en el aspecto de la realidad en el que todos los presentes estamos comprometidos: la educación.

Hay que referirse, en primer lugar, al deterioro objetivo de una serie de valores que han estado rigiendo nuestro mundo hasta no hace tanto tiempo y, por otro lado, a los factores de desequilibrio que han introducido una serie de cambios y transformaciones científicas y tecnológicas, tanto en nuestros modos de valorar como en la dinámica de nuestra vida cotidiana.

El movimiento intelectual surgido en nuestros días y que responde a la denominación de "postmodernismo", al margen de la pertinencia o discutibilidad de sus tesis concretas, se caracteriza por asumir la responsabilidad de certificar la muerte de toda una época histórica, aquella en la que se ha gestado y posteriormente desarrollado nuestro mundo de Occidente. Esta época, la modernidad, tiene su origen en la Ilustración del siglo XVIII. Y es de justicia reconocer que fueron los ilustrados quienes definieron los valores de la época moderna y

proyectaron las líneas maestras de su horizonte utópico que han pervivido casi hasta nuestros días.

Interesa analizar someramente ahora tres valores que, surgidos en el magma intelectual del siglo de las luces, se conservan aún hoy día pero, eso sí, distorsionados y, en cierta medida, desacreditados con respecto a su origen dieciochesco.

En primer lugar, nos ocuparemos del valor *racionalidad*. La razón ilustrada era crítica y emancipadora a la par que descubridora de las leyes filosóficas y científicas que gobernaban el mundo. La racionalidad, pues, implicaba la mayoría de edad del género humano, su liberación de todo tipo de esclavitudes físicas y psíquicas y la transformación del hombre en el señor de la naturaleza, cuyo funcionamiento conocía y dominaba.

En la actualidad, la razón sigue siendo un valor vigente, pero ya no es la racionalidad de los pensadores del XVIII que alumbraba un proyecto humanista. La razón se ha ido degradando y convirtiéndose en aquello que los pensadores de la escuela de Frankfurt denominaban "razón instrumental": la razón puesta al servicio de una técnica cada vez más eficaz. Pero la técnica se define justamente por ser un medio y, como tal, incapaz de dar sentido al quehacer humano por más que contribuya a mejorar la producción y el bienestar en general.

La razón, de ser una luz soberana que iluminaba las sendas humanas, se ha convertido en una esclava de una sierva: la producción técnica. Apartir de ese momento, lo que se echa en falta son ideas, justamente aquello que un mero instrumento de servicio no puede nunca ofrecer.

El segundo valor que ha sufrido con el paso del tiempo es la *tolerancia* que, para el espíritu ilustrado, constituía uno de los más firmes pilares de la sociedad moderna. Tolerancia significa la no imposición de supuestas verdades por encima de la conciencia individual. El presupuesto de ésta es la irreductible libertad de la conciencia humana que ha de determinarse por sí misma en la dirección que crea conveniente. La práctica de la tolerancia implica la aceptación del pluralismo de ideas, creencias, opiniones ...

La versión social de la tolerancia es el respeto que, si bien en algún momento de la historia fue un baluarte de resistencia contra el influjo autoritario y de instituciones políticas sobre los estamentos sociales y las conciencias de los ciudadanos, en su esencia hay que concebirlo como la garantía de la independencia del ser humano frente a los excesos de la manipulación ideológica en general.

En la actualidad, se puede decir que el valor de la tolerancia como fórmula normal y habitual de autodefinición de las sociedades de Occidente, ha alcanzado una consistencia notable. Sin embargo, en nuestros días la tolerancia ha empezado a identificarse con mera indiferencia hacia toda idea que tenga que ver con las finalidades del hombre o con el sentido de la vida humana.

La tolerancia está siendo cercenada al no dejar a la familia que eduque en valores a sus hijos, intentando algunos grupos de poder imponer su voluntad a la institución más antigua de la humanidad; la familia. (Cañizares, 2006).

Un tercer valor que se quiere destacar aquí, es la *democracia* como forma política de organización social. Este valor viene a ser como la condición de posibilidad de la libertad real del individuo y, a la vez, surge precisamente del ejercicio de esa voluntad libre de una comunidad para darse a sí misma sus normas de autogobierno.

La democracia, aunque constituya en Occidente ahora mismo la idea básica de todo sistema político posible, sin competencia ideológica alguna, sin embargo también ha sufrido un desgaste considerable a lo largo de estos siglos.

El avance tecnológico, sobre todo en campos como la información y la comunicación, facilita y mejora la organización social en términos generales, pero también se convierte en un peligro evidente para la libertad de los ciudadanos, en la medida en que la concentración de información en manos de organismos estatales y paraestatales, supone un poder que se acerca bastante a la pesadilla que ciertos autores nos han relatado, en tono profético y futurista, de lo que podría ser un estado totalitario en una sociedad avanzada.

Se hablaba al principio de otro factor que, junto a la inestabilidad o perversión de los valores consagrados por la modernidad, contribuía a configurar el panorama actual de incertidumbre axiológica. Los rápidos avances científicos y tecnológicos y la invasión de la realidad cotidiana por lo que se conoce como nuevas tecnologías han afectado a todos los ámbitos de la vida humana: al trabajo, a las relaciones sociales, a la distribución y disposición del tiempo de ocio, a la vida familiar, etc.

Ya se ha visto cómo los conocimientos técnicos influían, positiva y negativamente, en la concepción y puesta en práctica de valores tradicionales; ahora interesa destacar la incidencia que la combinación de nuevos modos de vida impuestos por el ritmo social y la competencia de nuevas fuentes de información, ha tenido sobre instituciones dedicadas tradicionalmente a generar y, sobre todo, a transmitir valores, como es el caso de la familia.

Se le está dando una mayor importancia a la progresiva e intensa participación de las instituciones externas en el núcleo familiar en el cuidado de los niños/as, antes reservado a los padres/madres. Este hecho produce cambios fundamentales en la socialización, así como en la adquisición de valores nuevos, desplazando a un lado los valores tradicionales.

Estas nuevas generaciones comienzan su vida, y la desarrollan desde muy temprano, de forma diferente a la de sus padres/madres. Los niños y niñas viven, pues, en más de un ambiente, lo cual influirá en su desarrollo. Los teóricos hablan de una "doble socialización" y de las transferencias que el niño/a hace de las experiencias adquiridas en uno u otro ambiente.

Si, a esto, se añaden otros fenómenos corrientes como la longitud de la jornada laboral y la naturaleza de la estructura familiar actual: familias monoparentales, hijos/as únicos, mayor democratización de la vida familiar, redefinición de las relaciones padres/madres-hijos/hijas, tendencia a un desarrollo temprano de la autonomía de los niños y las niñas, etc.,

tendremos ya, al menos, un elemento de cambio poderoso en el mecanismo de recepción y transmisión de los valores.

Por otra parte, hay que tener en cuenta la presencia de un nuevo agente socializador dentro del hogar: los aparatos informáticos y un medio de comunicación tan eficaz y potente como es la televisión.

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, en cierta medida, tienden a homogeneizar la experiencia entre adultos y niños/as, pero también se observa un fenómeno peculiar: en muchos casos, el manejo y comprensión de instrumentos, derivados de las nuevas tecnologías, resultan opacos y difíciles para los adultos y, por contra, para los niños/as son de una transparencia sorprendente, con lo cual se está produciendo una socialización inversa a la tradicional: los niños y las niñas socializan a sus mayores.

Llegados a este punto habría que plantearse qué dimensión tiene el mundo de los valores desde la perspectiva de la Educación actual y, más concretamente, cómo podemos enfocar ese asunto, actualmente, en España. A este respecto Harendt (1961) ha afirmando:

El problema de la educación en el mundo moderno radica en que, por su propia naturaleza, no puede renunciar ni a la autoridad ni a la tradición y, sin embargo, debe desarrollarse en un mundo que ni está estructurado por la autoridad ni se mantiene unido por la tradición, (p. 195).

En Educación no se puede prescindir del pasado, pero es necesario articular con delicadeza y precisión la transmisión del saber que la tradición nos ha legado con la introducción de las experiencias y las aportaciones nuevas de la investigación actual. De igual modo, los educadores/as no pueden desconocer que junto al aspecto más técnico, por así decir, de la profesión: conocimientos, preparación pedagógica, capacidad de comunicación, etc. coexiste, en la docencia, una dimensión de implicación personal que mediatiza todos los contenidos que se imparten, por muy neutrales que estos parezcan a primera vista. El profesor/a, si realiza bien su función de comunicador, adquiere necesariamente, para el alumnado, un carácter de autoridad, bien que ésta ha de ser moral y de prestigio profesional, antes que coercitiva o manipuladora.

Este difícil equilibrio entre pasado y presente, tradición e innovación, autoridad y prestigio exige, precisamente, establecer una jerarquía de valores.

Si bien no estamos a salvo de esta crisis de valores que alcanza a toda la sociedad occidental en su conjunto, también es cierto que en España se han producido acontecimientos de gran transcendencia histórica, que han de llevar a replantearse el tema de la educación y, en particular de los valores que el sistema educativo defiende.

Así pues, en España, la educación hay que abordarla a partir del texto constitucional de 1978, ya que, desde el momento en que la educación se define como un derecho constitucional, hay que atender al horizonte de principios y valores donde esta Constitución sitúa la realidad educativa.

El artículo 27.2 de la Constitución nos muestra el marco axiológico en el que se concibe la Educación:

"La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales".

En primer lugar, se define la Educación por la vía de la formación y no tanto por el tema del aprendizaje, puesto que será preciso formar la personalidad para que esta pueda desarrollar plenamente todas sus capacidades. El límite y, a la vez, horizonte de esa formación viene dado por el respeto a una serie de principios democráticos.

La democracia es pues el valor-eje en torno al cual gira la educación y, por lo mismo, el valor que ha de ser transmitido, enseñado y practicado, en primer término, en nuestros centros educativos.

Por democracia se ha de entender algo más que un simple tipo de gobierno, una forma política concreta. Más bien habría que poner el énfasis en un estilo de vida, donde todas las personas podrían decidir libremente sobre la educación de sus hijos/as.

"Ser persona" remite de nuevo al texto de nuestra Carta Magna, según el cual el objetivo de toda educación es el pleno desarrollo de la personalidad.

Decíamos que la plenitud del desarrollo de la personalidad o, lo que es lo mismo, llegar a ser persona, exige una formación específica. Ahora bien, esta educación no puede consistir en un adoctrinamiento cuyo objetivo sea imponer unas determinadas formas de valorar, puesto que sería contradictorio con la idea misma de democracia. Por lo tanto un valor que se desprende ya de la necesidad de formar democráticamente a nuestros jóvenes o, lo que viene a ser lo mismo, de formar para ser persona, es precisamente el diálogo, y no la imposición.

Dialogar supone una cierta madurez de pensamiento, de juicio y de reflexión, por lo tanto, es preciso que nuestras escuelas estimulen en el alumnado la capacidad crítica y las suficientes destrezas cognitivas como para poder pensar y pensar por sí mismos.

A partir del diálogo que supone ejercer las virtudes de la tolerancia y del respeto al prójimo, derivadas obviamente, de sus respectivos valores se plantea como necesaria la participación responsable, en proporción a la capacidad de cada persona, en la toma de decisiones y en la tarea de dar forma a las finalidades del grupo social al que el individuo pertenezca.

Este espíritu de iniciativa y de participación evitará el mal, tan común a muchas democracias, en las que unas minorías más activas controlan la voluntad de la mayoría y toman las decisiones por ésta.

Así pues los tres valores que se analizaban, tanto en su versión ilustrada, cuanto en su posterior debilitamiento, son retomados como valores fundamentales en la escuela,

ateniéndonos al precepto constitucional que se ocupa de la Educación: la racionalidad, la tolerancia y la democracia son los fundamentos de la enseñanza en este país. Evidentemente hay otros valores que la educación puede promocionar y transmitir y que, por supuesto, comparte con otras muchas instituciones, filosofías e ideologías sin que, por ello, se identifique con ninguna de ellas.

La ventaja de la Educación reside en que su misión más que proponer valores, aparte de los más básicos ya mencionados, debe proporcionar a los alumnos/as los instrumentos lógicos, mentales, psicológicos, morales para descubrir por sí mismos la escala de valores de un modo crítico y responsable, y siempre en coordinación y cooperación con el marco familiar.

En cuanto a la familia, cabría decir que no puede haber oposición entre la institución familiar y la escuela, muy al contrario: todo educador sabe que sin contar con un ambiente familiar adecuado y conectado con la escuela y si no existe un enraizamiento de ésta en el medio donde sus alumnos/as viven, todo proyecto educativo está condenado al fracaso. Los estudios realizados en este sentido por Coleman² para evaluar el éxito de los programas de educación destinados a las minorías norteamericanas durante las Administraciones Kennedy y Johnson, dieron como resultado unas cifras contundentes: pese a las costosas inversiones, la mayoría de los estudiantes fracasó por no contar con el clima hogareño favorable al logro educacional.

Existen además nuevos valores que se van produciendo poco a poco y que son un síntoma de vitalidad de la sociedad. Fundamentalmente parecen ser valores que se ejercen como autodefensa contra las propias desviaciones: ecologismo versus degradación ambiental, pacifismo versus violencia, solidaridad versus desigualdades, etc.

1.1.1. Clasificación de los valores.

La palabra valor viene del latín valor, “valere” (fuerza, salud, estar sano, ser fuerte). Cuando decimos que algo tiene valor afirmamos que es bueno, digno de aprecio y estimación. En el campo de la ética y la moral, los valores son cualidades que podemos encontrar en el mundo que nos rodea. En un paisaje (un paisaje hermoso), en una persona (una persona honesta), en una sociedad (una sociedad tolerante), en un sistema político (un sistema político justo), en una acción realizada por alguien (una acción buena), en una empresa (organización responsable), y así sucesivamente. Aunque son complejos y de varias clases, todos los valores coinciden en que tienen como fin último mejorar la calidad de nuestra vida. La clasificación más extendida es la siguiente:

1. *Valores biológicos:* Traen como consecuencia la salud, y se cultivan mediante la educación física e higiénica.
2. *Valores sensibles:* Conducen al placer, la alegría, el esparcimiento.

²Coleman *et al.* (1966): *Igualdad de oportunidades educativas*. Departamento Norteamericano de Salud, Educación y Bienestar.

3. Valores económicos: Proporcionan todo lo que nos es útil; son valores de uso y de cambio.
4. *Valores estéticos*: Nos muestran la belleza en todas sus formas.
5. *Valores intelectuales*: Nos hacen apreciar la verdad y el conocimiento.
6. *Valores religiosos*: Nos permiten alcanzar la dimensión de lo sagrado.
7. *Valores morales*: Su práctica nos acerca a la bondad, la justicia, la libertad, la honestidad, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad, el agradecimiento, la lealtad, la amistad y la paz, entre otros.

De la anterior tabla, los más importantes son, sin duda, los valores morales, ya que estos les dan sentido y mérito a los demás. De poco sirve tener muy buena salud, ser muy creyente o muy inteligente o vivir rodeado de comodidades y objetos bellos, si no se es justo, bueno, tolerante u honesto, si se es una mala persona, un elemento dañino para la sociedad, con quien la convivencia es muy difícil. La falta de valores morales en los seres humanos es un asunto lamentable y triste precisamente por eso, porque los hace menos humanos. Los valores morales son los que orientan nuestra conducta, sobre la base de ellos decidimos cómo actuar ante las diferentes situaciones que nos plantea la vida. Se relacionan principalmente con los efectos que tiene lo que hacemos en las otras personas, en la sociedad, en la empresa o en nuestro ambiente en general. De esta manera, si deseamos vivir en paz y ser felices, debemos construir entre todos una escala de valores que facilite nuestro crecimiento individual para que, a través de él, aportemos lo mejor de nosotros a una comunidad que también tendrá mucho para darnos. Son, pues, tan humanos los valores, tan necesarios, tan deseables, que lo más natural es que queramos vivirlos, hacerlos nuestros, defenderlos cuando estén en peligro o inculcarlos en donde no existan. En este punto es donde intervienen la moral y la ética.

Los significados de las palabras moral (del latín mores, costumbres) y ética (del griego ethos, morada, lugar donde se vive) son muy parecidos en la práctica. Ambas expresiones se refieren a ese tipo de actitudes y comportamientos que hacen de nosotros mejores personas, más humanas. Si bien la moral describe los comportamientos que nos conducen hacia lo bueno y deseable, y la ética es la ciencia filosófica que reflexiona sobre dichos comportamientos, tanto una como otra nos impulsan a vivir de acuerdo con una elevada escala de valores morales. Así como hay una escala de valores morales, también la hay de valores inmorales o antivalores. La injusticia, la deshonestidad, la intransigencia, la intolerancia, la traición, la irresponsabilidad, la indiferencia, el egoísmo, son ejemplos de estos antivalores que rigen la conducta de las personas inmorales.

Una persona inmoral es aquella que se coloca frente a la tabla de valores en actitud negativa, para rechazarlos o violarlos. Es lo que llamamos una "persona sin escrúpulos", fría, calculadora, insensible al entorno social que la rodea. El camino de los antivalores es a todas luces equivocado; porque no solo nos deshumaniza y nos degrada, sino que nos hace merecedores del desprecio, la desconfianza y el rechazo por parte de nuestros semejantes, cuando no del castigo por parte de la sociedad.

El mundo de los valores es amplio, complejo y en permanente transformación. En cada época aparecen nuevos valores o los viejos valores cambian de nombre. Todos somos libres, además de escoger nuestros valores y de darles el orden y la importancia que

consideramos correctos de acuerdo con nuestra manera de ser y de pensar. Sin embargo, hay valores que no cambian, que se conservan de generación en generación, siempre y en todas partes. Valores universales, que exigiríamos a cualquier persona. De los valores depende que llevemos una vida grata, alegre, en armonía con nosotros mismos y con los demás; una vida que valga la pena ser vivida y en la que podamos desarrollarnos plenamente como personas y trabajadores.

Muy probablemente todos no estaremos de acuerdo en definir las características y las jerarquías de los valores, y esto es lo que le da importancia y riqueza a esta cuestión crucial de nuestra existencia.

De acuerdo con la mayoría de los autores, presentamos una serie de características propias del valor:

1. *Apetibilidad*: los valores son atractivos para las personas, a diferencia de, por ejemplo, las necesidades, que son obligatorias.
2. *Polaridad*: todo valor tiene un antivalor.
3. *Jerarquía*: no todos los valores presentan la misma validez (la concreción de este aspecto es el caballo de batalla entre todos los estudiosos).
4. *Sistema*: no están desconectados entre ellos, sino que forman parte de un conjunto de relaciones.
5. *Referencia a un sujeto*: El valor es siempre valor 'para alguien'...; supone una referencia a un ser inteligente y sensible que lo capta.
6. *Carácter relacional sujeto-objeto*: La valoración no es mera espontaneidad subjetiva, sino que se funda en las propiedades del objeto. No hay valor sin un interés personal, ni hay interés sin unas necesidades subjetivas que lo generen. Y se engendra cuando un sujeto estima un objeto por encima de que pueda satisfacer unas necesidades suyas. Si ese objeto no es conocido o apetecido, se queda en un simple bien potencial, en un conjunto de meras cualidades objetivas, pero sin valor. Para que haya valor ha de haber una preferencia humana.

Otra clasificación, en sentido ascendente, implica una categoría de valores probablemente aplicables a la mayoría de las personas:

1. “Agradable / desagradable”=“placer / dolor” de manera instintiva.
2. Valores vitales de bienestar, relacionados con la utilidad.
3. Valores espirituales.
4. Estéticos.
5. Valores de la vida social y política.
6. Valores del conocimiento orientados a la verdad.
7. Valores éticos y religiosos, que se articulan alrededor de la noción de “persona”.

En cuanto a una lista de valores básicos para la educación, éstos podrían ser:

1. Libertad.
2. Igualdad.
3. Justicia.
4. Paz.
5. Solidaridad.
6. Tolerancia.
7. Respeto por los demás.
8. Repensar la naturaleza.

Bartolomé (1997), en un estudio básicamente etnográfico dedicado a la escuela multicultural, señala la importancia de los valores en las acciones encaminadas a la construcción de un nuevo tejido social. Una afirmación de este tipo implica situarse en una postura relativista, pero igual se propone la realización de unos valores básicos extensibles a toda la comunidad:

1. Igualdad de derechos.
2. Libertad.
3. Tolerancia.
4. Justicia.
5. Participación.
6. Derecho a la información.
7. Diálogo.
8. Estimación por la diversidad y la diferencia.

Aún así, se admite la existencia de una serie de valores más amplios, diferenciados para los diversos grupos étnicos, que se puede resumir así:

1. *Vitales*: referentes a la vida física, vivencias cotidianas, deseo de diversión, de ilusión y fantasía; también necesidades básicas, naturaleza y bienestar personal.
2. *De producción*: relacionado con la actividad laboral y la adquisición y posesión de bienes: dinero, éxito, poder, etc.
3. *Sociales*: de inserción dentro de una colectividad: mejora social, ayuda a los demás, compartir, fraternidad, cooperación.
4. *Afectivos*: amistad, familia, amor.
5. *De desarrollo*: relacionado con la madurez y la realización personal y/o profesional: felicidad, familia, realización en el trabajo, cualidades personales valoradas.
6. *Noéticos*: gusto por el conocimiento, curiosidad intelectual.
7. *Estéticos*: referencia a la belleza; actividades artísticas.
8. *Éticos*: lo percibido como correcto o incorrecto, tanto para la humanidad (paz, justicia, ecología) como para el individuo (bondad, honradez, etc..)

Una de las características peculiar de los valores es que éstos implican un orden jerárquico, pues es evidente que hay valores superiores y valores de rango inferior.

Ahora bien si los valores suponen un orden jerárquico, puede preguntarse: ¿Existe acaso una jerarquía objetiva y definitiva que sirva de referencia para ordenar todas las valoraciones? Este es el planteamiento que formula el problema de la jerarquía de los valores.

Este es uno de los problemas más difíciles que la Axiología tiene que resolver y en realidad no lo ha resuelto satisfactoriamente.

Si bien es difícil definir los valores, pueden caracterizarse a partir de las siguientes notas:

1. *Su dependencia*: Los valores no existen por sí mismo, necesitan depositario en quien descansar; son como las cualidades de esos depositarios llamados bienes: la belleza de un cuadro, la elegancia de un vestido, etc. Estas cualidades no son esenciales para la existencia del objeto. Un cuadro no puede existir sin extensión, por ejemplo: El valor no es como la extensión o el peso; el valor no agrega ni confiere ser a una cosa, es una especie de cualidad irreal.
2. *Polaridad*: El valor oscila siempre dentro de una polaridad. Toda polaridad encierra los dos valores límites: lo bueno- malo (moral); verdadero- falso (ciencia); bello- feo (arte)
3. *Jerarquía*: Esto significa que los valores se presentan de acuerdo con una gradación: hay valores superiores y valores inferiores; es necesario distinguir entre una clasificación y una jerarquía.
4. *Valores y bienes*: Los valores no existen por sí mismos, necesitan apoyarse, plasmarse en realidades concretas llamados bienes, los bienes son objetos en los que se depositan cualidades valiosas.

1.2. Aproximación al estudio de los valores desde el ámbito de las ciencias Pedagógicas

La mayoría de las Ciencias Humanas han tenido como uno de sus temas de preocupación el estudio de los valores como medio para analizar y comprender la naturaleza del hombre, de la sociedad, de los grupos,... (Estebaranz, 1991). De allí que en cada una de ellas encontramos una conceptualización muy ligada a la perspectiva propia de cada ciencia. Valiéndonos de los aportes y revisiones realizados por los autores consultados. La tabla nº 2 presenta algunas definiciones que ilustran este aspecto.

Bien es sabido que el término “valor/valores” puede expresar distintos significados o acepciones; incluso en el campo de la economía, los “valores” representan uno de los principales constructos u objetos de estudio. Sin embargo, el marco filosófico parece ser “el fundamento último de la discusión sobre valores”. Precisamente, éste no es un tema sencillo; por ello su conceptualización ha cambiado en función de la variación de la óptica filosófica que se adopta para analizar y comprender la totalidad de lo existente.

Tabla n° 2: Distintas definiciones del término “valor/valores”.

Fuente: Elaboración propia.

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN	CIENCIA EN LA QUE SE SUSTENTA
Allport, G.	1966	<i>“...el valor es una creencia con la que el hombre trabaja de preferencia. Es una disposición cognitiva, motora y, sobre todo, profunda del propium”</i> (Tomado de Martínez, 1999 ^a ; 75)	Psicología
Rockeach	1968	<i>“Los valores son un tipo de creencias, localizada en el centro del sistema total de creencias, acerca de cómo se debe o no comportar, o acerca de algo objetivo en el existencia que vale o no la pena conseguir”</i> (Tomado de Bolívar, 1992; 96)	Psicología
Hoebel	1973	<i>“...los valores son los ejes sobre los que se articula la cultura...patrones de conducta dentro del conjunto global de potencialidades humanas, individuales y colectivas...creencias profundas en cuanto a si las cosas o los actos son buenos y debe aspirarse a ellos o malos y deben ser rechazados...”</i> (Tomado de Estebaranz, 1991; 27)	Antropología
Martínez Cruz	1975	<i>“El valor es aquello que satisface las necesidades del hombre...pero implica juicio,...no es la misma cosa que es el juicio que el hombre emite sobre las cosas”</i> (Tomado de Estebaranz, 1991; 27)	Antropología
Corbi	1983	<i>“...el valor como fenómeno social y cultural, y esto en cuanto el valor se encuentra conectado o condicionado por los modos fundamentales de vivir de los concretos grupos culturales humanos y que toma de cualquier disciplina lo que puede servirle como instrumental”</i> (Tomado de Estebaranz, 1991; 21)	Filosofía
Coll	1987	<i>“Un valor es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación”</i> (Tomado de Bolívar, 1992; 96)	Psicología
Garzón y Garcés	1989	<i>“Los valores serían la dimensión prescriptiva que toda presentación cognitiva lleva implícita y que el individuo utiliza cotidianamente como marco de referencia en su interacción con los demás”</i> (Tomado de Bolívar, 1992; 95)	Psicología
Frondizi, Reizieri	1992	<i>“El valor es una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto”</i> (p.	Filosofía

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN	CIENCIA EN LA QUE SE SUSTENTA
213)			
Carreras, Llorenç y otros en Estabaranz, 1991	1996	<i>“El término valor está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante, dinámico, que en apariencia hemos elegido libremente entre diversas alternativas. Depende sin embargo, en buena medida de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y por consiguiente de ideas y actitudes que reproducimos a partir de diversas instancias socializadoras” (p. 20)</i>	Pedagogía
Camps, Victoria	1998	<i>“Los valores -ideas complejas- son nominales; nombre nacido de las relaciones humanas y de la comunicación. No hay más sustancia en ellas que la que queremos darles al hacerla realidad” (pag. 66)</i>	Pedagogía

El estudio de los valores ha constituido un centro de interés en distintas ciencias. Para la filosofía los valores presentan un carácter adjetival (Ruyer, 1969 en Estabaranz, 1991), dependiente de la relación entre el sujeto que valora y el objeto valorado y de las circunstancias físicas y humanas en las que se produce esta relación; consideración que se compagina con la intención esencial de la filosofía: el estudio del ser, la realidad y la relación entre ellos. Por su parte, la antropología desde su óptica filosófica-cultural, muestra una perspectiva “relativista-funcional” de los valores en las culturas, pueblos y comunidades que los “valoran” y los “usan” para solucionar problemas y satisfacer necesidades. Las ciencias de la educación, partiendo de un fundamento filosófico y basadas en su ineludible función social orientada hacia la perfectibilidad individual y colectiva, los presentan como medios y fines propios de su tarea.

Desde el ámbito de la psicología se destaca la relación entre valores (objetivos, universales) y los intereses y preferencias personales; preferencias que nos llevan a relacionar e integrar los valores con el sistema de creencias y opiniones que dan significado a las acciones del hombre. Desde esta perspectiva, “...hoy se tiende a ver los valores como estructuras complejas de conocimiento que explican por qué el individuo es capaz de trascender lo existente (el valor como ideal) y por qué escoge o prefiere unos modos de actuación frente a otros” (Rokeach, 1970 en Bolívar, 1992). Es esta caracterización cognitiva de los valores la que brinda la posibilidad de destacar y rescatar la función formadora de la escuela como meta explícita de la educación; en otras palabras, la consideración de que los valores pueden ser interiorizados, asumidos, aprehendidos y, por consiguiente, enseñados.

Para la Didáctica el estudio de los valores está estrechamente relacionado con la educación en valores, entendiendo éste como: “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 académica. La forma de organización es el proyecto educativo”. (Arana, 1995, p. 3)

Esto conlleva una discusión sustentada en el nivel de abstracción que define a los valores. Si bien los valores desde un punto de vista de la psicología representan estructuras cognitivas, es claro que se identifican como marcos de interpretación de “hechos y conocimientos sociales”, de los más altos niveles deseables (figura nº 1). Existen coincidencia entre diversos autores en considerar tales “marcos de interpretación” en dos sentidos esenciales: por una parte, un marco orientativo que se sustenta en la condición prescriptiva de los valores y que determina nuestra inclinación hacia o en contra de algo considerado deseable/preferible o no. Por otra parte, un marco normativo concerniente al “deber ser” que establece los límites de acción en un todo de acuerdo con nuestra jerarquía de valores.

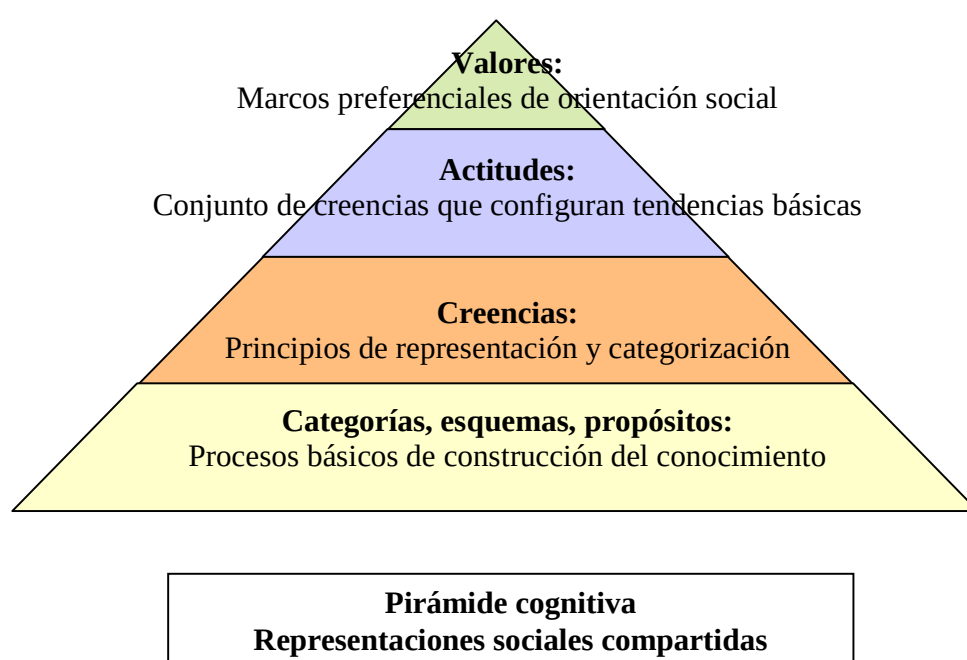


Figura nº 1: Pirámide cognitiva.

Fuente: Bolívar, Antonio. (1992). Los Contenidos Actitudinales en el Currículo de la Reforma. Madrid: Editorial Escuela Española. Pág. 107.

Esta conceptualización de los valores como “marcos de interpretación”, suscita un aspecto relevante en la consideración de los valores: su condición de ideales abstractos definidos o concretados en las creencias, actitudes y conductas que configuran las formas de actuación de las personas. En relación con las creencias como producto de su carácter prescriptivo, los valores se adhieren a la dimensión cognitiva que según Bolívar (1992), “...sirven para orientar y preferir en un determinado contexto social o científico, que ha sido el que los ha generado” (Bolívar, 1992, p. 108). Por otra parte, el binomio valores-actitudes, se constituye en uno de los principales factores que configuran la función socializadora de la escuela entendiendo este como “...un proceso que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y de adaptarse a ellas” (Drudis, 1969 en Gairín, 1987). Adicionalmente, nuestra condición de seres sociales determina la estructuración de esta

relación: “Parece que los valores (y los contravalores) se aprenden porque se atrapan como resultado de ser miembros de un grupo social que los proclama, los argumenta (persuade) y los pone en práctica, es decir, porque se promueve su construcción” (Sanmartín y Tarín, 1999, p. 62).

1.3. Presencia de los valores sociales en el marco normativo español.

Hay que empezar haciendo algunas precisiones sobre el enunciado de este punto. En primer lugar, qué valores son objeto de referencia, porque la palabra valor presenta, según el contexto en el que se ubique, diferentes significados. Aquí se tratará exclusivamente de valores institucionales, de valores sociales y políticos, que no siempre es fácil distinguirlos en las grandes leyes ni en la realidad; no obstante, nos vamos a referir a esos valores como aquéllos que presiden las grandes leyes educativas, con independencia de su aplicación práctica, que quizás es lo que más importa; en segundo lugar, que a partir de la Ley General de Educación y Financiación de 1970 (LGE) se han promulgado en España, además, únicamente a aquéllas que han incidido profundamente en la estructura del sistema educativo. Por tanto, no nos vamos a ocupar, lógicamente, de todas las leyes, aunque curiosamente si hiciéramos un repaso de las grandes leyes educativas españolas, veamos que en estos últimos doscientos años no han proliferado las leyes de carácter global, sino las de carácter sectorial. Se han elaborado una gran cantidad de leyes de educación primaria, bastantes de educación universitaria y algunas de educación secundaria, pero que hayan afectado a la estructura global del sistema educativo hemos tenido muy pocas. Leyes globales y de gran vigencia tan sólo ha habido cinco en la historia de la educación española, y tres de ellas han estado en vigencia un espacio de tiempo muy reducido, unas por ser abolidas y otra porque lleva en vigencia un espacio de tiempo muy corto, y es de ellas de las que vamos a tratar a continuación. Comencemos mencionando la ley Moyano, ley “archiclásica”, que ha supuesto un hito, no sólo histórico, sino también desde el punto de vista de la compenetración entre valores, leyes y sociedad. Por eso interesa iniciar la exposición por ella. Posteriormente, se hará referencia a la ley general de Educación de 1970 como otra de las grandes leyes que han incidido de forma profunda sobre la totalidad del sistema educativo, hablaremos sobre la Constitución española y su repercusión en el campo educativo en general y en el de los valores en particular, parándonos inevitablemente en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, que será la puesta en práctica en el ámbito educativo lo establecido por el marco constitucional. Se aludirá a la ley de 1990, ley que afrontará una amplísima reforma del sistema educativo escolar. La Ley de Calidad que fue la que sustituyó la ley anterior y que seguiría en líneas generales la ley que sustituyó, en lo que respecta a los valores, excepto en pequeños cambios que posteriormente observaremos y por último la Ley Orgánica de Educación que es la que está en vigencia y con lo que respecta a los valores sigue la estela de la L.O.G.S.E.

El análisis y categorización de los objetivos generales de las leyes servirá para comprender cuáles son aquellos valores básicos que promueven y que se espera que los educandos desarrollen.

Al considerar tan sólo leyes globales, leyes que afectan a toda la estructura del sistema educativo, y leyes que tuvieron vigencia, se prescinde, por ejemplo, del reglamento de

Instrucción Pública de 1821, que fue la primera ley española, aunque recibiera el nombre de reglamento, así como la primera también que aprobaron las Cortes en la que se establecía, ya con carácter fundamental, las grandes directrices de lo que iba a ser el sistema educativo liberal. Sin embargo, fue una ley de muy poca vigencia dado que moriría con la caída del gobierno constitucional en 1823. (Paelles, 1991, p. 64).

Comenzamos, pues, por la ley Moyano. Lo primero que hay que decir de esta ley es que se trata de una ley liberal, de una ley liberal moderada, llevada a cabo por el sector moderado del liberalismo español; por consiguiente, los valores explícitos que en ella se hallan son valores que corresponden al liberalismo moderado, no al liberalismo radical, o progresista, como también se llamaría en aquella época; este último, como no gobernó prácticamente en España (tan sólo lo hizo en poquísimos lapsos de tiempo), no dispuso de una ley que expresara sus valores educativos.

La ley Moyano no será una ley innovadora, es una ley que consagra todo un largo proceso de consolidación del sistema educativo liberal frente a las fuerzas que se le oponen, las fuerzas del Antiguo Régimen; y, en este sentido, los valores que adopta son los que se van sedimentando a lo largo de ese proceso, que comienza en 1812 y termina en 1857 con la publicación de la ley.

Un primer valor sería la gratuidad, la gratuidad de la instrucción primaria. Se trata de una gratuidad restringida, ya que solamente afecta a la instrucción primaria pública; pero, además, es necesario recordar que la ley Moyano distinguía dentro de la instrucción primaria, la elemental y la superior. La gratuidad queda limitada exclusivamente a la instrucción primaria elemental pública, y dentro de ella, únicamente para aquellos niños que no podían pagarla. Esta disposición es contraria a la establecida en el reglamento de 1821, donde la gratuidad es absoluta para toda la enseñanza pública, incluida la universitaria. Así pues, la ley Moyano restringe en gran medida la gratuidad, lo que es consecuencia directa del triunfo del liberalismo moderado.

Un segundo valor sería el de la obligatoriedad de la instrucción primaria. La ley Moyano es la primera de las leyes educativas españolas que establece la obligatoriedad de la instrucción primaria desde los 6 a los 9 años de edad. A este respecto, podríamos decir que España se encuentra en la línea de los países más avanzados de la Europa de su tiempo en cuanto al establecimiento de la obligatoriedad de la instrucción primaria, pero no en lo que a su duración se refiere. Por ejemplo, en Prusia, en los Estados alemanes y en Suiza la duración de la misma, en la mitad del siglo pasado, era de unos siete u ocho años y en Suecia e Inglaterra, de unos cuatro. Es decir, España se encuentra ligeramente por debajo de la media y lejos de los países más avanzados en cuanto a la duración de la obligatoriedad.

Es importante hacer notar aquí la gran discusión que se origina en toda Europa en torno a las grandes líneas de los valores políticos o sociales que presiden las leyes educativas. En España, este proceso es muy similar, por no decir prácticamente el mismo, que el que se produce en el resto de Europa. En concreto, hay un gran debate, que en Inglaterra se conoce como el de "la educación de los pobres" y en el continente con la denominación de "la escolarización obligatoria", en torno al cual subyacía la siguiente pregunta: ¿hasta qué punto las clases dirigentes consideran que es peligroso instruir a las clases populares? Se trata, como

vamos a ver, de un tema absolutamente polémico. Para las clases dirigentes instruir a las clases populares es considerado peligroso, y eso tiene una enorme incidencia, no solamente en las declaraciones legales que se producen desde la mitad del siglo XIX hasta principios del siglo XX, sino también en su ejecución. No hay una gran diligencia por parte de los gobiernos europeos para establecer en la práctica una obligatoriedad real de la instrucción primaria.

Otra característica, otro valor importante de la ley Moyano es que establece, o consagra, la Libertad de enseñanza como Libertad de creación de centros docentes con carácter limitado. Aunque el reglamento de 1821, que se corresponde con una etapa del liberalismo radical o progresista, había establecido la libertad absoluta de enseñanza, con la llegada al poder de los moderados esta libertad se va a ver limitada. En 1845, con el plan Pidal, se afirma el monopolio del Estado en materia universitaria. Es un monopolio que va a perdurar hasta el mismo franquismo; es un monopolio estatal cuya duración va más allá de un centenar de años. Con respecto a los restantes niveles, primaria y secundaria, se establece el requisito de la autorización administrativa, todavía vigente en la actualidad. Así pues, desde hace más de un siglo la enseñanza privada tiene que cumplir unas condiciones previas para poder ser autorizada por los centros públicos. Este es otro rasgo también europeo y característico de todos los sistemas educativos nacionales que surgen en el siglo XIX.

Otro valor, en cuanto que así se considera en el contexto de la época, es el de la uniformidad de los planes de estudios. Bajo el argumento de que es bueno para la formación de los ciudadanos que todos los planes de estudio sean uniformes, se rechaza cualquier posible criterio de diversificación. Los libros de texto, o bien los autoriza el Consejo Nacional de Instrucción Pública, organismo dependiente del Ministerio de Instrucción Pública, o bien, en algunas ocasiones y previo encargo, son redactados por el propio Ministerio de Instrucción Pública. La uniformidad es, por tanto, absoluta.

La centralización administrativa es otro valor importante presente en la Ley Moyano. La centralización es un término y un contenido que suele llevar una carga negativa; sin embargo, no existen, en nuestra opinión, ni valores absolutos ni valores que podamos considerar totalmente negativos. La centralización en toda Europa, no sólo en España, tiene un sentido positivo en cuanto que permite la formación del Estado nacional, del Estado nación: el Estado nación consigue constituirse gracias a que existe una nación centralizada; es decir, el impacto jacobino de la nacionalización de todas las instituciones públicas es un impacto que se produce en toda Europa, y se produce con un valor positivo. Ahora bien, esta postura, llevada a sus extremos, origina una serie de críticas evidentemente descentralizadoras, que en España las va a protagonizar el liberalismo progresista y que van a intentar, en nuestro caso, realizarse en la etapa del sexenio revolucionario, momento en el que los progresistas gobiernan.

Lo importante a destacar aquí es que la centralización es considerada como un valor para poder conseguir también un sistema educativo. Surge así un tema de reflexión fundamental: ¿Debe, o no, un sistema educativo estar al servicio del Estado? Esta cuestión suscita, a su vez, otra de no menos interés y que ha centrado numerosos y trascendentes debates a lo largo del siglo XIX, y es la siguiente: ¿La función de los sistemas educativos es instruir o educar? Esta es una polémica que tiene sus orígenes en la Revolución Francesa y, en concreto, en las Memorias de Condorcet, donde defiende la necesidad de instruir frente a la de

educar. Para el aristócrata e ilustrado francés educar es adoctrinar, y la misión de los poderes públicos no es adoctrinar, su misión es instruir. Así pues, cuando Condorcet se plantea en sus famosas Memorias que es lo que el sistema educativo debe transmitir, afirma que son conocimientos y no valores lo que debe constituir el objeto de dicha transmisión. Los valores debe transmitirlos la familia, otras instituciones en el caso de la religión; y el Estado debe limitarse a transmitir conocimientos, conocimientos científicos, como es el caso de las ciencias matemáticas, naturales, exactas, etc., y en cuanto a las ciencias humanas, Condorcet considera que todo es opinable, debiendo, por tanto, el sistema educativo transmitir también los conocimientos relativos a estas ciencias, pero sólo en tanto que opinables, nunca como elementos dogmáticos. (Paelles, 1991, p. 68).

Esta es una de las grandes polémicas que recorre todo el siglo XIX y que llega hasta el siglo XX. Esta cuestión, que presenta una vertiente problemática importante, sigue todavía vigente, como se podrá ver cuando nos enfrentemos a la ley actual. Surge así un tema nuevo a debatir y sobre el que debemos reflexionar: ¿Qué alternativa se nos presenta o qué posibles actuaciones caben con respecto a la educación cuando ésta está, de hecho, dejando de ser una función esencial de la familia, porque la familia está cada vez más abdicando de su misión y encomendando esta responsabilidad a los sistemas educativos, que, según nuestro parecer, no están preparados para educar, sino solamente para instruir?

Un último rasgo característico de la ley Moyano en cuanto a valores claramente manifiestos, es el valor de la secularización. No se debe confundir secularización con laicismo; para ello, intentaré explicar lo que se entiende por cada uno de estos dos términos. ¿Qué significa la palabra secularización? La palabra secularización, no solamente en su sentido etimológico, sino también en su contexto, significa que una cosa que pertenecía a la esfera de lo sagrado pasa a la esfera de lo profano, de lo secular. La secularización tiene origen en el Derecho Canónico: cuando el clérigo solicitaba desvincularse del ámbito eclesiástico, la Iglesia le autorizaba a secularizarse, esto es, le concedía la dispensa para volver al régimen común de los seglares o laicos. Es una palabra que significa que aquello que era competencia de la Iglesia por su aspecto religioso, sagrado, pasa a convertirse en algo secular, esto es, en algo de dominio público. En este sentido, es una característica del liberalismo, tanto moderado como progresista, una constante a lo largo de todo el siglo XIX y XX, la afirmación de que la educación es una cuestión secular. La educación es una cuestión que afecta al interés público y, por tanto, es competencia del Estado, lo cual no excluye que exista una enseñanza privada, pero la dirección del sistema educativo corresponde al Estado. A este respecto, la ley Moyano establece, en uno de sus artículos, que el gobierno superior de la instrucción pública corresponde al Ministerio de Fomento, y la Administración Central al Director General de Instrucción Pública. Identifica, por tanto, gobierno con política educativa, cuya dirección corresponde exclusivamente al Ministerio de Fomento, al Estado, y no a la Iglesia como ocurría en el pasado, en la Edad Media y en gran parte de la Moderna.

Ahora bien, como decíamos antes, secularización no es laicismo. Laicismo, en un sentido estricto, supone que la religión es una cuestión ajena a la escuela. El laicismo, no debemos olvidarlo, tampoco es neutralidad religiosa. Neutralidad religiosa supone que la religión es estudiada en la escuela pública, pero estudiada como una materia más. Es decir, el hecho religioso, el fenómeno religioso, se estudia en la escuela pública porque es un fenómeno que interesa al hombre, tanto o más que cualquiera de los otros fenómenos que se

estudian; y, en este sentido, se estudia desde un punto de vista neutral, como un fenómeno humano desligado de toda perspectiva confesional.

El laicismo, por el contrario, supone el rechazo del estudio del fenómeno religioso en las escuelas. Dentro del laicismo, podemos contemplar un laicismo que se limita a esto, a considerar que el fenómeno religioso es un fenómeno ajeno a la escuela, y por tanto lo excluye de la enseñanza, y un laicismo beligerante que considera no solamente que el fenómeno religioso no debe ser estudiado en la escuela, sino que además es pernicioso para la formación del hombre y debe ser combatido desde la escuela. Un ejemplo típico de este último caso es la escuela de Ferrer i Guardia, así como las escuelas anarquistas de principios del siglo XX. (Paelles, 1991, p. 69).

Pues bien, lo que la ley Moyano predica como un valor institucional no es el laicismo, sino la secularización de la enseñanza. La enseñanza es competencia del Estado, competencia, en este caso, en esta época todavía, del Ministerio de Fomento. Hay que destacar, además, la trascendencia de lo legislado sobre esta materia en dicha ley en cuanto que ha marcado una impronta que se ha mantenido constante durante los siglos XIX y XX.

Pero respecto al hecho religioso, mantiene una actitud que va a significar, de facto, la existencia de una escuela pública cuasi confesional. En efecto, es la ley Moyano la que consagra con rango de ley el hecho de que la religión se lleve a las escuelas públicas, tanto en la enseñanza primaria como en la enseñanza secundaria. Es más: es un hecho que se ha mantenido, desde luego en la enseñanza primaria y casi de forma absoluta en la secundaria, prácticamente constante, ininterrumpido hasta nuestros días, con la salvedad del periodo de la II República. La religión ha sido un elemento inseparable de la escuela pública. Esto es un fenómeno también muy europeo. Si examinamos las legislaciones y las historias de los países europeos -Italia, Alemania, Holanda, Bélgica-, diríamos que la mayoría de ellos, y durante larguísimos periodos de tiempo, ha mantenido también una escuela pública cuasi confesional.

En cualquier caso, éstos son los valores explícitos que aparecen en el articulado de la ley y que efectivamente, unos con mayor eficiencia que otros, se aplican a la realidad española.

Pero hay un valor implícito importante en la ley Moyano, que conviene destacar: el tipo de sistema educativo que instaura, un sistema educativo que podíamos llamarlo de “estructura bipolar”. Podemos afirmar, sin ninguna hipérbole, sin pecar en ningún momento de exageración alguna, que en las discusiones que tuvieron lugar en la Revolución Francesa, origen de todos los sistemas educativos nacionales, todos los grandes problemas de la educación moderna, absolutamente todos, fueron debatidos en las asambleas francesas por las distintas corrientes o facciones políticas; y, entre ellos, también se discutió el problema de la estructura que el sistema educativo debía adoptar. Las posturas se canalizaron en dos bandos: uno, de amplia mayoría, que es el que a la larga triunfó; y otro, minoritario, en el cual la enseñanza tendía a ser impartida a todos. La postura mayoritaria implicaba mantener un contenido dual: un contenido mínimo, por un lado, que había que ofrecer a todos, y un contenido máximo, por otro, susceptible de ser impartido sólo a unos cuantos. El contenido mínimo será la instrucción primaria pública y el contenido máximo será la enseñanza media y superior.

Este fue el sistema que se implantó en toda Europa, un sistema estructurado en dos polos: la población escolar fue dirigida, en primer lugar, hacia la instrucción pública primaria, instrucción que, para una gran parte de la población -la población popular, obrera y campesina-, constituía la única formación a recibir, y, en segundo lugar, una población escolar dirigida hacia la instrucción secundaria y universitaria, destinada exclusivamente a las clases media, media-alta y superior.

Esta estructura bipolar naturalmente esconde unos valores que son social y políticamente aceptados por todas las sociedades europeas de la época, y es el hecho de que unos niños, por razón de su estatus social y económico, están abocados desde su nacimiento a cursar sólo un tipo de instrucción, la instrucción primaria, mientras que otros están destinados a cursar la instrucción secundaria y superior. Como puede observarse, ahí hay una serie de valores institucionales que no aparecen en las leyes, pero que son fundamentales para entender la dinámica de los sistemas educativos nacionales.

La segunda gran ley que pretendemos abordar es la ley de 1970. ¿Por qué ese salto en el espacio y en el tiempo? Sencillamente, porque la vigencia de ley Moyano se prolonga casi hasta 1970. La estructura bipolar que implanta, así como la articulación en niveles y grados que establece, permanecen prácticamente intactas hasta la ley del 70. Llegada esta fecha, sin embargo, se produce un desajuste entre el sistema educativo vigente y la sociedad en la que se encuentra inmerso. Ese desajuste viene planteándose aproximadamente desde los años 60 como consecuencia del desarrollismo, del crecimiento económico. Y es que, efectivamente, la ley Moyano respondía a una sociedad estática con unos flujos de entradas y salidas de alumnos prácticamente constantes, respondía a una sociedad eminentemente rural. Por el contrario, la sociedad española en la década de los 60 es una sociedad dinámica, una sociedad eminentemente urbana e industrial, totalmente contrapuesta a la sociedad agraria de la época anterior. Evidentemente, el sistema educativo “chirriaba” por todas partes en los años 60, y había que reajustar las relaciones entre educación y sociedad. De esta manera, surge el intento o el proyecto de hacer una ley general de educación que trate -y así se dice en el preámbulo de la misma- de superar a la ley Moyano, una ley que ya no es válida para la sociedad de esta época.

Sería interesante entrar aquí a reflexionar hasta qué punto la Ley General de Educación ha sido una ley tecnocrática. No es evidente que la Ley General de Educación fuera una ley tecnocrática, entendiendo como tecnocrático el predominio de los valores de eficiencia, de los valores de productividad, de los valores relativos a la educación y al crecimiento económico, etc. La Ley General de Educación tiene, sin duda, bastantes elementos de estos valores, en particular en su preámbulo y en su proyecto; pero tiene otros valores que, aún siendo valores tradicionales, responden a lo que en algún otro lado se ha llamado “la continuación del regeneracionismo español”. Ésta es una ley típica del movimiento regeneracionista. Lo es en el sentido de que la Ley General de Educación del 1970 pretende hacer una reforma profunda de la educación, pero una reforma desde arriba, sin participación democrática, sin participación popular; y la afirmación de una reforma desde arriba es la característica de todos los movimientos regeneracionistas del siglo XIX y XX españoles. (Paelles, 1991, p. 72).

Con lo que respecta a los valores implícitos insertos en este marco normativo, diremos que en la ley general de Educación se manifiestan las mismas constantes que en la ley Moyano, si bien aquélla presenta una serie de cualidades o virtudes propias importantes. Primero, consigue la gratuidad real de la Educación General Básica (EGB). Frente a una gratuidad restringida típica del siglo XIX, la ley general de 1970 va a proponer y conseguir la gratuidad real desde los 6 hasta los 14 años. Igualmente se va a conseguir la implantación real y efectiva de la escolaridad obligatoria durante los ocho años que dura la E.G.B., cosa que tampoco se alcanzó con la Ley Moyano. Se logra, por tanto, la escolarización global, la cobertura total de toda la población comprendida en ese periodo de edad.

En tercer lugar, la Ley General de Educación del 70 va a mantener una libertad de enseñanza sin restricciones. Al amparo de la ley general de Educación, aunque luego no se hiciera uso de esa posibilidad, era factible crear en España universidades privadas, porque la libertad de enseñanza que implanta así lo permite. Por otra parte, y por lo que respecta al sistema escolar, y contrariamente a la ley Moyano, establece la diversidad curricular frente a la uniformidad de los planes de estudio, diversidad que viene manifestada, fundamentalmente, en las famosas “Orientaciones pedagógicas” de 1970. Con ellas se establece unas orientaciones en sentido estricto. Es decir, no se imponen al profesorado ni a los centros, sino que se les ofrece para que a partir de las mismas lleven a cabo el desarrollo curricular; gozan, pues, de autonomía en esta materia.

La ley general de Educación también establece por vez primera en la legislación española la autonomía pedagógica de los centros. Asimismo, frente a la centralización administrativa, la ley del 70 admite niveles de desconcentración, aunque no de descentralización. En realidad, lo que se pudo hacer al amparo de esos preceptos fue una tímida desconcentración de funciones en las direcciones provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia. Por tanto, podríamos decir que el fenómeno de centralización de la ley Moyano persiste en la ley general de 1970, tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

La ley general de 1970 introduce de nuevo la secularización de la enseñanza. La influencia efectiva de la Iglesia en el campo de la enseñanza y el principio de subsidiariedad mantenido por el Estado en la materia han sido una constante. De hecho, el principio de subsidiariedades recogido legalmente en las leyes españolas; según éstas, la función del Estado se reduce a cubrir los vacíos, las carencias, las lagunas, de lo que la iniciativa privada no puede realizar. Frente a esta realidad, la ley del 70 vuelve al criterio liberal de la secularización dentro de la enseñanza: se refuerza el papel del Estado, se reconoce la educación como servicio público fundamental y se establece en su articulado que corresponde al Gobierno la dirección de la política educativa; en consecuencia, y por decirlo brevemente, se afirma el principio de secularización con todas sus consecuencias. Hasta aquí, y comparando con la Ley Moyano, podríamos decir que ambas leyes presentan dos sistemas que, efectivamente, obedecen a distintas características, aunque mantienen unas mismas líneas de actuación a lo largo de los dos siglos.

En lo relativo a las novedades que aporta, desde el punto de vista de los valores sociales o políticos en la ley general de Educación, hay que manifestar en primer lugar, la afirmación del derecho a la educación. Este derecho es entendido en la ley como una

tendencia democratizadora de la educación. Así, con la ley general de Educación se da un gran impulso a la extensión del bachillerato; éste deja de ser concebido como una barrera, tal y como hasta entonces se había considerado en las leyes españolas, para pasar a ser un nivel más al que toda la población escolar tiene acceso. Asimismo, se lleva a cabo un tímido intento democratizador de las estructuras escolares con los círculos de alumnos/as, con las Asociaciones de Padres/madres, etc.; tímido intento que no tiene efecto práctico alguno, pero que está reflejado en la ley.

Se afirma un principio moderno, tan moderno como es el derecho a la educación, que es el principio de igualdad de oportunidades. Ciertamente, aquí podríamos centrarnos lo que en su momento se llamó la ideología del principio de igualdad de oportunidades, aunque es asimismo cierto que, considerado o no desde el punto de vista ideológico, el principio de igualdad establecido en la ley permitió una movilidad social ascendente que no habían permitido las leyes anteriores.

Otro importante valor es la articulación del sistema educativo como un auténtico sistema, más que como un aparato educativo, que es lo que hasta entonces había venido funcionando, estableciéndose niveles, grados, modalidades de enseñanza, interrelacionados entre sí.

Finalmente, se afirma, también por vez primera en la legislación española, la educación permanente como principio básico que debe inspirar todo el sistema educativo.

Y como valores implícitos, la ruptura de la estructura bipolar que había establecido el sistema de la ley Moyano y cuya vigencia había sobrepasado el centenar de años. Esta se rompe porque se crea una educación común, una formación íntegra común para todos los niños españoles: la Educación General Básica (EGB). En efecto, según la ley del 70, toda la población escolar va a recibir una misma formación, que se va a facilitar en unos mismos centros y que va a ser impartida por unos mismos profesores. Ahora bien, resulta en cierto modo muy curioso, dado que no se cita ni en el preámbulo ni en el articulado de la ley, ni en las actas del debate celebrado en las Cortes, que su puesta en marcha suponga una aplicación temprana del principio de comprensividad, principio que más tarde aplicará la LOGSE. Obviamente, dicha aplicación presentó unas características particulares, pero no tan particulares como para que, por ejemplo, en ella no se introduzca una diversificación moderada de las enseñanzas en la segunda etapa de EGB (11-14 años); es decir, ya se preveía en la ley general de 1970 que no era bueno que todos los niños/as recibieran una misma educación, por cuanto sus intereses no eran coincidentes, especialmente a partir de una determinada edad. Había, por tanto, que encaminarse hacia una diversificación de la enseñanza. (Palles, 1991, p. 75).

En resumen, lo que aquí y ahora interesa reseñar es que con la ley del 70 se rompe la estructura bipolar del sistema educativo, se democratiza la enseñanza y por vez primera toda la población escolar tiene acceso a una formación básica y gratuita de 8 años de duración. Pero, al mismo tiempo, se establece una nueva discriminación; la discriminación que se hace con la formación profesional. Se establece que todo niño/a que no consiga el título o diploma de Graduado Escolar pasará necesariamente a recibir la formación profesional de primer grado, en cuyo caso será obligatoria y gratuita; lo cual hizo, en definitiva, que la formación

profesional se estableciera como una vía académica y de formación de segundo orden, con independencia de otros defectos (excesivo academicismo, etc.).

En líneas generales, analizando la Ley General de Educación (4 de agosto de 1970), lo que pretendían las autoridades educativas de ese momento, no era desarrollar un sistema de valores en el alumnado, como será uno de los principales objetivos de otras leyes promulgadas con posterioridad, sino llegar a un sistema educativo moderno y adecuado vinculado con los parámetros de ese momento histórico y plantear exigencias de progreso material y cultural. En el preámbulo se anotan entre los objetivos generales de la ley – anunciados ya en el llamado “Libro blanco de la educación”, La educación en España: Bases para una política educativa (1969)- e intenciones del legislador:

Hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida que trabajo; ofrecer a todos la igualdad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos/as, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles (Exposición). (Capitán Díaz, 2002, p. 364).

(Art. 104) Deberes del educador	(Art. 105) Derechos
1. Cumplir las disposiciones sobre la enseñanza, cooperando con las autoridades educativas...en interés de los alumnos y la sociedad. 2. Extremar el cumplimiento de las normas éticas que exige su función educativa. 3. Aceptar los cargos académicos docentes y de investigación para los que fueran designados. 4. Asegurar de manera permanente su propio perfeccionamiento científico y pedagógico.	1. Ejercer funciones de docencia e investigación, empleando los métodos que consideren adecuados... 2. Constituir asociaciones que tengan por finalidad el mejoramiento de la enseñanza y el perfeccionamiento profesional... 3. Intervenir en cuanto afecte a la vida, actividad y disciplina de sus respectivos centros docentes... 4. Ejercer por tiempo limitado las funciones directivas para las que fuesen designados.
Art. 125, Estatuto del estudiante (derechos) 1. A la elección del centro docente más adecuado a sus preferencias... 2. A la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar... 3. A la cooperación activa en la obra educativa... 4. Al seguro escolar, integrado en el sistema de la Seguridad Social... 5. A la protección jurídica al estudio... 6. Al constituir círculos culturales y deportivos...	

Cuadro nº 1: Propósitos vinculados con el desarrollo moral de los alumnos en la L.G.E de 1970.

Fuente: Capitán Díaz, A. (2002). Breve historia de la educación en España.

Madrid. Alianza Editorial, Pag. 365.

En uno de los pocos lugares de esta Ley donde se puede observar propósitos vinculados con el desarrollo moral del educando es, cuando hace mención del profesorado (tít. IV), enumera las diferentes clases de profesorado, su titulación mínima, formación pedagógica a cargo de los institutos de Ciencias de la Educación y de los centros experimentales adjuntos y de las escuelas de formación del magisterio primario. En los

artículos 104 y 105 se exponen los deberes y derechos del educador/a; y en el tít. IV, el “estatuto del estudiante” (Capitán Díaz, 2002: 365). Cuadro nº 1.

La Ley General de Educación de 1970 es considerada a estas alturas como el primer paso a una política educativa democrática y progresiva en la España contemporánea. Faltó la reforma fiscal adecuada para su financiación; y sobraron tantos y tantos decretos y órdenes ministeriales que la hicieron compleja y minuciosa en su aplicación. Nació, sin embargo, dotada de caracteres positivos: 1) La educación fue tratada como servicio público; y el Estado, como poseedor del derecho y la obligación de planificarlo como función propia respetando el principio de libertad de enseñanza y la enseñanza privada. 2) El peso específico de lo pedagógico era mayor que el propiamente jurídico y administrativo. 3) La solución de un “bachillerato unificado polivalente” que atendiese a lo cultural y científico y a las enseñanzas o actividades técnico-profesionales (EATP) era a todas luces buena (la aplicación de la práctica no fue como se esperaba). 4) La universidad, institución plural con vocación social, con ciertos visos de autonomía y con un interés por el perfeccionamiento pedagógico del profesorado universitario a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) y del Centro Nacional de Información y Documentación Educativa CENIDE (posteriormente INCIE) e instando a la investigación científica desde la unidad departamental, parecía emprender un camino lleno de esperanzas y aciertos; mas no fue así: la “masificación”, la tradición inerte, la rutina científica, la falta de investigación –no siempre achacable a la carencia de medios-, la “la insensibilidad pedagógica” de muchos docentes y otras causas, originadas en parte del alumnado y su entorno familiar y social, frustraron, no del todo, la mejor ocasión del último cuarto de siglo para haber afianzado los principios básicos de la reforma del sistema educativo y haber enmendado en lo posible el camino andado desde comienzos de siglo. Sin embargo, la Ley General de Educación de 1970 logró concienciar a todo el país de la necesidad de una reforma educativa, a pesar de las dificultades financieras, políticas y culturales que pudieran surgir. (Capitán Díaz, 2002, p. 368).

La democracia española inicia su singladura con la Constitución de 1978. La democratización del sistema educativo no encontró graves fisuras o incompatibilidades con el “espíritu” y el talante humanista y abierto de la Ley General de Educación (1970), inspirada, como se ha dicho, por la educación en los valores de la persona y por las exigencias tecnocráticas de una sociedad que hablaba de progreso económico, cultural y social como horizonte de los nuevos tiempos. Quiere decirse que la tendencia democratizadora en educación en las décadas de los ochenta y noventa pudo llevarse a cabo –en la medida y grado en que se llevó- antes que otros ámbitos y sectores de la política administrativa del Estado gracias a la continuidad –patente o latente- de algunos aspectos esenciales y de ciertos “usos y costumbres” de la reforma educativa de la Ley General de Educación (1970) (o “Ley Villar”). (Capitán Díaz, 2002, p. 369).

En el artículo 27 de la Constitución trata estrictamente de la educación y la enseñanza. Otros artículos se refieren también, si bien en parte o indirectamente, a la educación, como los artículos 20.1, 20.4, 39, 43, 44, 103, 148, y 149. (Capitán Díaz, 2002, p. 370).

Art. 27. 1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es *obligatoria y gratuita*.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las universidades, en los términos que la ley establezca.

Art. 20. 1 y 4. Se reconoce y protegen los derechos: (...) a la libertad de cátedra (...) Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este título, en los aspectos de las leyes que los desarrollan y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia.

Art. 39. 1. Los poderes públicos aseguran la protección social, económica de la familia.

2. Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil (...)
3. Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en que legalmente proceda.
4. Los niños gozarán de protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos (...)

Art. 43. 1. Se reconoce el derecho a la protección de la salud.

2. Compete a los poderes públicos organizar y tutelar la salud pública a través de medidas preventivas y de las prestaciones y servicios necesarios (...)
3. Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo, facilitarán la adecuada utilización del ocio.

Art. 44. 1. Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho.

2. Los poderes públicos promoverán la ciencia y la investigación científica y técnica en beneficio del interés general (...)

Art. 103. 1. La Administración Pública sirve con objetividad los intereses generales y actúa de acuerdo con los principios de eficacia, jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación, con sometimiento pleno a la ley y al Derecho (...)

3. La ley regulará el estatuto de los funcionarios públicos, el acceso a la función pública de acuerdo con los principios de mérito y capacidad, las peculiaridades del ejercicio de su derecho a sindicación, el sistema de incompatibilidades y las garantías para la imparcialidad en el ejercicio de sus funciones (...)

Art. 148. 1. Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias: (...) 15.^a. Museos, bibliotecas y conservatorios de música de interés para la Comunidad Autónoma (...) 17.^a. El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma.

Art. 149. 1. El Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias: (...) 15.^a Fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica (...) 17.^a Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución.

La Constitución aseguraba la libertad religiosa en la formación integral del alumno/a, plasmados en los artículos 16 y 27.3, y por tanto a la posibilidad de adquirir por parte del alumnado que quisiese los valores cristianos, que tanta importancia había tenido en épocas pasadas para el desarrollo moral de los adolescentes. Esto hizo posible la firma de los acuerdos entre el Estado Español y la Santa Sede (1979), que daría lugar a la Orden de 16 de julio de 1980 (BOE de 19 de julio) sobre la enseñanza de la Religión y Moral Católicas en los centros docentes de preescolar y educación general básica y sobre las enseñanzas de bachillerato y formación profesional.

En la Constitución Española se afirma que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. art. 27.2. Este artículo anteriormente desglosado, será la base para posteriores leyes educativas que fomentaran la adquisición de valores por parte del alumno para su posterior desarrollo moral.

En la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley:

1. Al pleno desarrollo de la personalidad del alumno/a.
2. La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
3. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
4. La capacitación del ejercicio de actividades profesionales.
5. La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
6. La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
7. La formación para la paz, la solidaridad y la cooperación entre los pueblos.

En los años setenta se habían publicado informes prestigiosos, vinculados con el tema, de instituciones internacionales como “Aprender a ser” (UNESCO 1972), “Aprender, horizontes sin límites” (CLUB DE ROMA 1979), hay un documento central de la UNESCO que marca, de un modo nítido, el rumbo que la educación en valores, en general, y en valores morales, en especial, tomará el futuro inmediato del sistema educativo español. La

conferencia General de la UNESCO, en su veintiuna sesión (París 1980), para dar continuidad al Coloquio sobre evolución deseable de los contenidos de la educación en dos próximos decenios, encarga un estudio sobre “la evolución del conjunto del contenido de la educación a la luz de las exigencias del mundo del trabajo y del progreso de la ciencia, de la tecnología y de la cultura”. Rassekh y Vaideanu son los encargados de preparar la síntesis del estudio, base de las orientaciones que la UNESCO dará a los diferentes Estados en materia de elaboración de programas educativos. El informe se publica con el título “Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000” (UNESCO 1987).

En las conclusiones del informe se dice lo siguiente: “Los hombres deberán aprender a dirigir, a la luz de una nueva ética, su propia personalidad y su propia historia. Se puede probablemente calificar a esta nueva ética de neohumanismo, en el sentido de revalorización de la dignidad humana, apertura del hombre a los valores del espíritu, dinamización de las actividades humanas que tiendan al desarrollo a la vez integral y equilibrado de la persona, la implicación no solamente con los valores tradicionales (como la lealtad hacia la comunidad local, regional y nacional), sino también con los valores de nuestro tiempo, tales como la solidaridad internacional, el respeto por las otras comunidades humanas, los modos democráticos de relación y, en fin, el sentimiento de confianza y responsabilidad hacia el porvenir de la sociedad humana. Es particularmente importante que los sistemas educativos vigilen que tales valores se traduzcan en los contenidos y en los contenidos de los procesos de formación, es decir, no solamente en los programas de estudios sino igualmente en la calidad de la vida escolar, los modos de aprendizaje, los comportamientos verbales y no verbales de los enseñantes, las relaciones entre enseñantes y enseñados, en todo tipo de actividades didácticas” (Rassekh y Vaideanu, 1987, p. 32). Estas orientaciones serán seguidas por los redactores de la L.O.G.S.E.

Según esto, a educación debe tender al desarrollo pleno de la personalidad. En este sentido se expresa también Mariano Ibar que define la educación como “toda forma de ayudar al proceso de desarrollo y maduración de la personalidad”, (Ibar, M. 1991, p. 217).

El preámbulo de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (B.O.E. de 4 de octubre), establece una relación explícita entre educación y valores al afirmar que “En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria”, (LOGSE, Preámbulo, pág. 3).

Pero, “Los valores no se encuentran únicamente en las declaraciones de principios ni en las finalidades manifiestas, sino en todo el contenido de la ley que estructura el sistema, al igual que los valores de una persona o grupo humano no son sólo aquellos que se declaran verbalmente como tales, sino sobre todo los que se traslucen en su conducta y en sus preocupaciones reales”. (Bunes Portillo y otros, 1993, p. 10).

Por ello conviene un análisis completo del texto de la ley para ver cómo se concretan estos principios. Además de esta formulación general, por primera vez la LOGSE introduce como parte del currículo la explicitación no sólo de contenidos, sino también de actitudes y procedimientos. Es en el análisis de las actitudes, especificadas en todas las áreas y especialmente en las transversales del currículo donde vislumbraremos con más claridad el marco valorativo que sustenta esta ley.

Podemos aplicar a la LOGSE la afirmación que Victoria Camps hace en general, pues no todos los valores que se promueven en la ley son éticos “Pero debe hacer también valores éticos: valores sencillamente humanos, habría que decir, si el término humano pudiera servirnos de criterio o de referencia en un mundo donde la humanidad da escasos signos de lo que debería ser. Sin embargo, de eso se trata: de recuperar, aunque sólo sea discursivamente, el valor de la humanidad”. (Camps, 1993, p. 2).

La LOGSE sustenta la filosofía de que la educación debe promover el desarrollo personal, a la vez que prevenir las desigualdades sociales y culturales. En el Preámbulo se dice textualmente: “La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente, o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad” (pág. 3).

Los valores predominantes en la LOGSE, son los orientados al desarrollo personal y social del individuo.

Otorgar a los jóvenes de ambos sexos una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre, a la vez, el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma “es el objetivo primero y fundamental de la educación” según se señala en el preámbulo de la LOGSE. Vemos así que la LOGSE incorpora a la formación del sujeto las dimensiones moral y ética como una parte fundamental del desarrollo integral del individuo. No se trata aquí de contenidos más o menos abstractos que se abordan desde una asignatura específica sino de un aspecto prioritario de la formación, esencialmente práctico, que se traducirá en actitudes concretas, en la concepción del mundo y en la forma de enfrentar la realidad del sujeto y que deberá encararse desde todos los ámbitos educativos siendo responsables todos los educadores. De acuerdo con esta concepción el concepto de valor se halla indisolublemente unido al de educación. La formación ética contribuye tanto al desarrollo personal del alumno/a como a su integración en una sociedad democrática y plural. Se resalta así que la formación ha de ir dirigida al desarrollo de la capacidad de los jóvenes “para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”.

Los fines generales de la LOGSE, son reseñados en el artículo 1º de la ley y resumen de alguna manera los valores que intenta transmitir. Estos son:

1. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno/a.

2. La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de la convivencia.
3. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
4. La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
5. La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
6. La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

En el artículo 2º punto 3 se puntualizan aún más algunos principios a los que deberá atenerse la actividad educativa. De estos principios resaltamos los siguientes por su vinculación con el tema de los valores:

1. La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos/as en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional.
2. La efectiva igualdad entre los sexos y el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas.
3. El desarrollo de las capacidades creativas y de espíritu crítico.
4. El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.
5. La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

Resumiendo se puede decir que la LOGSE se refiere fundamentalmente a tres tipos de valores: 1) sociales (solidaridad, no discriminación, valores democráticos, tolerancia); 2) intelectuales, referidos al conocimiento (desarrollo del espíritu crítico, adquisición de conocimientos y destrezas) y 3) ecológicos (respeto del medio ambiente). Se va a desarrollar todos los valores propuestos por la LOGSE en todas las etapas educativas, por el carácter innovador que tubo esta iniciativa, ya que con anterioridad ninguna ley de educación abordó este tema en sus artículos.

Estos valores, apuntados en el Título Preliminar, se desarrollan luego en los objetivos referidos a las distintas etapas educativas de régimen general que la LOGSE desarrolla (Educación infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio), de la siguiente forma:

1. Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación (Educación Infantil, artículo 8. punto b.) valor social.
2. Observar y explorar su entorno natural, familiar y social (Educación Infantil, artículo 8, punto c.) valor de conocimiento.
3. Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con ellos (Educación Primaria, artículo 13. punto c.) valor social.
4. Conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural y las posibilidades de acción en el mismo (Educación Primaria. Artículo 13. punto g.) valor de conocimiento.

5. Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo (Educación Secundaria Obligatoria, artículo 19. punto c.) valor intelectual.
6. Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas (Educación Secundaria Obligatoria, artículo 19. punto d.) valor social.
7. Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes básicas de la naturaleza. (Educación Secundaria Obligatoria. artículo 19, punto f.) valor intelectual.
8. Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología. (Educación Secundaria Obligatoria, artículo 19. punto g.) valor intelectual.
9. Conocer el medio social, natural cultural en que actúan y utilizarlos como instrumentos para su formación. (Educación Secundaria Obligatoria. artículo 19. punto g.) valor intelectual.
10. Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él. (Bachillerato. Artículo 26. punto c.) valor intelectual.
11. Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico. (Bachillerato. artículo 26. punto d.) valor intelectual.
12. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social. (Bachillerato. artículo 26. punto f.) valor social.
13. Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida. (Bachillerato. artículo 26.punto 1.) valor intelectual.

En el desarrollo de objetivos para las distintas etapas se introducen también otros valores como los físico-corporales, los estéticos o los de desarrollo personal. En algunos casos estos valores aparecen combinados entre sí. Vemos así que, junto a los anteriores valores referidos al desarrollo social, a la comprensión y conocimiento del entorno y a la adquisición de destrezas, conocimientos y hábitos intelectuales, aparecen otros valores como:

1. Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción. (Educación Infantil, artículo 8. punto a.) objetivo referido a valores físico-corporales.
2. Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales. (Educación Infantil, artículo 8. punto d.) objetivo referido a valores de desarrollo personal.
3. Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan. (De la Educación Primaria, artículo 13. punto d.) objetivo referido a valores de desarrollo personal vinculados a la socialización.
4. Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística. (Educación Primaria. artículo 13. punto f) objetivo referido al valor estético.
5. Valorar la higiene y la salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente (Educación Primaria, artículo 13. punto h.) objetivo referido a valores físico-corporales y ecológico.

6. Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal (Educación Primaria. artículo 13. punto i.) objetivo referido a valores físico-corporales y desarrollo armónico de la persona.
7. Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales (Educación Secundaria Obligatoria, artículo 19. punto e.) objetivo referido a valores intelectuales y de valoración estética.
8. Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas. (Educación Secundaria Obligatoria, artículo 19. punto h.) objetivo referido a valores intelectuales, sociales y de desarrollo personal.
9. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente (Educación Secundaria Obligatoria, artículo 19. punto i.) objetivo referido a valores físico-corporales y ecológicos.
10. Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal (Educación Secundaria Obligatoria, artículo 19. punto k. ídem. art. 13) objetivo referido a valores físico-corporales y desarrollo armónico de la persona.
11. Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma. (Bachillerato. artículo 26. punto e.) objetivo referido a valores de desarrollo personal.
12. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de información y enriquecimiento cultural. (Bachillerato. artículo 26. punto h.) objetivo referido a valores estéticos.
13. Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal. (Bachillerato. artículo 26. punto i.) objetivo referido a valores físico-corporales y de desarrollo personal.

Finalmente, en el marco de la LOGSE se tienen en cuenta unas enseñanzas, que deben estar presentes a través de las distintas áreas (temas recurrentes en el currículo que se plantean como transversales a las distintas áreas), que hacen referencia a la educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación del consumidor y la educación vial. Los objetivos actitudinales planteados en estas áreas transversales pueden también ser considerados dentro del marco valorativo.

A continuación se plantea un ejemplo relativo a “educación ambiental”, como área transversal, en la establecen algunas vinculaciones con las actitudes deseables a desarrollar:

1. Sensibilidad y respeto por la conservación del medio físico. (Área del Conocimiento del Medio natural, social y cultural. Educación Primaria). Valor ecológico.
2. Valoración del agua como un bien precioso, escaso y uso responsable de la misma. (Área del Conocimiento del Medio natural, social y cultural. Educación Primaria). Valor ecológico.
3. Interés por la observación y estudio de los seres vivos. (Área del Conocimiento del Medio natural, social y cultural. Educación Primaria). Valor intelectual.
4. Sensibilidad y respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia. (Área del Conocimiento del Medio natural, social y cultural. Educación Primaria). Valor social.

5. Sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales, solidaridad con los grupos más afectados. (Área del Conocimiento del Medio natural, social y cultural. Educación Primaria). Valor social.
6. Valoración de la influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y en el trabajo. (Área del Conocimiento del Medio natural, social y cultural. Educación Primaria). Valor intelectual.

Como puede verse a través de este análisis, la transmisión de valores y actitudes morales propuestas por la LOGSE no es una realidad aislada sino algo que se transmite en todo el proceso educativo a la vez, y reforzando los otros contenidos y procedimientos de aprendizaje.

La Ley de Calidad de 2003 trajo consigo un nuevo planteamiento de lo que deberían de ser los valores imperantes en la educación, siempre siguiendo la estela de lo que había propuesto la ley anterior de educación en nuestro país. Debido a la poca duración que esta ley tuvo en nuestra realidad educativa, no se pudo desarrollar en plenitud, pero es importante resaltar algunas de las propuestas vinculadas con la formación en valores morales en la escuela. Se va a realizar un análisis de estas propuestas formativas en la Educación Primaria, ya que nuestra investigación se desarrolla en esta etapa educativa.

Los valores morales que la Ley de Calidad propone para la Educación Primaria son los siguientes:

1. La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos/as los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos/as y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria. (Áreas de Lengua Castellana, Matemáticas y Ciencias, Geografía e Historia). Valor Intelectual, desarrollo personal y Social.
2. La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los alumnos/as las siguientes capacidades, se recogerán las vinculadas con el desarrollo de los valores en los educandos :
 - a) Conocer los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas y respetar el pluralismo propio de una sociedad democrática. (Área de Ciencias, Geografía e Historia). Valor Social.
 - b) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca un clima para la libertad personal, el aprendizaje y la convivencia. (Área de Ciencias, Geografía e Historia, aunque puede aplicarse a cualquier área). Valor Social y Personal.
 - c) Desarrollar hábitos de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, y actitudes de curiosidad e interés por el aprendizaje, con las que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha. (Área cualquiera). Valor Intelectual, Desarrollo Personal y Social.

- d) Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo. (Área cualquiera). Valor Intelectual, Desarrollo Personal y Social.
- e) Conocer y usar adecuadamente la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, en sus manifestaciones oral y escrita, así como adquirir hábitos de lectura. (Área de Lengua Castellana). Valor Intelectual y Social.
- f) Iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones. (Área de Matemáticas). Valor Intelectual.
- g) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, la Geografía, la Historia y la cultura. (Área de Ciencias, Geografía e Historia). Valor ecológico, social e Intelectual.
- h) Adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas. (Área de Lengua Extranjera). Valor Social e Intelectual.
- i) Desarrollar el espíritu emprendedor, fomentando actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, creatividad e iniciativa personal. (En cualquier Área, principalmente en la de Educación Física y en la Educación Artística). Valor de desarrollo personal.
- j) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. (En cualquier Área). Valor de desarrollo personal y Social.
- k) Iniciarse en la valoración y en la producción estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la expresión plástica, rítmica y vocal. (Área de Educación Artística). Desarrollo Personal y Social.
- l) Conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social. (Área de Educación Física). Valor de desarrollo Personal y social.
- m) Conocer y valorar la naturaleza y el entorno, y observar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado. (Área de Ciencias, Geografía e Historia). Valor Social.

Los cambios políticos, que tanta incidencia están teniendo en educación, dejaron atrás la “*Ley de Calidad*”, de 2003, que apenas fue desarrollada, como dije con anterioridad, y en el año 2006, fue promulgada la “*Ley Orgánica de Educación*” (LOE), que se pretendía que fuese un instrumento decisivo en la gestión de los centros. Entre otros desafíos, se proponía proporcionar una educación y una formación de calidad para todos los ciudadanos, realizar una escolarización equitativa, establecer medidas de apoyo al profesorado, atender la diversidad del alumnado y converger con los sistemas de educación y formación europeos. Los grandes principios quedan muy bien formulados en las leyes, pero el día a día de la resolución de problemas educativos es otra cosa. Y entre estos problemas está actualmente en formar en valores a los educandos. Hagamos un breve repaso de los que adelanta la LOE.

La L.O.E. lo que pretende es el desarrollo de las capacidades afectivas y la formación en la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres como fin de la educación. Fines que se concretarán después como objetivos para todas las etapas educativas.

La Ley plantea que uno de los principios en que se inspira el sistema educativo español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad, la responsabilidad, la igualdad..., que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Y otro, el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre sus miembros. Se trata del reconocimiento de que la educación debe partir de la consideración de que existen discriminaciones sociales, que éstas deben superarse y que desde el sistema educativo se puede y se debe contribuir a esa superación.

En consonancia con esos principios, entre los fines de la educación está el de orientarse a la consecución de la igualdad de derechos y oportunidades entre los miembros de la sociedad. Ello permitirá a la propia LOE plantear diversas medidas que se reflejarán en todo su articulado y podrá permitir que en los centros se propongan muchas otras, en virtud de su propia especificidad.

También son fines del sistema educativo español, con esta nueva ley, la educación en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

Los grandes principios son la base de las actuaciones posteriores, tal como aparecen en el artículo 1.

1. La equidad, que garantice, la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
2. La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayude a superar cualquier tipo de discriminación.
3. La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

Como se hizo con anterioridad en la Ley de Calidad, se va a desarrollar los valores que pretende alcanzar la L.O.E. en la Educación Primaria:

1. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática. (Área del Conocimiento del medio natural, social y cultural). Valor Social.
2. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje. (Área cualquiera). Valor Social, Intelectual y de desarrollo Personal.

3. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan. (Área del Conocimiento del medio natural, social y cultural). Valor Social.
4. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad. (Área cualquiera, principalmente en el Área del Conocimiento del medio natural, social y cultural). Valor Social.
5. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiera, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura. (Área de Lengua castellana y literatura). Valor Intelectual y Social.
6. Adquirir, al menos, una lengua extranjera como competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. (Área de Lengua extranjera). Valor Social e Intelectual.
7. Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana. (Área de Matemáticas). Valor Intelectual y Social.
8. Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo. (Área del Conocimiento del medio natural, social y cultural). Valor Ecológico y Social.
9. Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social. (Área de Educación Física). Valor Social y Personal.
10. Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado. (Área del Conocimiento natural, social y cultural). Valor Ecológico.
11. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas. (Área cualquiera, principalmente el Área del Conocimiento del medio natural, social y cultural). Valor Social.
12. Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que indican en la prevención de los accidentes de tráfico. (Área del Conocimiento del medio natural, social, y cultural). Valor Social.

La Ley también manifiesta que en uno de los cursos del tercer ciclo de Educación Primaria, a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en la que prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. Se pretende que esta Asignatura sea como un espacio de reflexión sobre la democracia, los principios de la Constitución y de los derechos humanos. Además se señala el carácter transversal de la educación en valores, para todas las áreas, en todas las etapas educativas. Así pues, se resuelve la vieja polémica –asignatura específica *versus* transversalidad– sobre la fórmula para la educación en valores, manteniendo en esta Ley ambos medios.

Diversos estudios a nivel internacional constatan que, como también hemos vivido en España, si bien es una buena aspiración la transversalidad, para no acabar dependiendo de la

decisión individual de cada profesor/a o de que exista un buen clima de trabajo conjunto, conviene reforzarla con una materia o asignatura propia, como espacio de reflexión específica. De hecho, así sucede en la mayoría de los países europeos (dieciséis países la tienen establecida también como materia propia), según el informe de Eurydice (2005) sobre la situación de la Educación para la Ciudadanía en Europa. (Bolívar, 2008b, p. 2).

Por otra parte, sigue habiendo temáticas propiamente transversales (educación ambiental, educación para la salud, educación sexual, etc.) que no forman propiamente contenidos de Educación para la Ciudadanía. Esto hace que, por un lado, se continúe abogando por el tratamiento transversal de dichos ámbitos, pero por otro la materia. Como señala Martín-Cortés (2006): “es importante evitar que la EpC acabe siendo un cajón de sastre que abarque todos aquellos temas en los que se percibe que existe un déficit en la sociedad [...] Sin negar la importancia evidente que tienen estos temas y la necesidad de que sean abordados en la escuela, es dudoso que estén relacionados con el ejercicio de una ciudadanía democrática y con el respeto a los derechos humanos” (p.46). Así, por ejemplo, en el currículum nacional inglés, que estableció desde el año 2000 la EpC, hay otra materia (“Educación Personal, Social y para la Salud”) que trata y recoge todas estas problemáticas transversales. (Bolívar, 2008b, p. 3).

La *transversalidad* quería conjugar la lógica disciplinar de las áreas/materias con aquellas dimensiones sociales actuales, culturalmente relevantes, ante las que la escuela no debiera inhibirse. Pero esto exigía rediseñar los contenidos y el propio trabajo del profesorado, para que fuera posible el trabajo conjunto en equipo. Algo que el modelo de diseño curricular de la LOGSE no pone en discusión, por lo que los temas transversales se convirtieron -de este modo- en un añadido. De ahí, el problema transferido a los profesores/as de cómo incluirlos en el proyecto curricular. En la medida en que no son fácilmente integrables, el discurso de la transversalidad, para docentes comprometidos con la mejora, *cuestiona* -en parte- el propio modelo de currículo oficial establecido. En otro extremo, los temas transversales pudieron quedar como la retórica propia de un discurso moralista que, en el fondo, no podía ser encajado en los contenidos disciplinares, establecidos verticalmente. (Bolívar, 2008b, p. 4).

Han existido, pues, *graves problemas para trabajar la transversalidad* en los centros. Cuando se parte de un diseño curricular disciplinar se genera por ello mismo el problema sin resolver de cómo introducir después los temas transversales en cada área. Además, en otros casos, la transversalidad no es algo que acompaña a los contenidos tratados; tienen también una dimensión conceptual o cognitiva y de procedimientos o hábitos, lo que exigiría un tratamiento específico. Y es que, sin replantear la propia selección y organización de los contenidos escolares, la dimensión valorativa y transversal quedó como un apéndice dependiente, que refuerza a las propias disciplinas escolares.

La integración curricular de los temas transversales en el Proyecto curricular, con la consiguiente corresponsabilidad de todas las áreas, es una tarea difícil que, en la práctica, ha calado escasamente. No obstante, ha posibilitado que grupos comprometidos activamente con el desarrollo curricular de los temas transversales hayan podido -en ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa- introducir innovaciones para responder mejor a las características socioculturales del alumnado de su entorno. En este contexto, los temas transversales han

permitido que los equipos de profesores/as, dentro del marco legal, según sus grados de implicación y de acuerdo con el contexto en que trabajen, puedan *dar un sentido innovador a la práctica educativa*. La incorporación de los temas transversales en los proyectos curriculares, introducen resquicios o "fisuras" en los contenidos habituales, que permiten nuevos modos de "hacer escuela", recogiendo ideales de movimientos renovadores. (Bolívar, 2008b: 5)

Desde una mirada retrospectiva, la *educación en valores* de la etapa anterior depositó en la escuela un exceso de expectativas y misiones, delegando todo aquello que la familia o sociedad no podía hacer o le preocupaba. En parte, la llamada crisis de la escuela y el malestar docente proviene de este cúmulo de responsabilidades. A la escuela se le ha pedido cada vez más, "culpabilizándola" además por no poder dar respuesta satisfactoria a estas demandas, cuando es claro que no le corresponden en exclusiva. En su lugar, el *enfoque de ciudadanía* viene a reequilibrar la situación, pues resulta evidente que educar para la ciudadanía es tarea de todos. Hay que responsabilizar también a la sociedad por la educación. Constituir un nuevo espacio público educativo por medio de redes (culturales, familiares, sociales) que construyan nuevos compromisos en torno a la educación conjunta como ciudadanos de nuestros jóvenes, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos.

Frente a la propuesta de la transversalidad como única posibilidad de la LOGSE que, como hemos descrito, quedó como una *tarea de todos y de nadie*, al no determinar tiempos y responsabilidades, parece una iniciativa laudable establecer un área y materia dedicada específicamente al cultivo de esta dimensión. En el Preámbulo de la LOE, tras situar la EpC como una de las novedades en el currículo establecido, se señala que el establecimiento de un área/asignatura: "no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares". Por su parte, Gómez Llorente (2005), después de resaltar cómo inevitablemente todo docente educa en valores, por lo que se requiere los incorpore en su acción docente y trabaje en conjunción con sus compañeros/as, señala "nada de cuanto va dicho impide que además exista un horario específico, y un personal docente especializado en la impartición sistemática, programada, para todos los alumnos/as, y en todos los centros, de la EPC. Es falso plantear la EPC como una alternativa a la formación transversal en valores. Por el contrario, es su complemento y refuerzo" (p.59).

Además, entre los ocho dominios de competencias claves, delimitado por la Unión Europea, como vamos a ver después, se ha situado la "*competencia social y ciudadana*", que agrupa aquellas competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas que permitan comprender la realidad social, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como contribuir a su mejora. Esta competencia, como las restantes, no es asunto de una sola materia, sino que todas ellas contribuyen a su adquisición. Será, pues, preciso establecer de modo *transversal* cómo las distintas áreas/asignaturas pueden contribuir con sus contenidos y tareas para educar en dichas dimensiones.

En la tabla nº3 se van a recoger los valores que han imperado en las grandes leyes de la educación de nuestro país, teniendo en cuenta el plano curricular, organizativo y formativo.

Tabla nº3: Los valores en las Grandes Leyes de Educación en España.

FUENTE: Elaboración propia.

Ley Moyano (1857)	Ley General de Educación (1970)	Constitución (1978)	Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (1985)
Características: • Gratuidad restringida. • Obligatoriedad. • La libertad de enseñanza como libertad de creación de los centros docentes. • Uniformidad de planes de estudio. • Centralización administrativa. • Secularización. • Estructura bipolar.	Características: • Gratuidad real de la educación. • Escolaridad obligatoria durante la Educación General Básica (afirmación del derecho a la educación). • Libertad de enseñanzas sin restricciones. • Diversidad curricular con las “Orientaciones Pedagógicas”. • Autonomía pedagógica de los Centros Educativos. • Secularización dentro de la enseñanza. • Principio de igualdad de oportunidades. • Articulación del Sistema Educativo como un auténtico sistema. • Educación permanente.	Características: • Democratización del Sistema Educativo. • Derecho a la Educación. • Libertad de enseñanza. • Enseñanza básica obligatoria y gratuita. • Descentralización de la enseñanza. • Libertad religiosa. • Fomentará la adquisición de valores por parte del alumno para su posterior desarrollo moral	Características: • Traducción al ámbito educativo los dictámenes constitucionales • Potencia el desarrollo de la personalidad del alumno. • La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. • La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos. • La preparación para participar activamente en la vida social y cultural. • La formación para la paz, la solidaridad y la cooperación entre los pueblos.
Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). L.O.G.S.E.	La Ley de Calidad (2003)	Ley Orgánica de Educación (2006). L.O.E.	
Características: • Aumento de la obligatoriedad educativa (dos años más). • Secularización de la enseñanza. • Autonomía curricular. • Auténtica descentralización jurídica y administrativa. • Se fomentan los valores constitucionales, (valores de todo tipo, relativos a la educación cívica, a la educación ética, a la educación democrática, etc.) • Se apuesta por la calidad de la enseñanza. • Lucha de las desigualdades. • Enumeración de valores explícitos que deben de adquirir los educandos. (Temas transversales). • Como valor implícito, ruptura definitiva de la estructura bipolar	Características: • Sigue la estela de la Ley que sustituyó, no se puede decir que tuviese un gran calado en el plano institucional ya que fue abolida antes de que pudiese desarrollarse. • Se pretende una formación íntegra del alumno en todos los ámbitos incluido en el de la adquisición de valores morales. • Conocimiento de los valores y las normas de convivencia. • Potenciación de los valores democráticos.	Características: • Proporciona una educación y una formación de calidad para todos los ciudadanos. • Realización de una escolarización equitativa. • Atender la diversidad del alumnado. • Potenciar los valores democráticos. • Educar a los alumnos en el multiculturalismo, motivado por los cambios sociales que se están produciendo en nuestro país. • Se potencia la coeducación como medida para erradicar la violencia de género. • Aparece la Asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos para formar en valores a los alumnos.	

(erradicación de la discriminación clasista).	

Los profesores/as se muestran a veces preocupados sobre la forma de llevar a cabo y evaluar esta transmisión de valores. Debemos tener en cuenta que el proceso por el cual un sujeto construye su sistema de valores es interno, perceptible desde el exterior sólo a través de sus opiniones y actitudes. Es allí donde debe incidir por tanto la función educadora, en la discusión de ideas y en el favorecer la manifestación de actitudes consideradas positivas, en tanto se tratan de eliminar las negativas. Los profesores/as deben también ser conscientes de que los valores no sólo se transmiten de forma sistemática, sino también a través de todas las actitudes y formas de interrelación que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Principalmente en los primeros niveles de enseñanza este aprendizaje de valores se realiza de forma vivencial. El niño/a aprende por el ejemplo, imitando e incorporando actitudes de sus mayores. Es muy importante pues que la misma forma en que se gestionen los distintos temas dentro de un centro educativo sea ejemplificadora.

Esto, que por un lado ofrece la posibilidad de una educación más integradora, tiene también la contrapartida y el peligro de que si los profesores/as no están preparados para asumirlo quede demasiado difuminado en el proceso educativo.

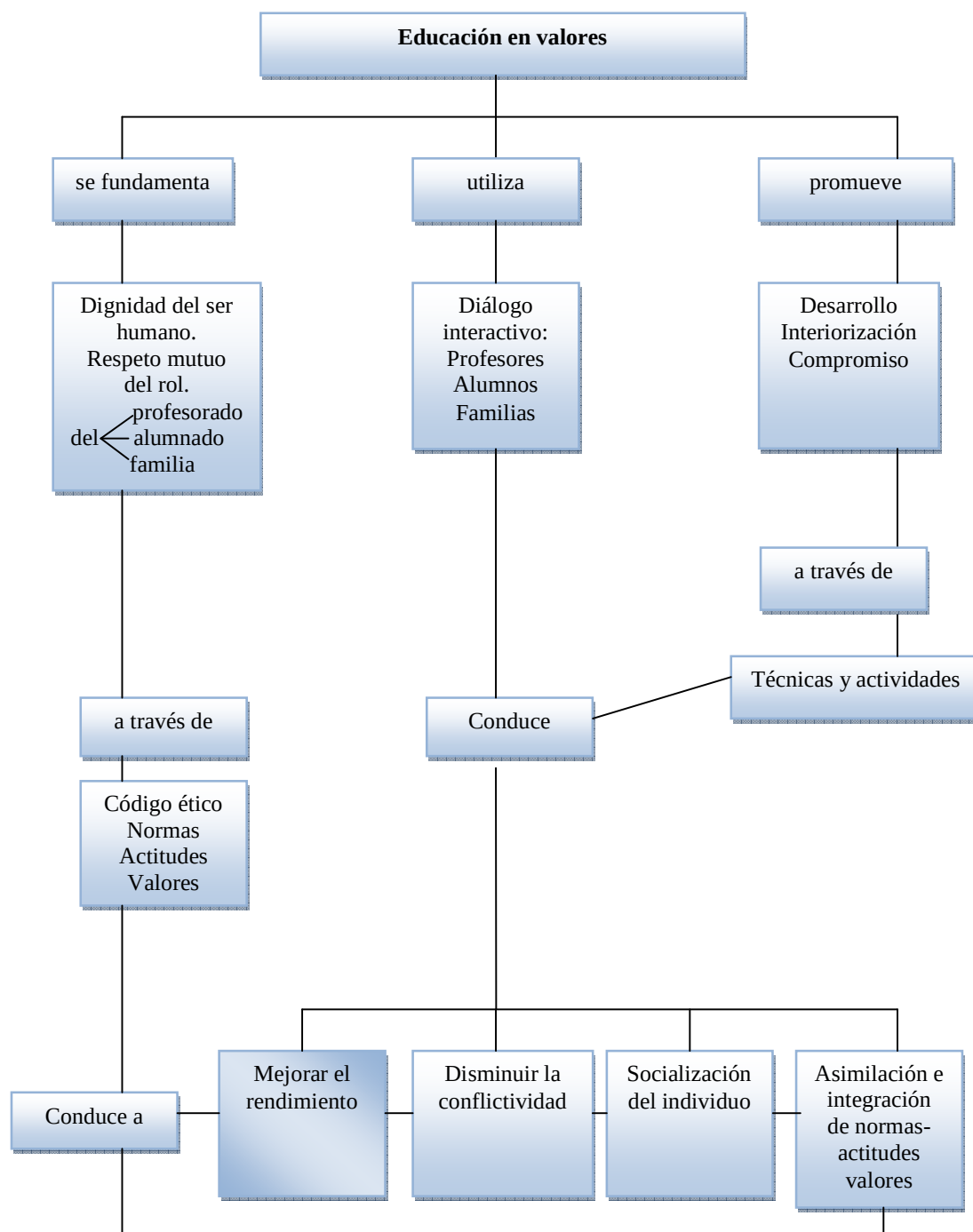
1.4. La educación en valores facilitadora del desarrollo social y moral del alumnado: En el marco de la L.O.E.

La dimensión moral está implicada tanto en el proceso como en el contenido de la escolarización. Profesores/as y alumnos/as encuentran valores y cuestiones morales constantemente y, sin embargo, los temas a menudo están ocultos y no se perciben como preocupaciones importantes. Incluso cuando los profesores/as son conscientes de ellos, pueden sentir que les faltan las aptitudes necesarias para ayudar a sus alumnos/as a adoptar valores y desarrollar perspectivas morales más adecuadas. La obra de Lawrence Kohlberg, como veremos con posterioridad, sobre el desarrollo moral se refiere a estas preocupaciones y proporciona un marco conceptual por el que los profesores/as se hacen más capaces de integrar temas morales con el proceso y contenido de la enseñanza.

La verdadera educación está centrada en valores, y el fundamento de los valores es la dignidad del ser humano, como puede apreciarse en el cuadro nº 2.

Cada vez son más padres/madres que demandan una educación moral para sus hijos/as, quizás promovido por un incesante debate público, la atención de los medios de comunicación sobre temas tales como el racismo, los conflictos bélicos, los sobornos de la clase dirigente, crímenes y las drogas han sensibilizado a la gente sobre las dimensiones morales de la sociedad. Es más, el propio Kohlberg apunta un decrecimiento de la confianza moral convencional, un debilitamiento de la fe que lleva a los ciudadanos/as y a los educadores/as a buscar orientación en los especialistas más que en la tradición. Además, afirma que un sector de la población de los 60, reemplazaron su creencia en los principios de justicia con la fe en la tecnología, la ciencia y la manipulación política racional como instrumento de progreso social. A medida que la fe en etos ideales, los ha desilusionado, ha

habido un creciente reconocimiento de que necesitamos articular los principios morales y promover educación ética. El rol de la escuela en esta aventura va a tener una gran trascendencia. (Hersh, Reimer y Paolitto. 2002, pp. 16-18).



Cuadro nº 2: La Educación en valores.

Fuente: Pereira, M^a de las Nieves. (2007). Esquemas didácticos de Educación centrada en valores. Alcalá de Guadaira (Sevilla): Editorial MAD. Pag. 52.

El estudio de los valores constituye un valioso aporte para examinar, comprender y comparar la conducta humana, circunscrito a la tendencia que busca rescatar la función formadora de la escuela en el ámbito del desarrollo moral, tanto desde el punto de vista individual como social, y que ha tomado fuerza en las últimas décadas.

Dicha tendencia, según señala Sastre (1998), ha transitado desde una orientación metodológica centrada en la “obediencia a la autoridad docente” hacia otra basada en “cooperación entre iguales”, y fundamenta el desarrollo de investigaciones que en los últimos tiempos pretenden determinar elementos que hagan susceptibles para los individuos la comprensión de la “importancia vital de la moralidad”.

Tres direcciones han caracterizado tales investigaciones:

Una que se orienta a la exaltación de la experiencia emocional. Al respecto Góleman (1996, p. 16) señala que: “...el argumento que sustenta la importancia de la inteligencia emocional, gira en torno a la relación que existe entre sentimientos, carácter e instintos morales”. En tal sentido, plantea la necesidad de comprender que significa proporcionar inteligencia a la emoción y cómo hacerlo, partiendo del conocimiento de la “arquitectura emocional del cerebro” como vía que explica por qué en algunos momentos el sentimiento arrasa toda racionalidad, ofreciendo así alternativas para modelar hábitos emocionales. De tal modo que, Góleman “...coloca las emociones en el centro de las aptitudes para vivir”, destacando la importancia de las lecciones emocionales que recibimos en el seno de la familia y en el ámbito escolar como configuradoras de los principios éticos y morales que orientan el fomento de conductas con alto valor de intersubjetividad social.

La segunda dirección se orienta a la educación de la inteligencia subyacente en las relaciones interpersonales, como fuente natural e inagotable del desarrollo moral del hombre dada su inherente condición de ser social.

Complementariamente, la tercera dirección apunta a un enfoque de corte constructivista que integra las potencialidades de las relaciones “*inter e intrapersonales*” como fundamento que explica el vínculo aprendizaje-desarrollo moral y que como es sabido, cobra relevancia en nuestro contexto educativo al constituir la corriente que sustentó la Reforma Educativa iniciada hace unas décadas (L.O.G.S.E), y que ha servido como base para posteriores Leyes Educativas. Piaget (1932-1972) y Kohlberg (1958-1992) representan dos de los principales autores de esta corriente que sostiene la aceptación y consideración de la “diversidad” como principio que explica las diferencias en las representaciones e interpretaciones que vamos construyendo como producto de nuestras interacciones físicas y humanas.

Para los significados otorgados por los individuos a los conceptos morales, se van construyendo en función de las posibilidades intelectuales del sujeto. La aplicación de razonamientos a situaciones concretas transitan procesos evolutivos y complementarios: de la heteronomía (hacer lo adecuado para evitar sanciones y castigos) a la autonomía (actuar correctamente en función de las ideas elaboradas en cooperación con otros: mis ideas).

Kohlberg por su parte, como continuador de las ideas de Piaget, afianza la dependencia del desarrollo moral a la lógica del sujeto; es decir, reduce la moralidad a la “justicia”. En tal sentido, considera el desarrollo moral en seis etapas, en cada una de las cuales la moralidad adquiere un significado diferente: actuar correctamente para evitar el castigo de la autoridad; satisfacer intereses y necesidades; valorar la autoimagen y el auto-concepto; actuar como miembro de un sistema que es necesario mantener y conservar; aceptar y valorar la ley; y finalmente, el desarrollo y la asunción de un compromiso personal con los principios morales universales.

Desde este contexto, existen grandes expectativas en el papel protagonista 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. Indudablemente que en este campo la educación juega un papel muy importante, y la escuela, como concreción de ella, se convierte en “...un ámbito de reflexión individual y colectiva que permite construir de modo racional y autónomo, principios generales de valor...” (Bolívar, 1995, p. 50).

Así, se comprende por qué en las últimas décadas el tema de la relación entre valores y educación ha cobrado vigencia. Numerosos investigadores han nutrido este campo, entre ellos: Vázquez (1976, 1981), Castillejo (1976, 1981), Ibáñez (1976, 1981), Feroso (1976), Vara (1976), Esteve (1976), Touriñan (1981), De Miguel (1985), García Hoz (1984), Cembranos (1987), Escánez (1981), Larroyo (1977), Salfate (1983), Ravaglioni (1984), D’Hainaut (1985), Ortega Ruiz (2008), Vallejos (2007), Bolívar (1995), entre otros. Todos los aportes de éstos y otros autores, han configurado la concepción de los valores como medios y fines inherentes a la labor educativa, (Esteban, 1991).

Desde esta perspectiva, la orientación de la educación desde un marco axiológico potenciador de actitudes y predisposiciones adecuadas para responder a los vertiginosos cambios de la sociedad, representa para la escuela la alternativa mediacional que busca la formación de ciudadanos libres, con valores democráticos y orientados al logro de profundos cambios cualitativos. (Pérez y Román en Pérez y Ruiz, 1995).

En este orden de ideas, sin duda que la “educación en valores” se ha constituido en una fuerte tendencia ciertamente justificada en la necesidad que tenemos los seres humanos de “comprometernos con principios éticos” que permitan “evaluar nuestras propias acciones y las de los demás”.

Los valores están altamente relacionados con la naturaleza humana y social de los individuos, de manera que su caracterización y comprensión van ligadas indisolublemente a ella. Como señala Frondizi (1992), el término “valores” ha sido reducido por algunos autores, a “tres grandes sectores de la realidad”: las cosas, las esencias y los estados psicológicos; posición a la que responde sosteniendo que los valores “no son ni cosas, ni vivencias, ni esencias; son valores”.

A continuación vamos a destacar algunos aspectos representativos en torno a los “valores”, que hay que tener en cuenta a la hora de insertarlos en el proceso educativo.

- En relación con la moral, son patrimonio exclusivamente humano, “La naturaleza de las normas morales, y en definitiva el carácter de la moral puede apreciarse mucho mejor si comparamos la conducta humana con la conducta animal, porque como veremos, los restantes animales no necesitan una moral...” (Delval y Enesco, 1994, p. 29).
- Se refieren a cualidades, no son objetos concretos (Frondizi, 1994, p. 29).
- La realidad del valor no pertenece ni al sujeto ni al objeto; sino al sistema de relación indisoluble que se establece entre ellos (Estebaranz, 1991).
- Poseen la característica de polaridad: “...los valores se presentan desdoblados en un valor positivo y el correspondiente valor negativo... no se crea que el desvalor, o valor negativo, implica la mera ausencia del valor positivo: el valor negativo existe por sí mismo y no por consecuencia del valor positivo” (Frondizi, 1992, p. 19).
- Pueden ser jerarquizados, porque como señala Estebaranz (1991): “...lo bueno implica lo mejor, pero esta jerarquía no es fija ni absoluta, porque la determinación de la altura de un valor depende de las reacciones valorativas del sujeto, de las cualidades del objeto que lo hacen deseable, interesante, preferible y, de la situación en que se encuentra ambos” (p. 19).
- Poseen carácter normativo; implican los valores más o menos deseables y el que no nos adaptemos a ellos lleva a la reprobación de los demás. “Todo valor implica un debería” (Ruyer, 1969 en Estebaranz, 1991, p. 19).

En este último aspecto, el carácter normativo de los valores el que permite configurar el marco de actuación de las personas en armonía con el desarrollo individual y social. En tal sentido, el papel de la escuela está orientado según Antúnez (en Carreras y otros, 1996) en tres perspectivas: una, de carácter individual dirigida al desarrollo de la conciencia personal, el razonamiento moral y al fomento de un estilo de vida ético; otra, de carácter social, que busca la promoción de valores cívicos y de la conciencia colectiva para el logro de “hábitos democráticos” que permitan la convivencia en un clima de paz. La última, de carácter institucional, sostiene que la escuela se convierte en una realidad en particular en la que confluyen y se afectan mutuamente valores personales, sociales e institucionales.

Si consideramos que “... la educación humana es deliberada y coactiva, no mera mimesis...” (Savater, 1997, p. 44), luce lógica su intromisión en la tarea de fomentar la realización e incorporación de los valores que configuran la dignidad humana. Bajo este marco, resulta preciso el establecimiento de una jerarquía de valores que le permitan orientar su acción. Varios autores han realizado aportes en este sentido³. Así, encontramos las clasificaciones de:

- Ruyer (1969), quien hace una dimensión entre valores intrínsecos o finales y valores instrumentales o medios.
- Marín (1976), nos presenta una clasificación de los valores en el marco curricular, distinguiendo entre valores trascendentes, culturales y naturales.

³ Según Delval y Enesco (1994), esta jerarquización es más de carácter funcional en relación con lo que resulta más útil para la sociedad actual, pues desde el punto de vista racional tendríamos que comparar con valores cada vez más generales, alcanzando un nivel irresoluble.

- Frondizi (1992), establece su clasificación con base en las diferencias que determinan valores superiores e inferiores. Considera que “Los valores superiores nos indican la ruta en cada caso, dentro del desarrollo histórico de la humanidad, siempre abierto a la libre obra creadora de la imaginación, la inteligencia y la mano del hombre” (p. 233).
- Bolívar (1992), concibe los valores en dos sentidos: por una parte, valores terminales, los referidos a estados finales de existencia como metas valiosas por sí mismas que se identifican con los valores morales; y por la otra, valores instrumentales, los referidos a modos específicos de conducta como estados deseables al servicio de determinadas metas u objetivos.

Como se infiere, no existe una jerarquización única del sistema axiológico; no obstante, resulta obvio que la adopción de un modelo en particular dependerá del enfoque de análisis que se asume y de la naturaleza e intenciones que orientan el marco axiológico referencial.

El tema de los valores incluye una polémica, que suma al problema de su jerarquización, la consideración de los modos en los que éstos se pueden “captar”. En relación con estos temas, se ha mantenido una frecuente oposición entre la corriente subjetivista y la corriente objetivista, circunscrita en tres aspectos fundamentales que se esquematizan a continuación: (Bolívar, 1992)

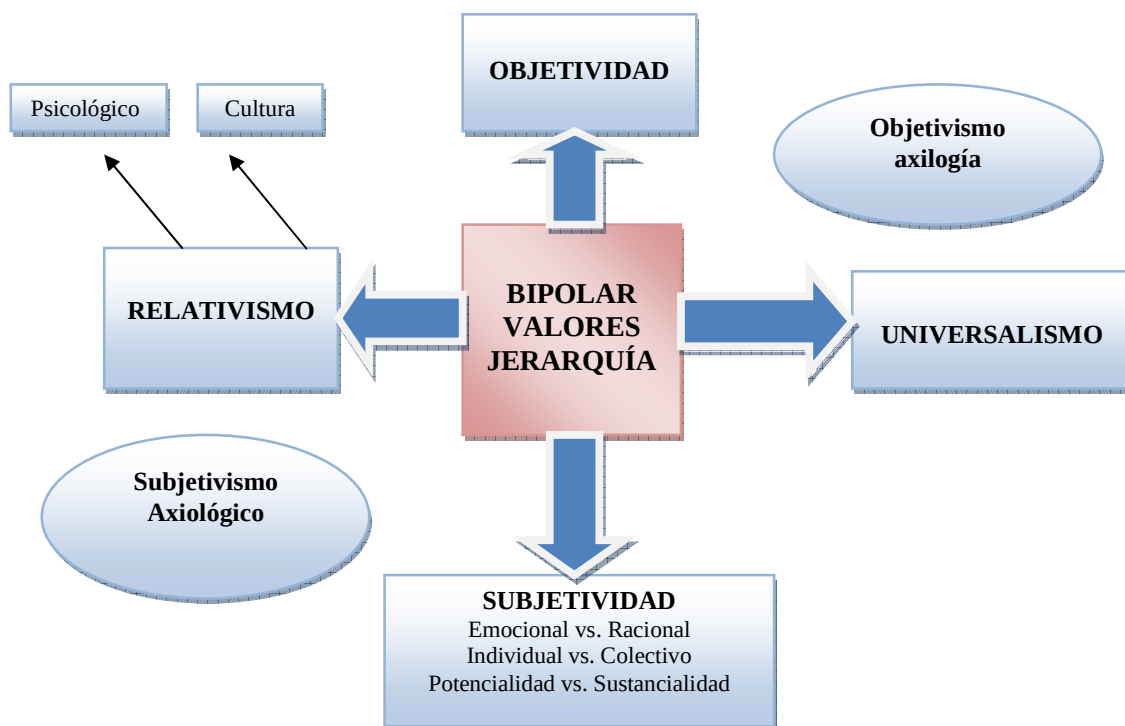
- El Subjetivismo Axiológico identifica el valor con el sujeto (el valor tiene su fundamento y depende del sujeto que valora), mientras que para el Objetivismo el valor es una realidad independiente del sujeto (valor y valoración son dos entes distintos).
- Para el Subjetivismo Axiológico el valor es un estado psicológico, una vivencia; mientras que para el Objetivismo el valor se halla en los objetos (“bienes”) en que se encuentra realizado, pero es independiente de ellos.
- El Subjetivismo Axiológico define el valor como una construcción del sujeto, de acuerdo con sus tendencias y vivencias psicológicas; para el Objetivismo, los valores tienen una existencia real, objetiva y autónoma.

Cada una de estas corrientes intenta explicar la existencia, estatus y naturaleza de los valores, desde una perspectiva que fluctúa del relativismo moral al universalismo moral (figura nº 2).

Sin embargo, como señala Sánchez Vázquez (1978 en Bolívar. 1992). “...ni el objetivismo ni el subjetivismo logran explicar satisfactoriamente el modo de ser de los valores. Éstos no se reducen a las vivencias del sujeto que valora si existen en sí,...Los valores existen para un sujeto, entendido éste no como un ser individual, sino como un ser social; exigen, asimismo, un substrato material, sensible, separado del actual carece de sentido” (p. 101).

Una tarea es analizar en qué línea o dentro de qué categorías o constelaciones se pueden agrupar los valores que aparecen apuntados en textos como el de la LOGSE y la

L.O.E. y otra muy diferente es ofrecer modos concretos de llevar a cabo la educación en valores.



Figuranº 2: Dimensiones centrales en la conceptualización de los valores.

Fuente: Bolívar, A. (1992). Los Contenidos Actitudinales en el Currículo de la Reforma. Madrid: Editorial Escuela Española. Pag. 100.

Existe un trabajo muy interesante y minucioso, según la metodología propuesta por Brian Hall y Benjamín Tonna, que un grupo de profesores/as e investigadores/as han aplicado al análisis de nuestro texto legal (Bunes Portillo, y otros, 1993) Su objetivo, más de investigación desde una perspectiva de análisis cualitativo del texto, destaca presencias y ausencias dentro de las cuatro fases del desarrollo de la conciencia, del crecimiento personal y de los valores básicos que en cada fase están representados (Hall, 1982).

En la aplicación de la LOGSE, hecha por el grupo aludido, el propósito va mucho más lejos de lo que puede ser la preocupación inmediata del cómo llevar a la práctica una educación en valores.

Existen una serie de metodologías y de estrategias que han ido surgiendo para dar respuesta a esta necesidad surgida en el contexto escolar y que no es nuestro objetivo analizar aquí, simplemente citar algunas: Raths (1976); Simon y otros, (1977); Howe y Ho- Wc 1977; Kirschbaum 1982 y Pascual 1988.

A pesar de todo el tema no es fácil “Educar en valores significa dar opción a que se liberen las fuerzas existentes en el ser humano cuando estas son canalizadas y potenciadas de

una forma creativa a través de la posibilidad de la libre opción, ejercida con pleno conocimiento y consentimiento” (Valero, 1992).

Libre opción, libre adhesión y libre ruptura son tres dimensiones de libertad que es necesario cultivar para una educación en valores. “La adhesión sólo tiene valor y sentido si tenemos libertad para decir no, para replantear nuestras creencias, valores y hábitos, para cuestionarlos en un proceso dinámico de respuesta a una realidad cambiante”. (Marroquin, 1989, p. 14).

Contribuir desde la escuela al desarrollo del proceso de valoración de los alumnos/as es tanto como contribuir a su desarrollo personal.

La Reforma Educativa ha introducido los valores, las actitudes y las normas como objeto de aprendizaje para los alumnos/as y como un campo de intervención pedagógica para los profesores/as. La preparación e implicación de éstos en esta tarea es urgente, así como la de toda la institución educativa que tendrá que definir estrategias concretas y buscar espacios en el horario escolar donde, prioritariamente desde la acción tutorial, se ponga en práctica todo aquello que pueda favorecer la educación en valores que la LOE posibilita.

Actualmente y tras la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el 2006, así como de los Decretos sobre las enseñanzas comunes para la Educación Primaria en Andalucía, veremos como la educación en valores está presente en el sistema educativo.

La inclusión de la educación en valores en el marco normativo responde a la necesidad de llevar al terreno educativo toda una serie de medidas adoptadas de forma intergubernamental por los gobiernos de los países desarrollados, surgidas a partir de una serie de preocupaciones comunes ante los efectos negativos del desarrollo tecnológico y cultural en las sociedades más avanzadas, que tienen que ver con la salud, el medio ambiente, los conflictos armados, el racismo, la discriminación, etc. los cuales incumben no solo al desenvolvimiento de cada una de ellas, sino también al de toda la humanidad. Dicha inclusión responde también a la preocupación por parte de ciertos sectores críticos ante las ideologías dominantes en este tipo de sociedades. (González-Lucini, 1994).

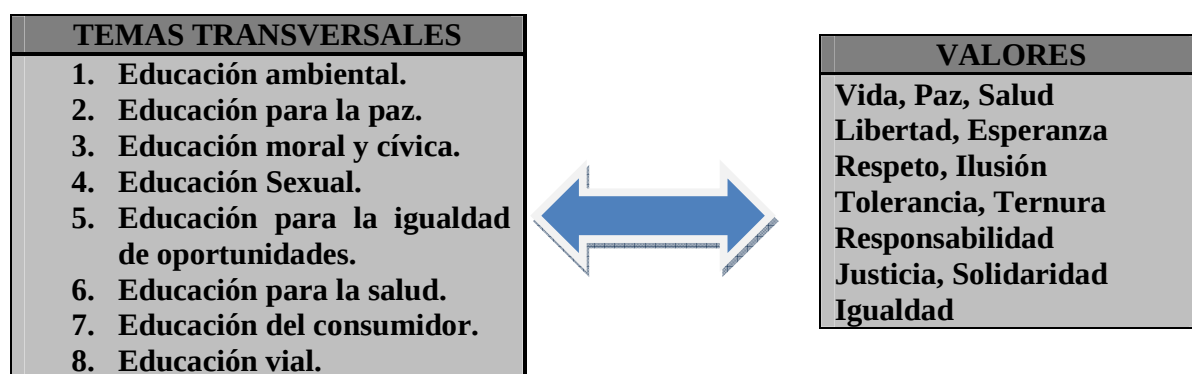
En España hubo un punto de inflexión clave a partir del cual podemos hablar de una educación transversal (procedimiento para desarrollar la educación en valores). Se produce una vez implantada la Ley Orgánica General del Sistema Educativo en 1990 (LOGSE) en donde se hizo referencia de forma expresa el tratamiento pedagógico de determinadas temáticas que se vinculan con diferentes problemas sociales relacionados con la salud, el consumo, el medio ambiente o la convivencia entre otros. Tras esta primera aparición en un documento oficial a nivel estatal se continúa con esta línea educativa en los diferentes decretos del currículo para cada una de las etapas educativas y en los desarrollos normativos autonómicos en muchas de las Comunidades Autónomas que paulatinamente iban asumiendo competencias en materia educativa desde entonces hasta la actualidad.

En 1992 el Ministerio de Educación y Ciencia publica los materiales para la reforma comúnmente conocidos como “cajas rojas”. En ellos se desarrollan cada uno de los Temas Transversales, convirtiéndose desde este momento en herramientas claves para la elaboración

y desarrollo de los documentos de centro. (Doiz y Pérez-Esteve, 1994): Proyecto Educativo de Centro (PEC), Proyecto Curricular de Centro (PCC), Proyecto Curricular de Etapa (PCE), Programación General Anual (PGA) y Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF). Este hecho se ve facilitado por la profundidad con que son tratados cada una de las temáticas en las cajas rojas de acuerdo con los principios educativos de la LOGSE, con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas, así como en el desarrollo de orientaciones didácticas para ser incorporados en las programaciones docentes (MEC, 1992).

Los Temas Transversales insertos en la LOGSE, que aparecen en los materiales para la reforma de la Educación Primaria y su relación con algunos de los valores que fomentan se recogen en el cuadro nº 3.

En la LOE seguirá desarrollando la educación en valores. Antes de analizar el tratamiento de la educación en valores en la normativa LOE, quisieramos destacar las premisas que a todas luces son importantes para llegar a comprender el significado pleno de la educación transversal en la escuela.



Cuadro nº 3: Relación entre Temas Transversales y valores educativos (adaptado de González-Lucini, 1993).

Fuente: Elaboración Propia.

Por una parte nos centramos en la interrelación que existe entre la educación en valores dentro de la propia escuela y la incorporación de los Temas Transversales en el currículo. Para ello destacaremos una reflexión de González-Lucini (1993):

“Los Temas Transversales están relacionados con los valores, ya que hablar de transversalidad es hablar de valores” (González-Lucini, 1993).

En la normativa es difícil encontrar la palabra “Transversal” u otros términos derivados del mismo, sin embargo los contenidos que se relacionan con el componente ético y moral de la educación creemos que aparecen reflejados en la LOE, concretamente en su desarrollo a través de la enseñanzas comunes para todos los niveles educativos, mediante la denominación de educación en valores, lo cual no debe entenderse como una exclusión de los primeros respecto a los segundos ya que la necesidad de educar en valores es sinónimo de incluir los contenidos transversales en el sistema educativo.

Hay que resaltar la presencia de la educación en valores y los temas transversales en el marco normativo, teniendo que referirnos tanto a la LOGSE, la LOCE, como a la LOE y sus posteriores desarrollos legislativos.

Sería importante resaltar la trascendencia de la LOGSE, por su carecer innovador sobre el tema tratado para después centrarnos en la LOE.

Algunos autores como Bolívar (1993) y Otano y Sierra (1994) afirman que la LOGSE contemplaba la necesidad de educar en valores en los principios y objetivos generales de etapa, sin embargo la idea de “Transversalidad” se iba perdiendo en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las áreas. Incluso ciertos colectivos consideran que los Temas Transversales aparecen claramente explícitos en el Diseño Curricular Base, pero no están presentes en el Decreto de Enseñanzas Mínimas (VV. AA., 1996). Otros autores (Dolz y cols., 1994) consideran que la LOGSE contempla y hace prescriptiva la educación en valores y actitudes, así como la inclusión de las temáticas transversales en el sistema educativo. La LOGSE, vista desde la perspectiva que actualmente la estamos abordando, es muy similar a la actual LOE, concretamente en el desarrollo de las enseñanzas comunes para esta etapa educativa (correspondientes con las enseñanzas mínimas de la LOGSE) en lo referente a objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Análisis realizados por algunos autores/as en torno a la nueva Ley Orgánica vienen a manifestar que las nuevas propuestas ministeriales se relacionan más con una modificación de la organización y el funcionamiento de todo el sistema educativo para canalizar la acción educativa que de los propios objetivos y contenidos curriculares, respondiendo más a intereses ideológicos que a necesidades educativas.

Basándonos en ello y a pesar de las modificaciones reflejadas en la Ley Orgánica de Educación creemos que la educación en valores se traduce en objetivos y contenidos identificables en las enseñanzas comunes, tanto en los principios y objetivos generales como en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las áreas de la Educación Primaria. Según el Decreto 230/2007, de 31 de julio de 2007 en Andalucía, la Educación Primaria deberá desarrollar en el alumnado los saberes, capacidades, los hábitos, las actitudes y los valores que les permitan alcanzar, además de los objetivos enumerados en el artículo 17 de la LOE de 2/2006, de 3 de mayo.

La educación en valores en la LOE, está claramente incluida en lo que se ha denominado como Competencias Básicas, entendiendo éstas como un grupo de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que cada alumno/a de cada etapa educativa debería alcanzar para su realización personal y desarrollo, así como para su papel activo dentro de la sociedad, su integración social y empleo.

El currículum de la Educación Primaria deberá incluir, de acuerdo con lo recogido en el Anexo I del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, al menos, las siguientes competencias básicas:

1. *Competencia en comunicación lingüística.*
2. *Competencia en razonamiento matemático.*

3. *Competencia digital y tratamiento de la información.*
4. *Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.*
5. *Competencia para la autonomía e iniciativa personal.*

Siendo las que siguen las que están más vinculadas con la educación en valores del educando.

1. *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural*, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.
2. *Competencia social y ciudadana*, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.
3. *Competencia cultural y artística*, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

1.5. La formación en valores como ámbito incluido de la educación integral del alumnado

La educación en valores es un trabajo sistemático a través del cual y mediante actuaciones y prácticas en nuestros centros, podemos desarrollar aquellos valores del proyecto social concreto que vienen explicitados en la Constitución.

Los valores aluden a cualidades objetivas que tienen las cosas, son juicios de deseabilidad o de rechazo que se atribuyen a los hechos o objetos, son los principios o criterios que definen lo que es bueno o malo, por lo que acaban influyendo poderosamente en la conducta de los miembros del grupo social. (García Ferrando, 1996), Kuluckhohn, (1951) define los valores como concepciones o criterios de lo deseable, y que proveen la base para seleccionar entre alternativas de pensamiento, sentimientos y acciones.

Los valores se manifiestan en guías de comportamiento específico, a las que se denominan normas. Ambos están estrechamente relacionados, pues los valores no pueden manifestarse sin normas de conducta que los enmarquen y que tienen que ser aceptadas por una parte o por la totalidad de los miembros del grupo. Las normas son valores que las personas interiorizan en algún momento durante el proceso de socialización y desarrollo. (Roche Olivar, 1997). Las normas, en consecuencia, se pueden definir como reglas para comportarse de un modo determinado. Precisamente del estudio de las normas que rigen los distintos comportamientos del individuo se puede deducir los valores que tienen los educandos y todos aquellos que impulsan un tipo u otro de comportamiento.

Desde la sociología, aparece la denominación de “prosocialidad” (Roche Olívar), para designar a todos esos comportamientos que propician una convivencia más armónica, para las personas que viven en sociedad y que se hallan generalmente sometidas a fuertes presiones que no siempre facilitan las conductas sanas. En este sentido, se destaca el carácter preventivo e higiénico de los comportamientos prosociales. Entonces, los comportamientos prosociales estarían integrados por: “todas aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas, grupos o metas sociales sin que exista la previsión de una recompensa exterior, aumentando la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, calidad solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, pero que a su vez salvaguarden la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados” (Roche, 1991).

Hay autores que manifiestan, que desde la perspectiva de la socialización, el deporte puede materializarse en diversas situaciones sociales entre las que se encuentra la escuela. Existe un amplio acuerdo en reconocer el elevado potencial socializador del deporte: “El deporte puede favorecer el aprendizaje de los papeles del individuo y de las reglas de la sociedad, reforzar la autoestima, el sentimiento de identidad y la solidaridad. Además, parece que los valores culturales, las actitudes y los comportamientos individuales y colectivos aprendidos en el marco de las actividades deportivas vuelven a encontrarse en otros campos de la vida” (VV. AA., 1996).

Este potencial socializador puede tener consecuencias negativas o positivas, según el modo en que se produzca la interacción entre la persona que se socializa, los agentes socializadores y las situaciones sociales (McPherson, 1985). Por ejemplo, no se dará la misma situación socializadora en una escuela que cuente con todos los medios para impulsar un programa de iniciación deportiva que aquella otra en la que, además de carecer de esta posibilidad, un programa de este tipo puede ser juzgado con cierto recelo. De ahí la importancia del correcto quehacer del docente. Someter al alumno/a a presiones constantes o cargarlo de exigencias que él no está en condiciones de poder afrontar, puede marcarlo de tal manera que condicione o limite su futura participación en el deporte, del que por otra parte se tiene un amplio consenso sobre la utilidad que proporciona su práctica para el desarrollo y mantenimiento de una sociedad sana. Desarrollo de valores sociales y personales en la Actividad Física y el Deporte. El deporte influye en todos los estilos de vida de los miembros de la sociedad. Por eso, dentro de la escuela favorece la capacidad de aceptar valores morales y éticos a través del comportamiento aprendido como deportistas, y establece comunicaciones verbales y no verbales mediante el desarrollo considerado como un héroe popular moderno y que es habitualmente contemplado en las tendencias de la publicidad (Massengale, 1979).

Frente a este planteamiento, otros autores/as exponen que el énfasis en la victoria puede desviar la atención de la variedad y motivaciones con que se participa en el deporte escolar en la que algunos alumnos/as desean participar y divertirse y otros ganar campeonatos (Devis, 1995).

Por este motivo, Martín Lee (1990), resalta el interés y preocupaciones actuales por las normas de conducta, tanto en la sociedad general como en el deporte, preocupaciones que derivan en el desprecio por las normas y el interés creciente por los programas deportivos infantiles y juveniles en los que se supone un excesivo énfasis en el triunfo, sin prestar

atención a los principios del disfrute y de la relación satisfactoria entre los alumnos/as. Tales circunstancias han inducido a centrar la atención en modos de comportamiento satisfactorio entre el alumnado, por medio del desarrollo de códigos precisos de comportamiento para producir los valores y las actitudes a favor de la convivencia y de la sociedad.

Siguiendo con la importancia que va a tener el deporte escolar para la adquisición por parte del alumno/a de valores positivos; coincidiendo con Lee (1990), y basados en el convencimiento general de que cualquier actividad que se realice durante los años de formación de un individuo producirá un impacto educacional, el deporte es una de las influencias a considerar en la educación de la juventud, para muchos la más importante y la que más recalca en el alumno/a en su etapa educacional. Sin embargo, el carácter educativo que puede alcanzar el mismo, dependerá entre otros factores, de la manera en que los niños/as y jóvenes han de enfrentarse al dilema de relacionarse con sus compañeros/as de clase, es decir decidir entre el respeto de las normas del juego, o saltarse las reglas establecidas con el único fin de ganar y humillar a tus compañeros/as. Para que se dé el desarrollo moral en un contexto educativo, deben idearse estrategias de razonamiento moral que vaya más allá de la convención social. Esto hace referencia al aprendizaje de los valores que tradicionalmente se han difundido del deporte que sólo se limitan al cumplimiento de las normas necesarias para su práctica, sin que en ello exista algún razonamiento que justifique la necesidad del respeto por los mismos. Trabajos de otros investigadores/as indican los niveles de desarrollo cognitivo de los estudiantes mejoran por el uso de un sistema de intervención estructurada, más que por otros que simplemente expongan a los alumnos/as a la interacción propia derivada de la relación en el aula (Weiss 1984, Romance 1984, Bredemeier 1994).

Los valores sociales más factibles a desarrollar a través del deporte y la actividad física en la escuela, en función de los resultados obtenidos por las investigaciones realizadas por Gutiérrez y San Martín (1995), son los siguientes:

1. *Valores sociales:* Participación de todos, respeto por los demás, cooperación, relación social, amistad, pertenencia a un grupo, competitividad, lucha por la igualdad, compañerismo, justicia, preocupación por los demás, cohesión de grupo.
2. *Valores personales:* Habilidad (forma física y mental), creatividad, diversión, reto personal, autodisciplina, autoconocimiento, mantenimiento o mejora de la salud, logro (éxito-triunfo), recompensas, aventura y riesgo, deportividad y juego limpio (honestidad), espíritu de sacrificio, perseverancia, autodomínio, reconocimiento y respeto (imagen social), participación lúdica, humildad, obediencia, autorrealización, autoexpresión, imparcialidad.

En coherencia con lo anterior, estos autores/as aportan algunas recomendaciones que deberían tener en cuenta los profesores/as y educadores/as para que el deporte pueda potenciar la transmisión de algunos de los valores antes mencionados:

1. Potenciar la idea de que la Educación Física, en general, es un hábito recomendable, por lo que debe intentarse incluirlo como sistema de vida, junto con otros repertorios de conductas habituales.

2. Ayudar, sobre todo a los más pequeños, a resolver la cotidiana contradicción entre la competición y la cooperación, enseñándoles que el respeto a los demás y a las reglas es lo que da sentido al juego y proporcional satisfacción.
3. Procurar crear en la clase, una atmósfera de tolerancia que facilite la comprensión de la igualdad entre géneros.
4. Intentar ser creativos a la hora de proporcionar actividades cooperativas más que competitivas, sin que ello lleve a la eliminación absoluta de la pugna por alcanzar un objetivo.
5. Aprovechar las relaciones ocasionales que ayuden a los alumnos/as a interpretar más adecuadamente los acontecimientos de mayor actualidad y trascendencia.

La Educación Física, por sí sola, no va a ser generadora de valores sociales y personales; sí va a ser un excelente terreno de promoción y desarrollo de tales valores. Dependiendo siempre del uso acertado o no, que de la Educación Física se haga, se promocionarán valores sociales loables para la persona y su colectividad, o por el contrario, detestables para sí misma y su contexto social, necesario entonces, comprometerse empeñarse en el hecho de educar y promocionar los valores sociales y personales cuando se practica la Educación Física.

Insertar en los centros educativos una pedagogía de los valores es educar al alumno/a para que se oriente hacia el valor real de las cosas, reconozcan el sentido de las cosas y de la vida, respeten la dignidad de todos. En este caso el objetivo de la educación es ayudar al educando a moverse libremente por un universo de valores, que aprenda a conocer, a querer y a inclinarse por todo aquello que sea noble, justo y valioso.

Educación en los valores es educar moralmente, porque son los valores los que enseñan al individuo a comportarse en la sociedad, establecer una jerarquía entre las cosas, llegar a la convicción de que algo importa o no importa, vale o no vale, es un valor o un contravalor.

La educación moral promueve el respeto a todos los valores y opciones, no defiende valores absolutos, pero tampoco es relativista; no toma una posición autoritaria (única) ni una posición libertina. Por eso ante un conflicto de valores es necesario conjugar dos principios:

1. La autonomía personal frente a la presión colectiva.
2. La razón dialógica en oposición al individuo que olvida los derechos de los demás.

Resulta imposible una acción educativa profunda y coherente, sin una fundamentación en los valores educativos que contemplen todas las dimensiones esenciales de la persona. El profesor/a ha de abordar la naturaleza de los valores de forma integrada y sin controversias inútiles, contemplando su dimensión objetiva (lo que son y valen en sí), su dimensión subjetiva (representan un bien para nosotros/as) y su dimensión sociológica (supone un bien para la colectividad). Los valores hay que presentarlos como bienes estimables que se traducen en creencias y modos de vida que satisfacen las necesidades humanas más profundas.

En educación en valores el profesor/a ha de contar con dos agentes importantes: la familia y la sociedad. El modo de ser cada familia transmite a los hijos/as, de forma vivencial, unos valores determinados a través de su forma concreta de vivir de sus actitudes ante hechos humanos. Y la sociedad, en cuyo seno existen hoy importantes agentes socializadores, como son la pandilla y los grupos de amigos/as, los medios de comunicación, la publicidad, el consumo, etc. que ejercen un influjo decisivo en los menores. Muchos de los valores que transmiten, de forma sugestiva y alienante (violencia, consumismo, sexo, vida fácil, éxito, dinero, etc.), son cuestionados por la propia sociedad democrática que hace posible su difusión.

A la hora de plantear cuáles son los valores básicos para la vida y la convivencia podemos señalar algunos en los que parece existir un consenso casi total. Nuestra opción profesional se concreta en la siguiente relación estructurada, que puede completarse, sin duda, con otros valores:

1. *Valores personales*, cuyo desarrollo beneficia al propio individuo, aunque posean también una repercusión social. Tales como:
 - La salud: higiene, nutrición. Drogodependencias.
 - La vida: cuidado, respeto y defensa.
 - La autoestima positiva y el autoconcepto.
 - La autonomía personal.
 - El sentido del deber. El trabajo bien hecho. La honradez.
 - La planificación y organización del tiempo.
2. *Valores ético-sociales*, que constituyen el núcleo de la convivencia democrática y de la dignidad humana. Tales serían:
 - La justicia.
 - La solidaridad, el amor, la fraternidad.
 - La libertad.
 - La paz.
 - La responsabilidad.
 - La tolerancia y el respeto.
3. *Valores transcendentales* que hacen referencia a unas creencias y principios religiosos para los que debe ser respetada la decisión de las familias y, en su momento, la de cada sujeto para ser asumidos con libertad y responsabilidad. En este caso, tan polémico en nuestra sociedad, el maestro/a debe tener claro que los valores éticos y los valores religiosos no suponen dos realidades alternativas, sino dos ámbitos complementarios que configuran un desarrollo personal y un proyecto de vida al que se llega en un contexto de libertad, facilitador de las opciones que se elijan.

Los maestros/as de Educación Primaria pueden influir, en mayor o menor medida, en la asunción de determinados valores, por sus alumnos/as, si da ejemplo constante de aquello en lo que creen, viven y que merecen la pena de ser transmitido. En el proceso axiológico tutorial cabe alertar sobre dos opciones o formas de actuar bastantes extendidas:

1. La de aquellos maestros/as que entienden la transmisión de valores como un adoctrinamiento, exhortando y sermoneando de forma directiva a los alumnos/as.
2. La de otros muchos maestros/as que hoy eluden comprometerse en la educación de valores, por pura comodidad, justificando la pluralidad de valores y la libertad de los alumnos/as. “Paradójicamente, como señala Schramm, lo que se proclaman son los valores del relativismo, del no compromiso, de la desidentificación o de la alienación”. En general, actúa así aquellos profesores/as que reducen su labor educadora a una simple función instructiva, o bien, aquellos que reciben presiones de los padres/madres o del centro y terminan instalándose en esta situación que no les compromete.

El maestro/a que cree en un tipo de valores y los practica ofreciendo un modelo permanente de vida es el que puede transmitirlos, contagiando a sus alumnos/as con su testimonio, vivo, apasionado, no directivo, sereno y tolerante. Y esto puede hacerse, siguiendo una metodología activa y comprometida que desarrolle los contenidos de las “áreas transversales” y otros de la más candente actualidad. Es cierto que, el trabajo del maestro/a, no es fácil ya que, como expresa Camps, “vivimos en un mundo plural, sin ideologías sólidas y potentes, en sociedades abiertas y secularizadas, instaladas en el liberalismo político y económico”.

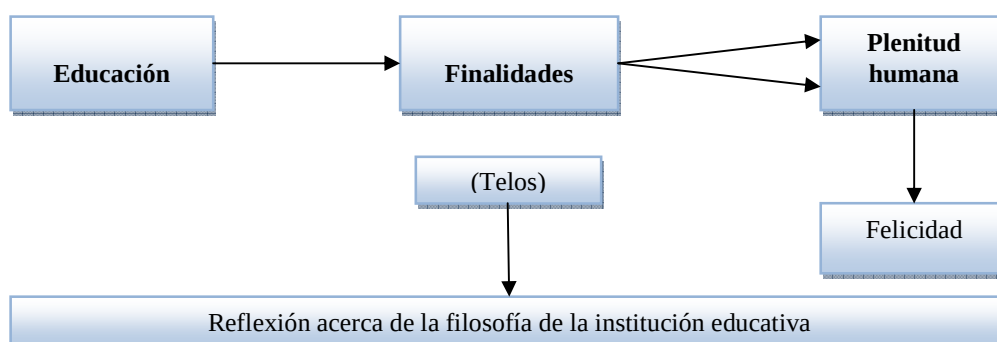
El trabajo del maestro/a en la educación en valores pasa por dos etapas o momentos de intervención, que no es ocioso repetir:

1. *La reflexión y el diseño del Proyecto*, que se refiere a:
 - La colaboración en el *Proyecto educativo*, lo que supone un periodo previo de reflexión, diálogo y toma de decisiones con el equipo de profesores/as y las familias, para definir y asumir el sistema de valores en los que, todos de acuerdo, se va a educar en el centro. No es una tarea fácil pero puede servir de base la normativa y los principios contenidos en las leyes educativas vigentes.
 - La participación en la *Proyecto curricular de Centro (elaborado por etapas, ciclos o cursos)*, diseñado los contenidos actitudinales que se programen en todas las áreas, relacionándolos con los denominados temas o enseñanzas transversales.
 - La realización de la *Programación de aula*, donde se ha de concretar el propio plan de actuación, es decir, los contenidos que trabajarán, las actividades que se llevarán a cabo con los alumnos/as, las técnicas que se utilizarán, los materiales que se emplearán, etc.
2. *La intervención directa*, con el grupo de alumnos/as que corresponda a cada tutor/a y para la que damos estas sugerencias:

- En la educación primaria se tratará de profundizar en el conocimiento de los valores básicos, siguiendo un proceso de acercamiento o aproximación afectiva y experimental que sea al mismo tiempo reflexivo.
- Las creencias y actitudes de nuestra tradición y patrimonio cultural deben formar parte del proceso.
- El proceso debe ser, principalmente para los alumnos/as de tercer ciclo de primaria, analítico y crítico, de opción personal y de libre integración.

Por otra parte el profesor Escáñez, propone estos otros pasos:

1. Crear en el aula un clima adecuado en el que haya una participación real.
2. Orientar a los alumnos/as para que busquen la comprensión de los valores que cada uno prefiere.
3. Buscar comprensión de los valores de los demás.
4. Presentar casos de conflictos de valores extraídos de la realidad.
5. Formular un plan explícito de acción de acuerdo con los valores propios.



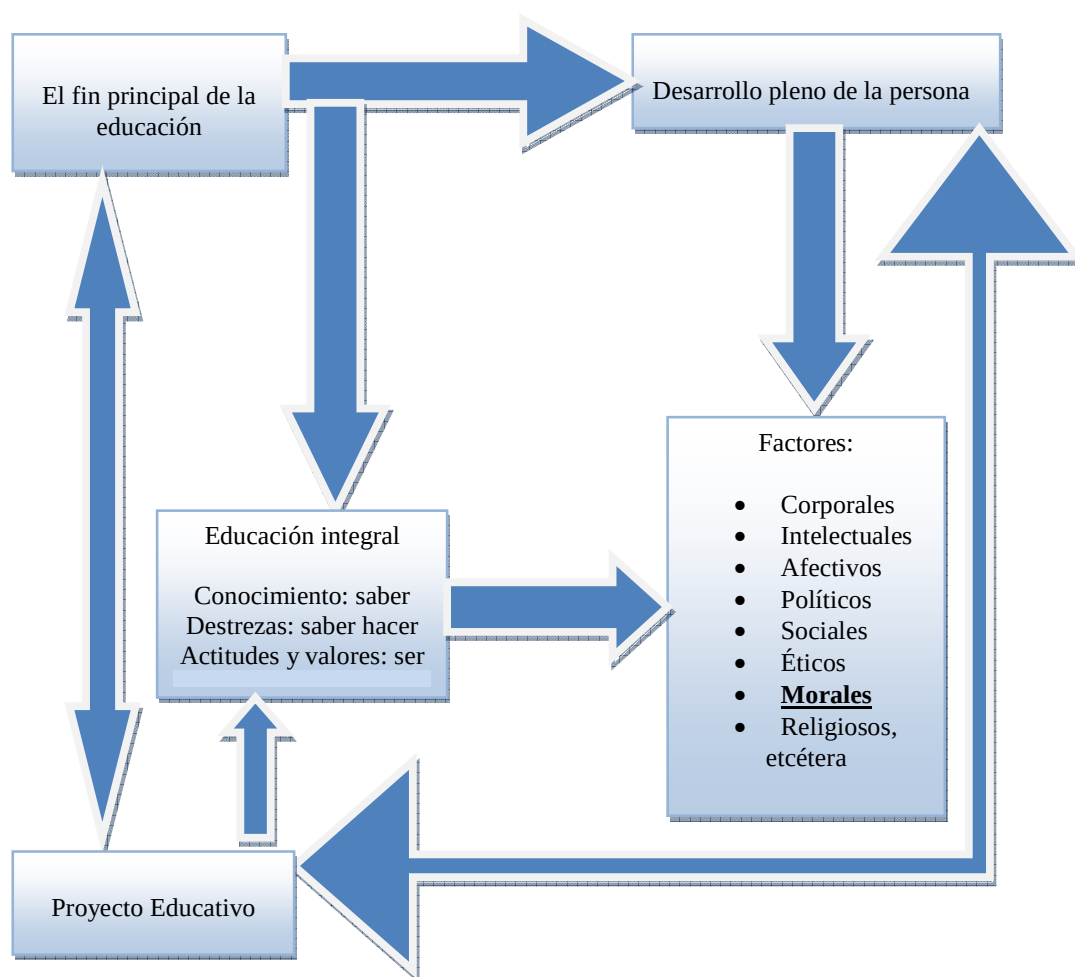
Cuadro nº 4. Fuente: Pereira, Mª de las Nieves. (2007). Esquemas didácticos de Educación centrada en valores. Alcalá de Guadaira (Sevilla): Editorial MAD. Pag. 21.

“Puesto que los valores se aprenden en el contexto en que se vive, lo importante es la organización y funcionamiento del centro y el clima generado en las relaciones de profesores/as y alumnos/as, de los alumnos/as entre sí y de las familias con el centro. Educar en valores es una tarea tutorial noble y sugestiva pero que también está llena de riesgos e incertidumbres, por lo que recomendamos, por último, al tutor/a que incluya en su labor una cierta dosis de utopía”. (Asensi, 2007).

Para determinar que la formación en valores son un objetivo de la educación actual, es importante establecer cual es realmente el fin, o los fines de la educación. Son dos problemas fundamentales en cualquier quehacer educativo, el cómo y el para qué. Con base en los conceptos antropológicos, la teleología descubre las finalidades educativas o, dicho de otra manera, lo que queremos lograr. Estas finalidades son una consecuencia lógica de la misión y objetivos institucionales, que deben estar definidos con anterioridad. Puede observarse en el cuadro nº 4.

Los soportes axiológicos, psicopedagógicos y sociales desde los cuales se elaborará el proyecto y las acciones que se llevarán a cabo.

La educación en valores está dentro de las finalidades de la educación como puede apreciarse en el cuadro nº 5.



Cuadro nº 5: El fin de la educación y el Proyecto Educativo.

Fuente: Pereira, M^a de las Nieves. (2007). Esquemas didácticos de Educación centrada en valores. Alcalá de Guadaira (Sevilla): Editorial MAD. Pag. 22.

1.5.1. Escuela, democracia y educación en valores.

Cualquier discusión sobre el rol de la escuela en los valores y la educación moral debe comenzar por el supuesto de que la educación debe tener lugar en un contexto social y político que permita dicha formación, y no hay mejor contexto que en la democracia.

La escuela juega un rol vital en la persecución de objetivos democráticos. Este papel requiere que ayude a las personas a adquirir el conocimiento y capacidad apropiados que se

necesitan para participar como ciudadano en una sociedad democrática. En esencia esta es la función de conservación o mantenimiento social de la escuela. Al llevar a cabo esta función esperamos justamente que ayude a los alumnos/as a aprender a respetar nuestra herencia pluralista y a valorar diferencias individuales y de grupo. Además de las funciones de conservación y transmisión, también puede ayudar a aprender a enfrentarse creativamente con el cambio, porque también el cambio es parte de nuestra herencia y futuro. Las escuelas, pues, son instituciones cargadas de valores por su misma función; deben transmitir el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para sobrevivir en una sociedad siempre cambiante. (Hersh, Reimer y Paolitto. 2002, p.19).

Los profesores/as son importantísimos en la transmisión de valores. Como seres humanos no pueden ser neutrales en esto. De hecho, el defender la neutralidad de los valores es en sí una imposición axiológica. Por sus opciones pedagógicas y su conducta de modelo, son, por necesidad, educadores morales, sea cual sea la materia que enseñen. Así, cuando se hace la pregunta: “¿Deben las escuelas dedicarse a los valores y a la educación moral?”, no tenemos otra alternativa que responder que son necesariamente instituciones con una tarea moral importante, pero siempre respetando la opinión y decisión de los padres/madres. (Hersh, Reimer y Paolitto. 2002, p.19).

Demostrar que están implicadas en este tipo de educación no resuelve el problema. ¿Qué deben hacer los profesores/as como educadores morales? La inculcación de valores ha sido una respuesta permanente a esta pregunta. Los que adoptan esta modalidad “dan” a los alumnos/as los valores y respuestas morales acertadas diciéndoles lo que deben creer. Este método a menudo considerado como predicación o moralización, ha sido criticado como una forma de indoctrinamiento y como contrario al tipo de educación necesaria para una ciudadanía democrática. Un modelo alternativo que rechaza las posibilidades de indoctrinamiento e inculcación, y que está más de acuerdo con las creencias democráticas, es la *clarificación de valores*⁴. Basada en el uso de la razón y el cuestionamiento, la clarificación de valores ofrece a los profesores/as una gran variedad de estrategias y experiencias de clase, animando a los alumnos/as a explorar preguntas como: ¿Es bueno o malo tener valores distintos a los demás? ¿Qué debemos hacer cuando nuestros valores no parecen claros? ¿Cómo nos introducimos en el proceso de valorar? Este modelo se debe de convertir en el medio más adecuado de la educación en valores. Sin embargo, también suscita preguntas importantes en el ámbito moral; preguntas para las que se dan pocas respuestas. (Hersh, Reimer y Paolitto. 2002, p. 19).

1.5.2. Educación en valores y atención a la diversidad.

En las escuelas se trata de enseñar una serie de contenidos conceptuales, en la mayoría de los casos, procedimentales y actitudinales, aunque estos últimos en menor medida y utilizando una posición de autoridad por parte del docente con respecto a su alumnado. Los docentes siguen un libro de texto, planifican programaciones y unidades didácticas para llevarlas a cabo, basándose en sus propios conocimientos sobre las características y

⁴ Rath, E.; Harmin, M y Simon, S. (1977): *El sentido de los valores en la enseñanza*. México: Biblioteca de Clásicos Modernos de Educación. Y Simon, S. B.; Howe, L. W. y Kirschenbaun, H. (1977). *Clarificación de valores; manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos*. México: Avante.

capacidades estándar de los niños/as de edades determinadas. Pero, ¿esta situación es la idónea para iniciar un proceso de formación en los alumnos/as? Para llegar a la idoneidad en este proceso, el docente debe basarse en las circunstancias especiales de cada contexto educativo. Evidentemente, también consideramos necesario que el docente se base en las capacidades de cada uno de los niños/as para planificar sus sesiones de clase, siguiendo el principio de individualidad. De esta manera, cada niño/a recibirá una formación individualizada, acorde a sus posibilidades, lo que facilitará que evolucione en función de sus propias capacidades.

La atención a la diversidad es un principio del sistema educativo español, recogido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), vigente en la actualidad. Este principio parte de la individualidad de la persona, que debe ser respetado. Por ello, se incluye en el ámbito educativo, ya que desde la escuela, como institución cuyo objetivo es la formación de los ciudadanos, se debe educar en las diferencias interpersonales y culturales y en el respeto a las mismas.

Atender a la diversidad debe ser uno de los pilares de la actuación del docente con sus alumnos/as, pero estos últimos juegan un papel fundamental para que el docente pueda llevar a cabo este principio pedagógico. Es decir, para atender a la diversidad del grupo de clase, el docente debe conocer esa diversidad entre su alumnado y adaptarse a ella, pero el conocimiento de esta diversidad, inherente al grupo de clase, por parte de los discentes facilitará la labor del profesor/a en el momento de aplicar este principio. Pero aún es necesario dar un paso más con el alumnado, ya que no sólo es importante que conozcan esa diversidad, sino que es crucial que la respeten. Es por esto, por lo que el docente debe intervenir y planificar sesiones en las que se desarrollen valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, etc. en el alumnado para fomentar la comprensión de esta diversidad y el respeto a la misma. Algunos autores/as han trabajado en el diseño de estrategias para desarrollar una serie de valores en las personas, como trabajo previo a la atención a la diversidad.

En España, la educación es un derecho que queda recogido en su Constitución (1978, p. 21), en su Artículo 27.1, donde se afirma que “Todos tienen el derecho a la educación”. Además, en su Artículo 27.2 recoge que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

Siguiendo con esta idea, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), recoge estos derechos de los ciudadanos y en su preámbulo expone que se debe “proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos” (BOE, nº 106, 2006, p. 17160). En este sentido, se debe asegurar, según Marchesi y Martín (1998, p. 51), una educación equitativa, entendiendo la equidad como igualdad a cuatro niveles: igualdad de oportunidades, igualdad en el acceso, igualdad en el tratamiento educativo e igualdad de resultados.

Para alcanzar esta igualdad, el docente debe partir de que cada uno de sus alumnos/as responde a diferencias individuales (capacidades, intereses, ritmo de aprendizaje, etc. - Puigdemívol, 1998) o sociales (étnicas, religiosas, lingüísticas, etc. Gimeno, 1993), por lo que para asegurar la igualdad entre éstos/as es necesario basarse en esta diversidad, proporcionando una enseñanza individualizada. Por lo tanto, teniendo en cuenta la diversidad como un aspecto inherente al grupo de clase, hay que basarse en los conocimientos previos que posee cada alumno/a y a partir de éstos, a través del principio de transferencia, construir nuevos aprendizajes. Este proceso ha de trabajarse teniendo en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo (de cada alumno/a) que proponía Vigotsky (1988).

Pero todo esto es costoso en el momento de llevarse a la práctica, sobre todo, en aquellos casos en los que existen diferencias significativas entre las capacidades de los alumnos/as de una misma clase, es decir, existen zonas de desarrollo próximo muy diferentes. Estos casos suelen darse, entre otros, con alumnos/as que precisan de necesidades específicas de apoyo educativo (BOE, nº 106, 2006, p. 17179). Además, a las dificultades técnicas y económicas que pueden surgir para atender a las necesidades de estos alumnos/as, se suman las dificultades de orden social, moral e ideológico provenientes, en muchas ocasiones, del colectivo docente y de las familias (Velázquez Buendía, 2001).

Para llevar a cabo una eficaz atención a la diversidad dentro de un grupo de alumnos/as, el docente debe desarrollar en el alumnado una serie de valores como el respeto, la tolerancia, la cooperación, etc., vitales para que cada niño/a se respete a sí mismo y a los demás. De esta manera, el docente está realizando un trabajo previo, necesario para crear un ambiente integrador y no discriminatorio dentro del grupo, en el que todos y cada uno de ellos/as se sienta partícipe de esta diversidad y la asuma como un enriquecimiento que favorecerá, en primer lugar, su desarrollo personal y en segundo lugar, el desarrollo del grupo al que pertenece. Para que haya un logro real y efectivo en la creación de un clima integrador dentro del grupo de alumnos/as se requiere la puesta en marcha de una educación en valores, para que cualquier alumno/a, por muy diferente que sea, respete y se sienta respetado, aspectos indispensables para desarrollar unas relaciones sociales basadas en la valoración de que todas las personas tienen la misma dignidad humana.

Para desarrollar estos y otros valores, el docente puede llevar a cabo una serie de estrategias dentro de las sesiones de clase. A través de estas estrategias, planificadas previamente a la sesión deportiva en las que se van a realizar, se debe hacer reflexionar a los alumnos/as acerca de las diferencias que puede haber entre las personas y el enriquecimiento que éstas suponen para un grupo (comunidad, sociedad, etc.). Algunas de las estrategias propuestas a continuación son planteadas por Velázquez Buendía (2002), como las narraciones, los sucesos deportivos o los dilemas morales de Kohlberg (1984) adaptados al ámbito de la Actividad Física. Estas son algunas de las estrategias que se pueden llevar a cabo:

- Diálogos clarificadores: en los que se plantea una serie de preguntas, a partir de las cuales se reflexiona sobre las posibles respuestas, de manera que se va desarrollando un diálogo. En esta tarea, no se juzgan las respuestas del alumno/a, sino que se estimulan para que continúe la reflexión. Éstas son algunas de las preguntas que se pueden formular a los alumnos/as.

1. ¿De dónde ha surgido esa idea?
 2. ¿Hace mucho que piensas así?
 3. ¿Hay alguna otra posibilidad?
 4. ¿Qué consecuencias tendría esa alternativa?
 5. ¿Estás contento/a con ello?
- Hoja de valores: se puede presentar individualmente o en grupo. Se plantea una situación problemática a los alumnos/as. Deben proponer soluciones y reflexionar sobre ellas.
 - Sucesos deportivos: se plantean situaciones que hayan ocurrido en el mundo del deporte en los que la causa de la resonancia pública que adquieren radique en una base moral. A partir de ellas se plantea un debate sobre ellas.
 - Frases incompletas: es una estrategia para trabajar individualmente con cada alumno/a. Se dicen frases sobre un determinado tema y cada niño/a tiene que completarlas. Éstas ayudan al alumno/a a reflexionar sobre sus respuestas, opiniones, preferencias. Algunas de ellas son las que exponemos a continuación:
 1. Después de un partido de fútbol, baloncesto,...
 2. Cuando el árbitro señala una falta que no era...
 3. Cuando un jugador/a del equipo contrario se ha lesionado, pero tenemos la oportunidad de conseguir un tanto...
 4. Cuando un jugador/a del equipo contrario me ha hecho una falta y no me ha dejado seguir, pienso que...
 5. Cuando un compañero/a falla una ocasión clara de gol...
 6. Cuando acaba el partido y hemos ganado...
 7. Cuando acaba el partido y hemos perdido...
 - Escala de valores: esta estrategia plantea al alumno/a la elección de una alternativa propuesta. Se deben justificar y argumentar las respuestas dadas.
 1. “Imagina que eres el arquitecto de una escuela y tienes que decidir los espacios deportivos. ¿Qué espacios/deportes son para ti más importantes y habría que construir en primer lugar? ¿Cuál en segundo?...Justifica la respuesta”.
 - Dilemas morales: se plantea una situación moral conflictiva. Normalmente se suelen ofrecer dos alternativas diferenciadas que deben defender dos grupos de clase, justificando esta defensa.
 1. “Estamos jugando la final de una liga escolar de baloncesto. En estos momentos vamos ganando por pocos puntos de diferencia. Faltan pocos minutos para acabar el partido, pero hay tres niños que todavía no han jugado. Si salen a jugar, es casi seguro que se pierda el partido, ya que son niños sin demasiadas

cualidades. Hay muchos padres/madres y público pendientes del partido. Si fueras el entrenador del equipo, ¿qué harías?”

Hay otras estrategias para desarrollar los valores de los alumnos/as:

- Role playing: en los que se facilita el desarrollo de la perspectiva social y la empatía, ya que se dramatizan situaciones con conflictos morales que se afrontan desde diferentes perspectivas.
- Ejercicios de autoestima: que favorecen el autoconcepto de los alumnos/as. Son actividades en las que los niños/as reciben mensajes positivos respecto a ellos/as. A partir de aquí, el alumno/a reflexiona sobre lo positivo de sí mismo.
- Ejercicios de cooperación: en los que los niños/as deben cooperar para conseguir un mismo fin, relacionándose entre ellos/as y resolviendo los diferentes problemas que surjan.
- Resolución de conflictos: que ayuda a no huir del conflicto, sino a afrontarlo y a buscar una solución al mismo.
- Ejercicios de cohesión del grupo: en los que se pretende concienciar de los elementos que les unen como grupo (aficiones, maneras de actuar, actividades,...).
- Teatro fórum: en el que se interpreta un conflicto moral para un público (los alumnos/as). Cualquier alumno/a puede intervenir cuando quiera para cortar la situación y reconducirla. Por supuesto, también se pueden plantear situaciones relacionadas con el deporte.

Todo esto supone un trabajo minucioso y pormenorizado por parte del profesor/a, que debe dar respuestas educativas a todas sus alumnas/os para tratar de conseguir en ellos/as el máximo desarrollo de sus capacidades. Por supuesto que este trabajo no es nada fácil y que incluso podemos adjetivarlo de muy difícil, pero atender a la diversidad constituye un derecho de todos los alumnos/as. Es más, el docente debe entender que la idea de diversidad es inherente al propio grupo de clase y que debe atender y educar en ella, asumiendo este reto profesional. El docente debe buscar soluciones y realizar adaptaciones o adecuaciones curriculares, tratando de dar las respuestas educativas más apropiadas para desarrollar las capacidades de las niñas/os. Estas adaptaciones o adecuaciones curriculares deben tomar como referente a la persona, teniendo en cuenta la dimensión motriz, física, cognitiva, psicoafectiva y socioafectiva de la misma.

Las adaptaciones curriculares se producen cuando actuamos sobre los objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación. Es decir, se deben “ajustar los elementos del currículo y los requerimientos de las tareas de aprendizaje para aquellas alumnas y alumnos cuyas capacidades difieren significativamente del grado determinado por el nivel medio del grupo de clase” (Velázquez Buendía, 2001). Por lo que, según este mismo autor (2001), “asumir realmente tal idea en la práctica docente supone, por una parte, relativizar las

exigencias de aprendizaje en función de las posibilidades de cada alumno y alumna, y por otra, valorar los resultados de aprendizaje en términos también relativos, donde se consideren los progresos realizados en mayor medida que los resultados finales”.

Velázquez Buendía (2001, p. 1005 y ss.) afirma que “cuando el docente realiza adaptaciones curriculares para atender la diversidad de las capacidades cognitivo-motrices de los alumnos/as, debe incidir en la dificultad de las actividades”. En este punto estamos de acuerdo, sin embargo, también se debe contemplar la necesidad de que el docente modifique la complejidad de las tareas para atender a la diversidad de las capacidades psicoafectivas de su alumnado. Consideramos que este trabajo es fundamental para que el niño/a se sienta competente y motivado hacia el deporte, hecho que repercutirá positivamente en su autoconcepto y, por consiguiente, en su autoestima. Estas adaptaciones, según Velázquez Buendía (2001), tanto para la atención a las capacidades cognitivo-motrices como psico y socioafectivas, tienen que plantearse tratando de evitar que cualquier alumna/o se sienta menospreciado por el resto.

El docente debe basarse en los conocimientos previos que posee cada alumno/a para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es acertado pensar que desde el punto de vista metodológico, el modelo que más se ajusta para atender a la diversidad que se produce en el grupo es el constructivista, ya que uno de sus principios es que el alumno/a construya su propio aprendizaje a partir de sus propios conocimientos. El trabajo del docente en este sentido es proponer problemas que supongan un esfuerzo y un reto para la alumna/o pero en el que pueda encontrar una solución al alcance de sus posibilidades. Por lo tanto, “la dificultad de las tareas deben situarse, en relación con las capacidades de los aprendices, en lo que Brunelle y Toussignant (1988, en Famose, 1992) denominan la “zona de dificultad óptima”.

En este sentido, se debe recordar que los docentes, como profesionales, tienen que educar a los alumnos/as para que sean buenas personas, no buenas jugadoras/es en un deporte. Los primeros deben considerar que la formación de un buen autoconcepto de los segundos les ayudará a mejorar su autoestima. Este objetivo está por encima de hacer conseguir que su alumnado dé, por ejemplo, un toque de antebrazo en voleibol de manera perfecta.

En esta línea, es necesario plantear que desde la escuela se debe educar para que las alumnas y alumnos se conviertan en ciudadanos capaces de alcanzar un sentido de realización personal.

1.5.3. Los límites de la clarificación de valores⁵.

Reconociendo que la complejidad de la vida moderna nos confronta a todos con muchas opciones, es importante que se haga desde la escuela una clarificación de los valores, para determinar cuales son los más trascendentales de aquellos que no son tanto. Hay autores/as que abogan por un proceso para llegar a uno personales de modo racional y justificable. Sugieren que los intentos de enseñar valores a los alumnos/as moralizando no han

⁵ Para una más adecuada crítica de la clarificación de valores, ver: Stewart, J. S. (1975): Clarifyng values clarification: A critique, en *Phi, Delta, Kappa*, num. 56, pp. 684-688. Y la crítica de Anna Colby. (1975). en *Harvard Educational Review*, pp. 134-143.

tenido éxito, en gran parte porque no hay un acuerdo sobre cuáles son los “correctos”. Los alumnos/as se confunden porque están expuestos a las posturas conflictivas que les dan sus padres/as, profesores/as, los medios de comunicación y sus compañeros/as.

Este planteamiento reconoce que los valores no son absolutos. Consecuentemente, los profesores/as no deben tratar de enseñar posiciones axiológicas concretas. Sin embargo, deberían enseñar una forma de cuestionamiento que implica el proceso siguiente:

Apreciar las propias creencias y conductas:

1. Apreciar y valorar.
2. Afirmarlas públicamente cuando sea apropiado.

Escoger las creencias y conductas:

3. Escoger de alternativas.
4. Escoger después de una consideración de las consecuencias.
5. Escoger libremente.

Actuar sobre las creencias:

6. Actuar.
7. Actuar con un sistema, consistencia y repetición.⁶

Cada uno de los siete indicadores de valores ayuda a la persona a determinar con qué fuerza sostiene una postura axiológica determinada. La clasificación de los valores se enfoca desde la pregunta filosófica: “¿Qué es bueno?”, ofreciendo a los profesores/as y alumnos/as estrategias para hacerse más conscientes de sus propios valores, de los valores de otros y de lo que hay que valorar. Las estrategias que sugieren los que proponen la clarificación de valores ayudan bastante a este fin. Debemos reconocer, sin embargo, que el despertar la conciencia de los valores en los alumnos/as crea valores adicionales y cuestiones morales porque los estudiantes reconocen que éstos a menudo están en conflicto. Resolver nociones conflictivas sobre el “bien” requiere que se haga la pregunta: “¿Qué es justo?”. Por ejemplo, dos personas en conflicto podrían utilizar el enfoque de los siete indicadores de clarificación de valores para llegar a posiciones distintas sobre el tema en litigio. ¿Cómo se debe decidir? ¿Qué principios de derechos humanos, por ejemplo, puede servir como criterios morales para ayudar a resolver un conflicto cualquiera? (Hersh, Reimer y Paolitto. 2002, p. 21).

Lo que le falta al modelo de clarificación de valores, pues, es la habilidad de ayudar a los alumnos/as a enfrentarse con conflictos de valores. Estos dilemas requieren la pregunta a la que se refiere el filósofo Frankena como “principios básicos, criterios o *standards* por los que vamos a determinar lo que deberíamos hacer moralmente, lo que moralmente está bien o mal y cuales son nuestros derechos morales”⁷. Al no considerar preguntas críticas, los que proponen la clarificación de valores en la escuela, para una mejor formación moral del alumno/a, implican que todos ellos son relativos y de igual valor, dejando solo la ética de situación. Esta solución soslaya y reduce la complejidad de la educación moral y a menudo

⁶ Rath, E.; Harmin, M. y Simon, S.: *Ob. cit.*

⁷ Frankena, W. K. (1975): *Ética*. Barcelona. Montaner y Simón.

resulta en el uso de una autoridad arbitraria en el profesor/a para resolver conflictos de valores. (Hersh, Reimer y Paolitto. 2002, p. 23).

1.6. Relación del desarrollo moral con la educación en valores del alumnado

La educación en valores es un proceso inherente al desarrollo moral de la personalidad en el que se integra de forma coherente el contenido axiológico en todas sus dimensiones personales tales como: estética, filosofía, religiosa y científica.

El concepto de desarrollo moral es utilizado fundamentalmente por los psicopedagogos que se han adentrado en el estudio de este complejo proceso, teniendo en cuenta las características psicopedagógicas de las edades en su evolución y el proceso del aprendizaje de los conocimientos en su interacción con la estructura de juicio moral (valoración moral).

En este sentido se destacan dos tendencias: aquellas posiciones que identifican el desarrollo moral de la personalidad como un proceso externo, heterónomo, respecto al individuo, donde el conductismo de Skinner tiene una profunda huella y las que entienden este desarrollo como un proceso que recorre etapas de lo heterónomo en las edades tempranas a lo autónomo, es decir como una construcción por parte de un proceso formativo, del juicio y la autorregulación moral, en el que los aportes de Piaget y Vigotski, tienen una gran importancia.

El estudio de estos autores permite encontrar los fundamentos de cómo en el desarrollo moral de la personalidad se da el proceso de la formación de valores en sus diferentes etapas.

El problema fundamental en el estudio y comprensión de este proceso está en encontrar los argumentos que explican cómo se produce en el individuo como sujeto activo del proceso formativo la relación de lo cognitivo y lo afectivo- volitivo, en la formación de los valores como parte del contenido de las formaciones psicopedagógicas de la personalidad.

En esta aproximación a tal dilema, partimos de una comprensión dialéctica de lo que es el valor, desde las determinaciones filosófica, sociológica y ética de este fenómeno de la realidad espiritual e ideológica de la sociedad y del mundo interno del individuo.

Es de gran interés la concepción que la psicología ofrece sobre el desarrollo moral de la personalidad, esto coincide con la comprensión de “proceso” que tiene la formación y el desarrollo de valores en los individuos, los que adquieren concreciones irrepetibles en su conformación, y son los que cualifican la individualidad de cada persona a partir de la expresión de sus sentimientos, cualidades y actitudes personales que lo identifican y distinguen.

La idea de desarrollo moral, nos permite entender la existencia de etapas en el proceso de formación de los valores, las que indican un movimiento progresivo en la que cada etapa representa un momento nodal de la organización y reorganización estructural y funcional de la

personalidad, cada etapa expresa continuidad y ruptura, negación dialéctica de la anterior y un salto cualitativo en el orden de la conformación de la autoconciencia, su madurez y la autorregulación moral de la conducta.

El valor moral como categoría ético filosófica, expresa la significación social positiva de un fenómeno, hecho, acto de conducta, que se refleja en forma de principio, norma o representación del bien, lo justo, el deber, con un carácter valorativo y normativo a nivel de la conciencia, que regula y orienta la actitud de los individuos hacia la reafirmación del progreso moral, el crecimiento del humanismo y el perfeccionamiento humano tanto en lo individual como en lo social.

Siendo consecuentes con esta definición, tendremos en cuenta que el valor es un producto de la educación, de ahí su naturaleza cambiante, que expresa un tipo de significación social del objeto para el sujeto, aunque no todo tipo de significación social es un valor, en este caso es la significación social positiva, cuyo criterio objetivo es que reafirma el progreso moral humanista.

Al considerar las etapas del proceso de formación o construcción de los valores como proceso de educación moral, tenemos que tener en cuenta lo siguiente:

La formación de las nociones de valor en las edades tempranas en infantil y primaria, donde los sentimientos y la comunicación, tienen un importante papel en el niño/a por la ausencia de los procesos lógicos complejos de abstracción en los primeros años, la ampliación de estas nociones en significados individuales de los fenómenos de la realidad circundante que van conformando las orientaciones hacia ciertos valores en la edad escolar primaria, en relación con la significación social de los fenómenos, que tienen mayor peso en la edad de la adolescencia donde existe un despegue o transición de la niñez a la juventud, por consiguiente la educación en valores va a determinar el futuro desarrollo moral del sujeto.

En la adolescencia individuo va adquiriendo independencia, mayor conocimiento del yo (autoimagen, autoestima y voluntad) y seguridad en sí mismo. Este es el momento precedente en que las significaciones sociales positivas, comienzan a transformarse en convicciones como formaciones psicológicas más complejas de la autorregulación y del juicio moral en la etapa de la juventud.

En el orden pedagógico, es donde entran a fomar parte de este proceso los sujetos formadores y en formación, los métodos, procedimientos, vías y sistema de influencias del micro y macro medio social que los hacen viable, dado que el escenario en que transcurre el mismo es en la triada de la familia, la escuela y la comunidad.

Educación en la adquisición de valores favorece el desarrollo de las dimensiones afectivas de la persona y un comportamiento coherente con el orden social. Es especialmente importante el trabajo relativo a los seis estadios de desarrollo moral, propuesto por Piaget (Kohlberg, 1992), con una visión evolutiva, ya que concreta los niveles de progresión en el razonamiento moral por los que pasa una persona. Los pasos progresivos hacia la madurez, propuestos como seis estadios, se formulan en los siguientes términos, teniendo en cuenta la

razón por la que actuamos de una manera determinada (más adelante se desarrollarán más exhaustivamente):

- Heteronomía: por miedo al castigo.
- Egoísmo mutuo: porque queremos o no queremos que los otros actúen con nosotros de la misma manera.
- Expectativas interpersonales: por no quedar mal ante el grupo de iguales, lo que cuenta es la lealtad a los compañeros/as, aunque a veces sólo sea por quedar bien o gustar a los demás.
- Responsabilidad y compromiso: porque tenemos que mantener la palabra dada ante nuestro grupo de más apego; es el inicio en el sistema social, la conciencia y la autonomía.
- Todos tienen derecho: porque como humanos tenemos el derecho y el deber de hacerlo así por un sentido de la responsabilidad, por el cumplimiento de una especie de contrato social; se incrementa la seguridad y se va más allá del grupo cercano.
- Todos somos iguales: porque, sin tener en cuenta si lo que hacemos nos lo han mandado o no, actuamos por principios éticos universales.

La formación en valores es un proceso encaminado al desarrollo moral del educando, pero esta educación moral no puede limitarse en la simple reflexión del alumno/a sobre problemas actuales, cotidianos, cuya solución implica una respuesta de orden moral, tendencia muy extendida en las investigaciones que han enfatizado el aspecto cognitivo del comportamiento moral. Es necesario crear una sensibilidad para implicarse desde un punto de vista moral en todo el sistema de sus relaciones actuales y para ver el mundo en su sentido moral, proceso sólo posible a través de relaciones impersonales ricas y profundas, que se complementen con la creación de una atmósfera social sana y cooperativa en los diferentes espacios sociales en que la persona se desarrolla.

En la práctica es realmente posible plantearse la educación moral como una tarea de construcción dialógica de ciertas normas y pautas de conducta (formación en valores) mediante las que las personas puedan elaborar soluciones creativas y responsables a los dilemas axiológicos que se le presentan de continuo, tanto en su ámbito privado como en el público.

La educación moral conlleva a la autoconstitución de la persona, capaz de construir cooperativamente juicios morales ponderados, que traduce e interpreta contextual y responsablemente, es decir, en una situación histórica y social concreta, después de ser formado con una determinada escala de valores, que lo capacitan para realizar la tarea anteriormente reseñada.

Es preciso insistir en que la educación en valores que va a propiciar el desarrollo moral del sujeto, exige no solamente la madurez del juicio moral, sino también la formación en hábitos de acción o cualidades de la personalidad, que conllevan estrategias educativas para potenciar la capacidad de autorregulación del comportamiento.

La escuela debe interesarse y ocuparse de la educación en valores que forma parte de la educación integral de la persona, ayudando los alumnos/as a construir sus propios criterios, permitiéndoles tomar decisiones, para que sepan como enfocar su vida, cómo vivirla y orientarla.

El proceso educativo es básicamente un proceso de formación en valores, los contenidos de las actividades educativas están dirigidos a la formación de valores de orientación social positiva. Los valores adquieren la categoría de contenidos actitudinales por lo que deben ser objeto de un aprendizaje sistemático. La educación en valores es parte del proceso de educación integral de la personalidad, por consiguiente del desarrollo moral del sujeto, y supone por tanto tener en cuenta todas las estructuras psicológicas que intervienen en el desarrollo y funcionamiento de ésta.

El proceso de educación en valores debe ser personalizado cuyo más profundo significado se encuentra no en ser una forma o método de enseñanza más eficaz sino en convertir el trabajo educativo en elemento de formación personal a través de la elección de tareas y la aceptación de responsabilidades por parte del mismo escolar. El carácter personalizado del proceso educativo implica partir necesariamente de un diagnóstico del sujeto (determinación del desarrollo moral que éste tiene); conducir a la independencia que implica autodeterminación e identificación personal. Cada una de estas cualidades deben formar parte de los objetivos educativos.

La educación personalizada se justifica como estímulo y ayuda al sujeto para la formación de su proyecto de vida y para el desarrollo de la capacidad para llevarla a cabo.

CAPÍTULO II EL DESARROLLO MORAL DEL NIÑO: ESTUDIOS Y APORTACIONES DE LA LITERATURA.

2.1. Estudios más significativos sobre el desarrollo axiológico del niño de 6 a 12 años

2.1.1. Introducción a las teorías más significativas relacionadas con el desarrollo del razonamiento moral en el niño.

El interés por el comportamiento ético y el desarrollo moral de las personas se manifiesta de manera creciente en diversos ámbitos de la esfera social. Entre ellos, se ha resaltado con mucha frecuencia el carácter moral de la educación y la necesidad de que la institución escolar promueva más eficazmente la educación moral o la formación de determinados valores en los alumnos/as de todos los niveles educativos. En general, en la acción educativa se ha puesto mayor atención al desarrollo moral y a la formación de valores en los estudiantes, como hemos señalado en los puntos anteriores.

Como señala Medrano (1992, prologo), básicamente existen dos maneras de explicar el desarrollo moral. Por un lado, las concepciones normativas han interpretado la moralidad como “copia” de los valores de la sociedad. La mayoría de estas interpretaciones pertenecen a enfoques no cognitivos, los cuales defienden que los procesos de razonamiento no son importantes para la explicación de la conducta humana. Todas estas posturas están basadas en una concepción funcionalista y entienden la moralidad como una internalización de las normas sociales. Por otro lado, existen otras posturas que han explicado la moralidad como “construcción” de principios morales autónomos por parte del individuo. Estas interpretaciones son propias de los enfoques cognitivos, que entienden el desarrollo como el producto de interacción entre las estructuras del sujeto y las del medio ambiente. Sostienen el postulado de que ningún conocimiento humano, excepto las formas hereditarias más elementales, está inscrito en las estructuras orgánicas genéticas. La obra de Lawrence Kohlberg se enmarca en esta última conceptualización.

Algunos aspectos fundamentales que Kohlberg recoge de Piaget y que van a determinar el enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg son los siguientes:

- a) El sujeto moral es el individuo y no la sociedad.
- b) El desarrollo moral se entiende como un proceso en que cada sujeto reconstruye personalmente en interacción con el medio social su forma de ver y juzgar lo moral, y no como la simple aceptación de las consignas morales de la sociedad.
- c) La distinción entre lo que podríamos llamar una moral convivencial y una moral derivada de un código racional.

- d) La suposición de un cierto proceso de maduración, es decir, una transición gradual de una estructura mental a otra, de una moral convivencial a una moral derivada de un código racional, de una moral heterónoma a una moral autónoma.
- e) El supuesto de la convergencia del desarrollo de las reglas lógicas y de las conexiones causales.
- f) El tránsito del egocentrismo a la descentración o cómo el niño/a, que comienza por atribuir su punto de vista a los otros, poco a poco adquiere la capacidad para considerar otros puntos de vista distintos del suyo.

Otros dos puntos esenciales de la obra piagetiana en los que se apoya Kohlberg y que también van a caracterizar el enfoque sociocognitivo de Kohlberg son los supuestos de la estructura cognitiva y de los estadios. Para estudiar el desarrollo moral en la adolescencia, Kohlberg decidió utilizar el método y los supuestos generales de Piaget. Significaba esto, primeramente, el centrarse en el juicio moral y una definición de juicio moral en términos de juicios de justicia.

En segundo lugar, significaba asumir que el niño/a en desarrollo era un filósofo que construía significados sobre categorías universales tales como la justicia. Finalmente, asumir que el niño/a es un filósofo es asumir que la mente del niño/a tiene su propia estructura (primer supuesto de la vía cognitiva-evolutiva de la moralidad). Por otra parte, a diferencia del método psicoanalítico, el estudio piagetiano de razonamiento moral parecía revelar estructuras mentales de forma bastante directa. Aunque a menudo los niños/as y adolescentes encuestados hacían intentos de dar “la respuesta correcta” a los dilemas, también daban razones más allá de lo que el propio Kohlberg o la cultura adulta hubieran esperado, razones con su propia y clara lógica interna. Estas construcciones de los sujetos le convencieron a Kohlberg del supuesto de los estados, esto es, las construcciones eran cualitativamente únicas y avanzaban siguiendo una secuencia u orden invariante (segundo supuesto de la vía cognitiva-evolutiva de la moralidad)⁸

Según Kohlberg⁹, el desarrollo cognitivo piagetiano es una condición necesaria pero no suficiente para el nivel de toma de perspectiva social que, a su vez, es necesario pero no suficiente para el desarrollo de un estadio moral que, a su vez, es necesario pero no suficiente para la conducta moral. Asimismo, Kohlberg¹⁰ establece que el desarrollo del razonamiento moral atraviesa seis estadios morales agrupados en tres niveles. Los estadios 1 y 2 constituyen el nivel preconventional, los estadios 3 y 4 el nivel convencional y los estadios 5 y 6 el nivel posconvencional. Cada uno de los estadios y niveles se define por una perspectiva sociomoral concreta, es decir, el punto de vista que adopta el individuo al definir los hechos sociales y los valores o deberes sociomorales.

La aportación de Rest coincide sustancialmente con la de Kohlberg y, por tanto, también se encuadraría en la segunda conceptualización de la moralidad que mencionábamos en el primer párrafo de este apartado. El DIT (*Defining Issues Test*) de Rest está basado en la

⁸ Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 33-34-

⁹ Ídem, pp. 186-187, 372, 381.

¹⁰ Ídem, pp. 187, 190.

teoría evolutiva de Kohlberg y deriva de la MJI (*Moral Judgment Interview*) de Kohlberg. No obstante, existen diferencias entre una y otra forma de evaluación. Una importante diferencia es que en la MJI las respuestas de los sujetos se adscriben a un único estadio (puro o mixto), mientras que en el DIT se adscriben a seis estadios de razonamiento.

Situada también dentro de la segunda concepción de la moralidad mencionada más arriba, la teoría de Nancy Eisenberg¹¹ sobre el desarrollo moral se centra en el razonamiento moral prosocial. A diferencia del razonamiento moral orientado a la justicia o Kohlbergiano, es decir, el razonamiento sobre dilemas morales en los que las normas, leyes, dictados de las autoridades y obligaciones formales son centrales, el razonamiento moral prosocial es el razonamiento sobre dilemas morales en los que las necesidades o deseos de una persona están en conflicto con las necesidades o deseos de otra u otras personas en un contexto en el que el papel de las leyes, normas, dictados de las autoridades, obligaciones formales, prohibiciones y castigos es mínimo.

Por otra parte, los estudios de razonamiento moral orientado a la justicia son cualitativamente diferentes, forman una secuencia invariante y universal, constituyen totalidades estructuradas y están integrados jerárquicamente, mientras que los niveles de razonamiento moral prosocial no son invariantes en secuencia y universales, no constituye totalidades estructuradas (de manera que el razonamiento del individuo no necesariamente se encuentra principalmente en un nivel) y no son jerárquicos (es decir, el razonamiento de un nivel no incluye o supera el de cualquier otro)¹². No obstante, el razonamiento orientado a la justicia y el razonamiento moral prosocial tienen ciertos aspectos en común.

Un tema que le interesó a Kohlberg¹³ para el desarrollo moral fue la empatía. Según este autor, puesto que el razonamiento moral es razonamiento, el razonamiento moral avanzado se basa en un razonamiento lógico avanzado. Aunque el desarrollo lógico es una condición necesaria para el desarrollo moral, no es, sin embargo, suficiente. Inmediatamente después de los estudios de desarrollo lógico vienen los de percepción social o de toma de perspectiva social. Estos estudios de toma de perspectiva social describen el nivel en el que la persona va a otras personas, interpreta sus pensamientos y sentimientos y considera el papel o lugar que ocupan en la sociedad. Por otra parte, la teoría filosófica de Kohlberg hace incapie en el criterio de reversibilidad como el criterio último de la justicia. La reversibilidad es esa propiedad de una estructura de justicia de las operaciones morales, que capacita a la estructura para construir soluciones a los dilemas, de tal forma que estas soluciones se puedan considerar aceptables o justas desde el punto de vista de todas las partes relevantes¹⁴.

¹¹ Eisenberg, N. (1979a): "Development of children's prosocial moral judgment", *Developmental Psychology*, 15, 128-137; Eisenberg, N. (1986): *Altruistic emotion, cognition and behaviour*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

¹² Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 79, 55; Kohlberg, L.; Levine, C. y Hower, A. (1992): "La formación actual de la teoría", en L. Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 242-244; Eisenberg, N. (1986): *Altruistic emotion, cognition and behavior*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

¹³ Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, p. 186.

¹⁴ Kohlberg, L.; Levine, C. y Hower, A. (1992): "La formulación actual de la teoría", en L. Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, p. 304.

Para Hoffman¹⁵ el desarrollo moral se caracteriza por el cultivo de un importante afecto moral o empatía. Según este autor, para que una información acerca de otro o de una situación motive al sujeto, debe activarse desde algún factor afectivo más básico, por ejemplo una predisposición empática. Además, Hoffman señala: “Sería razonable imaginar que en el curso del desarrollo de una persona, los afectos empáticos se irán asociando significativamente con principios morales, de modo que cuando surja un afecto empático en un encuentro moral, éste activará los principios morales. Entonces los principios, junto con el afecto empático, podrán guiar el juicio moral, la toma de decisiones y la acción del individuo. En algunos casos la secuencia puede quedar invertida: el principio puede activarse primero y luego provocarse su afecto empático asociado”¹⁶.

Finalmente, Davis¹⁷ define la empatía como “una reacción a la experiencia observada en otro”, un constructor en el que diferentes factores que intervienen son la toma de perspectiva (tendencia a adoptar espontáneamente el punto de vista psicológico del otro, es decir, capacidad para ponerse en el lugar del otro, identificarse con él), la fantasía (tendencia del sujeto a introducirse imaginariamente en los sentimientos y acciones de personajes ficticios de libros, películas o juegos), la preocupación empática (sentimientos de simpatía y preocupación “orientados al otro” que se encuentra en una situación negativa) y el malestar personal (sentimientos de ansiedad personal “orientados al yo” que se producen en situaciones de tensión interpersonal).

Las aportaciones de los autores mencionados hasta ahora, esto es, Kohlberg, Rest, Eisenberg, Hoffman y Davis, van a dar luz al desarrollo del razonamiento moral del niño/a.

2.1.2. Evolución histórica del razonamiento moral

La psicología moral en la época contemporánea ha ido afrontando progresivamente los problemas del estudio de los fenómenos morales en el contexto de la psicología experimental. Ya a finales del siglo XIX, Wundt se interesa por el tema de moral. A principios del siglo XX, la “psicología del pensamiento” de la Escuela de Wurzburg da un paso significativo en el desarrollo de la psicología experimental en su aplicación al ámbito de la moral. En los progresos de esa corriente psicológica se inspirarán E. Claparede y P. Bovet, de la Escuela de Ginebra, en sus nuevos planteamientos para estudiar lo moral desde una óptica psicológica experimental. Por esta vereda llega la información al joven Piaget y en ella se apoya para entender su investigación sobre el juicio moral del niño/a (Perez-Delgado, 1995: XVI).

En 1924 se emprende el mayor esfuerzo que se ha hecho en la psicología moral contemporánea para abordar con rigor científico el carácter moral. Tal esfuerzo se plasma en la obra *Studies in the nature of carácter* de Hartshorne y May (1928-1930). El Teachers College de la Universidad de Columbia y el Institute of the Social and Religious Research de EEUU, a petición de la Religious Education Association americana, llevaron a cabo una

¹⁵ Hoffman, M.L. (1992): “La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral”, en N. Eisenberg y J. Strayer (ed.), *La empatía y su desarrollo*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 59-93.

¹⁶ Ídem, p. 71.

¹⁷ Davis, M.H. (1983): “Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1113-126.

ambiciosa investigación para verificar cómo y a qué respondía el comportamiento moral de los niños/as y de los adolescentes, con miras a diseñar una educación moral y religiosa lo más eficaces posibles. El hecho histórico fue que los resultados desbordaron los objetivos previstos, ocasionando no una nueva educación religiosa y moral, sino una crisis sin precedentes en la incipiente psicología moral. Los autores coinciden en que los resultados fueron tan desoladores, que cundió el desánimo general sobre la posibilidad de estudiar científicamente el carácter moral (Pérez-Delgado, 1995, p. 17).

Por otro lado, siguiendo las pautas de la Escuela de Ginebra (aunque recogiendo también los planteamientos de la psicología genética del psicólogo norteamericano J. M. Baldwin), Piaget hace frente a la sociología de la moral de la “*ciencia de las costumbres*” de Durkheim y Lévy-Bruhl. Frente a una educación moral de la disciplina, Piaget, propone, apoyándose en su investigación sobre el desarrollo del juicio moral, una psicología de la educación moral de la autonomía. Tres rasgos fundamentales diferencian a Piaget de Durkheim en este punto: primero, el sujeto moral es el individuo y no la sociedad; segundo, el desarrollo del juicio moral se produce mediante la interacción sujeto/medio ambiental y no por la simple aceptación de las consignas morales de la sociedad, y tercero, no es la relación jerárquica la estructura básica para la educación moral sino la situación entre iguales la que propicia la educación moral en autonomía. Desde el constructivismo psicológico Piaget entiende el desarrollo moral como un proceso en que cada sujeto reconstruye personalmente en interacción con el medio social su forma de ver y juzgar lo moral, en contraposición a los sistemas colectivistas de la época amparados en este punto por la sociología moral de Durkheim (Pérez-Delgado, 1995, p. 18).

Hasta casi mediados del siglo XX los autores coinciden en afirmar que fueron muy escasos los estudios que trataron empíricamente el tema moral (Pérez-Delgado, 1995: 3). Reproduciendo al mínimo los avatares sufridos por la psicología, habría los hechos fundamentales que explicarían esa situación histórica: la exclusión de los fenómenos morales del laboratorio de Wundt por ser excesivamente complejos para ser estudiados experimentalmente y la progresiva eliminación de la conciencia de la investigación psicológica (Pinillos, 1984, p. 229).

Wundt no negó la existencia del fenómeno moral como fenómeno específico no tampoco aminoró su importancia. Solamente le sustrajo la posibilidad de ser analizado en el laboratorio. No tenía cabida en la “psicología experimental” sino que debía ser estudiado mediante el método histórico- cultural, al igual que otros fenómenos psicológicos complejos, como el arte, el lenguaje, el fenómeno religioso, etc., propios de la “psicología de los pueblos” (Pérez- Delgado, 1995, p. 3).

E segundo hecho histórico explicativo fue la casi total desaparición de la conciencia en psicología desde principios del siglo XX, tanto por obra del psicoanálisis como del conductismo. Tradicionalmente lo moral habría estado vinculado, de una forma u otra, a la conciencia, a la capacidad del sujeto para comprenderse a sí mismo y autogobernarse. A su vez, para Freud lo moral se incumba y decidía en el superyó. Por otra parte, el impacto que va a ejercer el conductismo sobre la psicología eliminando cualquier interés por la conciencia será decisivo en la desaparición de los fenómenos morales de su objeto de estudio, al declarar

la inutilidad de la conciencia para explicar la conducta del sujeto humano (Pérez-Delgado, 1995, p. 4).

Por diversos motivos de índole social y política entre finales de los sesenta y mediados de lo setenta del siglo XX se produce un renovado interés por el problema de la educación moral y de los valores. Por esos años, las ciencias sociales en general y la psicología en particular redoblarán sus esfuerzos por investigar el hecho moral. Las orientaciones cognitivas y del aprendizaje social, como planteamientos alternativos, reemplazarán al psicoanálisis y dominarán la escena desde ese momento hasta el actual. En definitiva, los cambios en los planteamientos básicos de la psicología han sido decisivos en el desarrollo de la psicología moral. Mientras prevaleció el wundtismo y el conductismo, la investigación en psicología de la moral fue marginal. Cuando el cognitivismo invade la psicología entonces el área adquiere una relevancia insospechada (Pérez-Delgado, 1995, p. 4).

En 1955, Lawrence Kohlberg comienza su tesis doctoral cuyo objetivo era aplicar a la adolescencia la investigación iniciada por Piaget (1932) sobre el desarrollo del juicio moral en los niños/as. Además, pretendía examinar la relación del crecimiento escalonado con las oportunidades de adoptar el rol o tomar la perspectiva de los otros en el entorno social. Estos objetivos le llevaron a la revisión y elaboración del modelo de dos estudios de Piaget en seis estadios de juicio moral. Finalmente, la tesis de Rest (1968) proporciona una clara evidencia del orden interno que respalda la hipótesis de la jerarquía de los estadios. La percepción de cada estadio por parte del sujeto nunca se movió más de un estadio más allá de su producción espontánea o estadio modal. Posteriormente, este autor construye el DIT (Defining Issues Test).

2.1.3. Los inicios de la psicología moral: Entre la filosofía y la psicología.

El desarrollo de la psicología científica en Europa desde finales del siglo XIX viene determinado por la implantación del uso de las técnicas experimentales al estudio de procesos psicológicos cada vez más complejos. Se inició con las investigaciones de Weber y Fechner y las de corte psicofisiológico de Wundt algún año después. Pero en el mismo contexto de la psicología alemana se evoluciona ampliando la utilización de la experimentación a procesos psicológicos más complejos como la memoria (Ebbinghaus) y al estudio del pensamiento por discípulos disidentes de Wundt, que se agregaron en torno a Külpe en Wurzburg. Pero ello se produce desafiando los planteamientos wundtianos que diseñaban una visión dicotómica de la psicología en psicología individual y psicología de los pueblos, en función precisamente de la complejidad de los procesos psíquicos. Pero la desobediencia de las consignas wundtianas (Escuela de Wurzburg, Binet, Claparède, Bovet) será precisamente el origen de la psicología “experimental” de los fenómenos morales. No obstante, Wundt se interesó ampliamente por el estudio de lo moral e hizo interesantes aportaciones a este campo, ejerciendo un influjo considerable en otros autores relevantes al respecto, como por ejemplo Durkheim (Pérez-Delgado, 1995, p. 32).

2.1.3.1. *Los hechos morales de Wundt.*

Wundt no negó el interés del estudio de la moral sino que lo sustrajo del análisis del laboratorio, por considerar que sólo podía ser estudiado mediante el método histórico cultural. Su lugar propio era, por tanto, la “psicología de los pueblos” y no la “psicología fisiológica” o también llamada psicología individual.

Wundt reacciona contra el individualismo moral de la filosofía de la Ilustración. Lo moral no es un fenómeno individual sino un fenómeno social. En los tiempos modernos, afirma Wundt (1889, p. 305), no deben predominar los intereses particulares, sino que todos los ciudadanos deben estar compenetrados del fin de la comunidad, de la misma manera que la verdadera religiosidad se funda en la conciencia de la unidad del hombre con el principio divino del mundo.

La nueva situación ha fundado su constitución, no sobre la reflexión acerca de los derechos del hombre y del ciudadano, sino sobre el sentimiento del derecho y la conciencia del deber de una comunidad popular unida por los vínculos de las costumbres, de la cultura de las vicisitudes históricas (Wundt, 1889, p. 313).

Para Wundt, la costumbre nos remite al doble aspecto individual de las normas de la voluntad y social de las normas morales. Las primeras regulan la conducta del individuo y sus relaciones con los demás; las segundas regulan las formas de la vida en común en tribus, familias, estados y otras agrupaciones sociales. Tanto unas como otras están relacionadas con la vida social; pero unas hacen referencia directa a la acción individual y las otras a la actividad comunitaria como tal (Pérez-Delgado, 1995, p. 42).

Un eco de la psicología moral de Wundt en científicos posteriores fue la aportación de Ribot. Para este autor, la vida en común en su forma gregaria exige ciertas maneras de obrar y de actuar fundadas en la simpatía y determinadas por el fin que todos buscan al unísono. Para que esa vida común sea estable y constituya una sociedad, hay que añadir un elemento de fijación: la conciencia clara o vaga de una obligación, de una regla, de lo que hay que hacer y de la que hay que evitar, o sea, la aparición del sentimiento moral (Ribot, 1896, p. 294).

Según Ribot hay dos tesis contrarias sobre el origen del desarrollo moral. Unos lo buscan en el orden del conocimiento, de donde ellos deducen todo: suponen ideas innatas, o una adaptación adquirida al cabo del tiempo y fijada por la herencia (Spencer), o la conciencia de un imperativo categórico, o la noción de utilidad. Todas ellas son soluciones intelectualistas. Otros lo buscan en el orden de los instintos y de los sentimientos. Estos admiten tendencias, impulsos puestos en nosotros por la naturaleza, es decir, que forman parte de nuestra organización como el hambre y la sed y cuya satisfacción produce placer y la no satisfacción dolor. Es la tesis afectiva.

Ribot considera que esas dos posturas no son irreconciliables absolutamente. Responden a cada una a un periodo diferente de la evolución. La tesis afectiva corresponde al momento instintivo y de caos moral, y la tesis intelectualista al periodo reflexivo y de organización racional. Pero está claro que sólo una tiene derecho a reivindicar ser la original.

“Dicho de otra manera: en la conciencia moral hay dos elementos, el juicio y el sentimiento. El juicio de aprobación o de desaprobación sobre nuestra conducta y la del otro es el resultado de un proceso profundo –no intelectual–, de una manera de sentir: no es otra cosa que la traducción clara e inteligible de la conciencia. Suponer que una idea desnuda, totalmente seca, que una concepción abstracta sin acompañamiento afectivo, semejante a una noción geométrica, vaya a tener la mayor influencia sobre la conducta humana, es un absurdo psicológico” (Ribot, 1896, p. 295).

Con respecto al sentimiento moral la tesis de Ribot es la siguiente: en el fondo, ese movimiento o suspensión de movimiento, tendencia a obrar o a no obrar, no se debe en su origen a una idea o a un juicio. Es instintivo, esto es lo que le da fuerza. Es innato, no como lo es un arquetipo, infuso en el hombre, invariable, iluminador, siempre y en todas partes, sino al estilo del hombre, la sed y otras necesidades constitutivas. Es necesario, fuerza a actuar como la vista del agua fuerza al canario a sumergirse en ella (cuando no es retenido por las fuerzas contrarias). Así debe decirse que el hombre que se lanza bruscamente en el peligro para salvar a otro, es fundamentalmente más moral que aquél que sólo lo hace después de reflexionar.

La evolución del sentimiento moral presenta dos aspectos: uno positivo, que corresponde al origen de los sentimientos de beneficencia o altruismo activo, evolución interna, es decir, sentimiento primitivo en él mismo y por él mismo, y uno negativo, que corresponde a los sentimientos de justicia, evolución externa, es decir, producida bajo la presión de las condiciones de existencia y de medios coercitivos (Ribot, 1896, p. 296).

Otro eco de la “psicología de los hechos morales” de Wundt es la “ciencia de las costumbres” de Durkheim. Ambas preponderan la sociedad frente al individuo. Durkheim señala como característico del método sociológico la exclusión del factor individual y la negación del todo finalista en la evolución colectiva. Concibe la sociedad como desarrollándose bajo un impulso interno, por un intenso movimiento de conjunto que arrastra a los individuos, en vez de que ellos los susciten y dirijan, y que no es consciente de su origen ni de su término. Así, condenando la interpretación psicológica y teleológica de los fenómenos sociales, Durkheim se separa de otros autores, para seguir a Wundt.

En conclusión, la posición de Wundt sobre las relaciones ética-psicología parece girar sobre varios ejes. Primero, una redefinición de moral, para reivindicar su dimensión social o comunitaria frente al individualismo del siglo XVIII. Segundo, de ahí deriva en buena medida la complejidad de los fenómenos morales, que no serían explicables exclusiva ni principalmente desde la conciencia individual. Tercero, la ética necesita de la psicología individual y de la psicología pero sobre todo de esta última, en la medida en que la psicología estudia lo moral como producto, en cuanto “costumbres morales”. Wundt está convencido de que la mera auto-observación de la conciencia individual ofrece pocas posibilidades para comprender el fenómeno moral (Pérez-Delgado, 1995, p. 58).

El legado de los estudios sobre la moral de Wundt se ha visto reflejado en la obra de Ribot. Del alemán ha heredado la preponderancia del sentimiento frente a la cognición en los fenómenos morales, coincidiendo en su posición frente al racionalismo. Lo moral es

principalmente sentimiento, afecto, tendencia, algo dado por naturaleza y poseído inconscientemente. Lo moral está vinculado estrechamente con la acción. Por eso sus raíces son más afectivas que cognitivas. La función del conocimiento en la vida moral la cifra Ribot, siguiendo a Wundt, en traer al consciente lo que está presente sólo de un modo oscuro, difuso e inconsciente; en hacer explícitos y conscientes los objetivos y fines de las tendencias e inclinaciones del hombre. Ribot combina en su exposición del sentimiento moral las aportaciones de Wundt con las dadas en las teorías evolucionistas.

Por otra parte, Ribot se coloca totalmente en la dirección de Wundt al fijar el método que hay que utilizar para estudiar los sentimientos morales. Con toda claridad opta por el método histórico-cultural, tal como Wundt lo describe, aunque cabría precisar que Ribot se centra totalmente en el análisis de los sentimientos morales (más cercanos a la psicología individual) frente a la preferencia de Wundt por las costumbres morales. En este último aspecto, el influjo de Wundt parece ser más directo en la “ciencia de las costumbres” tal como la presenta Durkheim. Las costumbres morales son realidades más objetivas y expresan mejor el carácter social y comunitario de lo moral (Pérez-Delgado, 1995, p. 59).

2.1.4. Los estudios morales a principio del siglo XX: Pierre Bovet.

2.1.4.1. La experimentación con los procesos psíquicos superiores.

A principios del siglo XX comenzó a denominarse “método de Wurzburg” al método que se utilizó inicialmente para estudiar experimentalmente el pensamiento. Conocida es por todos la postura de Wundt de que los procesos psíquicos superiores, entre ellos el pensamiento, no podían estudiarse en el laboratorio. Discípulos suyos, sin embargo, como Külpe y en cierto modo también Binet, van a romper esa tradición y en torno a ellos se agruparán otros estudiosos que, influenciados por Ebbinghaus y por Ehrenfels, Stumpf, etc., desarrollarán una gran actividad en la primera década del siglo XX acerca del estudio del pensamiento (Pérez-Delgado, 1995, p. 59).

2.1.4.2. La escuela de París y el método introspectivo sistemático para estudiar el pensamiento.

En lo que se refiere a la memoria, la Escuela de París coincide con Ebbinghaus en postular que puede ser estudiada experimentalmente pero difiere de él en cuanto al materia que utiliza: ideas no sílabas desprovistas de sentido. Esta tendencia a estudiar el funcionamiento de la memoria en sus condiciones morales no es sino la manifestación de toda una postura de oposición al artificialismo, al elementalismo de la psicología experimental alemana (Pérez-Delgado, 1995, p. 60).

Para Binet lo que define a la psicología es el uso de la introspección. En este punto Binet sigue la mejor tradición psicológica francesa, iniciando y manteniendo sin vacilación por Ribot. Por otra parte, Binet distancia su psicología experimental de la psicología fisiológica. Experimentar en psicología no sería lo mismo que buscar las bases fisiológicas de los fenómenos psíquicos.

En la introspección unas veces se puede usar la observación y otras la experimentación, dice Binet. Lo que hoy designaríamos como dos momentos de la investigación psicológica, Binet los toma como dos instrumentos o métodos legítimos de hacer psicología, pero evidentemente suponiendo como base la introspección o acto del espíritu a través del cual se nos manifiesta lo psicológico, y sobre el que caben dos opciones: meramente analizarlo o manipularlo. En el primer caso tenemos la observación y en el segundo la experimentación (Pérez-Delgado, 1995, p. 61).

En la *Introducción a la psicología experimental* expone Binet por primera vez los métodos de la experimentación para estudiar la memoria, advirtiéndole de la originalidad de su pretensión frente a los tratados de la psicología fisiológica. El psicólogo francés se empeña tenazmente en liberar a la memoria de la reducción fisiológica a la que veía frecuentemente reducida y a rescatarla también de su definición como “mera sensación reproducida” para entender en los siguientes términos:

“La memoria no es, pues, la reproducción de una sensación, sino la reproducción de un grupo complejo de estados de conciencia que tienen por objeto el conocimiento de un objeto exterior. Además, interviene en la memoria el juicio, por el cual nos damos cuenta del proceso de un recuerdo y rectificamos errores, lagunas y dimensiones del recuerdo para hacerle concordar con la realidad” (Binet, 1894, pp. 94-95).

La inclinación a lo correcto de Binet le conduce a querer experimentar en las escuelas más que en los complicados laboratorios, o por lo menos a simplificar los instrumentos clásicos de los laboratorios de psicología que había tomado como modelo los de fisiología. Ello le llevará más tarde a abandonar las medidas cefalométricas de la inteligencia por una “escala” de sencillas pruebas no muy diferentes de los problemas que puede plantear al niño/a la vida ordinaria.

El salto al estudio experimental de la inteligencia lo da definitivamente en 1903 con la publicación de *L'étude expérimentale de l'intelligence*. En el mismo año publica también un artículo en el que defiende el “pensamiento sin imágenes”, postura a la que Binet llega estudiando la actividad mental de calculadores prodigiosos, de grandes jugadores de ajedrez y de famosos escritores. En 1905 publicará su primer test de inteligencia.

Tres aspectos hay que resaltar para entender la novedad de la aportación de Binet:

1. Busca introducir un nuevo método que posibilite el estudio de la inteligencia.
2. Ese objetivo se plantea en un contexto psicológico que pretende sacar la psicología del laboratorio y llevarla a la realidad.
3. Experimentar no habría que identificarlo con buscar las bases fisiológicas de la actividad psíquica ni con el estudio del funcionamiento de los órganos sensoriales (Pérez-Delgado, 1995, p. 64).

2.1.4.3. *El método de cuestionario (AUSSAGE) para el estudio del pensamiento en la escuela de Wurzburg.*

Ebbinghaus y la Escuela de Wurzburg liberaron su experimentación sobre la memoria y sobre el pensamiento de la norma de limitar la investigación a las consecuencias de la estimulación directa sobre los órganos sensoriales. La Escuela de Wurzburg se inicia con Külpe. Külpe se dedicó a remediar el déficit de no haber tratado el tema del pensamiento y para eso fundó su escuela. La idea que dirigía a Külpe era simple: si la psicología era una ciencia empírica, su método debía ser empírico. Por tanto, si se quiere saber algo sobre el pensamiento, debe ponerse a la gente a pensar y a describirlo. Bajo la dirección de Külpe la escuela produce las dos primeras publicaciones sobre la naturaleza cualitativa de la asociación y sobre el juicio. A partir de ese año se prodigarán las aportaciones de Watt, de Ach, de Messer, de Bühler, etc.

La expresión “introspección experimental sistemática” para designar el nuevo método para el estudio del pensamiento la acuñó Ach, que convirtió más tarde en el distintivo de la escuela. “Sistemática” se refiere a la técnica de fraccionamiento de la conciencia en periodos. “Experimental” se refiere indudablemente al uso del cronoscopio de Hipp, entre otras cosas. La fórmula insistía en la técnica científica cuidadosa, aunque el método que se usara fuera la introspección (Pérez-Delgado, 1995, p. 65).

Para entender el debate entre la Escuela de Wurzburg y los planteamientos de Wundt hay que recordar que los contrincantes parten de dos concepciones distintas del pensamiento y del método psicológico. Para Wundt todo pensamiento es intuitivo y se compone de representaciones. Los procesos del pensamiento son procesos complejos de representaciones fusionales. Son enlaces de apercepciones. Para estudiar el pensamiento Wundt introduce el método historiográfico, que complementa con el de la autoobservación del individuo.

Por el contrario, para Bühler el pensamiento no se puede descomponer en partículas. Distingue distintos tipos de pensamiento: “conciencia de la regla”, “conciencia de las relaciones”, además son pensamientos las “intenciones”; en éstas la significación es lo que importa y no el objeto significado. Los actos de ordenar, de relacionar, de comparar y de significar son procesos de pensamiento no intuitivos, ni son representaciones aunque tengan su base en ellas. Por otra parte, Bühler lo que pretende es investigar directamente los fenómenos psíquicos de la conciencia. El contenido específico del pensar son los pensamientos mismos y no las representaciones o sentimientos que los acompañan.

Como método para investigar el pensamiento Bühler utiliza el *Aufragemethode*, la autoobservación retrospectiva bajo condiciones experimentales; método que para él se distingue totalmente de la vieja “introspección” (Pérez-Delgado, 1995, p. 66).

“El sujeto experimental se concentra ante todo en su problema, en su tarea. No tiene pues que observar al mismo tiempo sus procedimientos subjetivos y la tarea a realizar. Inmediatamente después del experimento, comunica esos procesos subjetivos al director del experimento, que los anota en el protocolo. El sujeto vuelve a mirar de una forma

retrospectiva su procedimiento de pensar y solucionar el problema. Durante todo el experimento el director se sitúa cerca del sujeto” (Pongratz, 1981, p. 27).

2.1.4.4. *La “Introspección provocada” aplicada al estudio de la conciencia moral: Pierre Bovet.*

Bovet se propuso introducir las investigaciones más amplias sobre los sentimientos morales, para mostrar que los hechos concretos que sirven de base a la construcción de la ética pueden ser objeto de un estudio realizado según los métodos de la psicología científica (Pérez-Delgado, 1995, p. 68).

Para ponernos al día de la corriente “psicología del pensamiento” a la que se dedica en Alemania una gran atención, el autor rehace, en el laboratorio de psicología de la Universidad de Ginebra, la mayoría de las experiencias de Messer y de Bühler. Se sabe que lo que caracteriza el método es la introspección provocada. El experimentador A da al sujeto P una cierta consigna. Se tratará por ejemplo (asociación predeterminada) de responder a una palabra presentada bruscamente por un pequeño aparato, *le hange-carte*, o pronunciada por el experimentador, por otra palabra elegida según ciertas reglas fijas: un adjetivo, un verbo, una palabra general, etcétera. Después, sea cual sea la consigna, una vez dada la respuesta, y anotando el tiempo necesitado para obtener la respuesta a un quinto de segundo, P es invitado a contar tan exactamente como le sea posible todo lo que ha pasado en su espíritu entre la cuestión y la respuesta. Se pone por escrito esta recitación que constituye el proceso verbal de la respuesta.

Depurando estos procesos verbales de experiencias imaginadas para el estudio del juicio, quedamos profundamente extrañados, escribe Bovet, de un gran número de sentimientos de tono afectivo que aparecieron, junto a pensamientos que eran precisamente los que se habían intentado provocar, y de sensaciones, imágenes y recuerdos que no faltan en ninguna rama de la vida interior. Las 500 introspecciones realizadas por el autor ofrecen una colección de hechos muy variados, documentos de primer orden sobre muchos estados todavía mal estudiados. En estos procesos verbales el autor encontró repetidamente la mención “sentimientos de deber” (Bovet, 1910, pp. 306-307).

Una consigna puede definirse de dos maneras: desde el punto de vista del experimentador y del sujeto que la recibe. La consigna para el experimentador es una orden que da: el pensamiento de un acto realizado por otro en circunstancias precisas que se van a producir de inmediato; ese pensamiento lo enuncia el experimentador con la esperanza de que lo hará suyo la persona a quien habla y lo plasmará en sus actos. Por otra parte, una consigna se diferencia de una orden cualquiera. La consigna no ordena una acción inmediata sino una acción diferida que debe seguir a una señal inductora; es permanente, vale hasta nuevo aviso, no se la repite cada vez y, finalmente, no está motivada, se basta a sí misma. Aceptar una consigna es recibirla, comprender un pensamiento o una imagen ideo-motora y dejarla actuar. Rechazar la consigna es, después de haberla recibido, inhibir la acción; esta inhibición es un nuevo acto que tiene sus causas y sus motivos y que puede ser estudiado aparte (Bovet, 1910, pp. 310-311).

Los hechos de nuestra vida interior son de dos clases. Uno son, en cierto modo, datos que constituyen el contenido de nuestra experiencia. Son los estados de conciencia. Los otros los experimentamos como actos. Son las funciones que no serían nada sin los estados no les ofrecieran la materia sobre la que trabajar. Bovet sostiene que no sólo hay que estudiar los estados sino también los actos por difícil que ello sea y se presentan refractarios a una descripción analítica. Así, en un movimiento voluntario visto desde dentro no hay solamente ideas, sentimientos provocados por las ideas, sensaciones musculares y otras. Para que se desencadene ese mecanismo, un acto necesita una intención, una atención. Hace falta que el espíritu se detenga sobre las ideas que son generadoras de movimiento solamente porque se convierte en objeto de una actividad (Bovet, 1910, p. 312).

¿Qué es la consigna para el sujeto que la ha aceptado? Para contestar a esa cuestión la introspección es indispensable. La observación exterior, sin duda, que considera las reacciones del sujeto, su naturaleza, su duración, puede servir para descubrir la presencia de la consigna. Si sus reacciones corresponden a lo que nosotros pedimos de él, tenemos derecho a concluir que ha recibido la consigna, incluso sin apercibirse de ello, y que actúa en él. Pero en todos los casos la observación exterior es importante para hacernos conocer algo más que la presencia de la consigna: ella no nos dice nada de la forma de presencia de la consigna. Para resolver este problema hay que recurrir a la introspección, referirse al testimonio de los sujetos de buena fe y suficientemente inteligentes para expresar en palabras lo que ellos sienten (Bovet, 1910: 312-313). En resumen, el objeto de este trabajo de Bovet fue estudiar la conciencia de deber bajo todas sus formas, con el fin de contribuir a ulteriores investigaciones acerca de los sentimientos morales (Pérez-Delgado, 1995, p. 72).

El estudio de los hechos morales se encuentran de algún modo en la confluencia de estas dos corrientes: la psicología experimental y de la inteligencia y de la voluntad de un lado, y la psicología descriptiva de grandes valores humanos, de otro. La psicología de la moral no puede menos que tomar una importancia esencial. Hay que hacerla, no está hecha, precisa el psicólogo ginebrino. El programa de Bovet es recordar cómo las experiencias de laboratorio sobre la inteligencia han conducido a investigaciones sobre el deber, cómo el deber del que se habla en las introspecciones provocadas es el mismo hecho que tiene tan gran importancia en la vida moral de la humanidad, hacer algunas indicaciones sobre el método y sobre todo estudiar las relaciones entre hábito (capacidad de habérselas con las cosas como realidades) y conciencia moral susceptibles de estudio experimental, y finalmente estudiar algunas cuestiones clásicas sobre la naturaleza y el origen del hecho moral (Bovet, 1912, p. 56).

Además, Bovet diferencia entre dos conceptos básicos o experiencias fundamentales dentro de lo moral: conciencia del deber e impresión (experiencia) del bien. Ciertamente hay entre ellas semejanzas importantes, pero también diferencias notables. En la experiencia del deber el yo del sujeto está en el primer plano de la conciencia (yo tengo conciencia de que yo debo); en la experiencia del bien es el sujeto quien retiene la atención: son sus cualidades en relación conmigo los datos principales (tengo la impresión de que esto es bueno). Ambas experiencias pueden ser útilmente estudiadas mediante la introspección provocada (Bovet, 1912, p. 58).

Respecto de la “introspección provocada” y la vida real, los resultados adquiridos son los siguientes (Bovet, 1912, p. 60).

- La conciencia del deber indica un conflicto entre dos tendencias. De estas dos tendencias, la una llamada por Ach “tendencia determinante”, presenta ciertos caracteres constantes que se les puede describir así: se desencadena por una apercepción particular, y, cuando es contrariada, evoca habitualmente en nosotros de diversas formas el imperativo universal e incondicional, la consigna que le ha dado origen.
- Para que una consigna formulada por otro dé origen en el interior de un sujeto a una tendencia, hace falta que esa consigna sea *aceptada*. Hace falta que el sujeto esté, respecto a aquello a que se refiere la consigna, en una actitud receptiva. Desde fuera se podrá indicar esta actitud diciendo que aquello de que se trata tiene sobre el otro prestigio o autoridad. Se podría comparar esa situación a la relación entre el sujeto hipnotizado y su médico.
- La consigna recibida por el sujeto no es siempre idéntica a la consigna que se le ha dado. Bajo influencias que se podrían detallar, se producen frecuentes alteraciones de la consigna que pueden ser estudiadas desde diferentes puntos de vista.

Estas comprobaciones respecto de la conciencia del deber son en general también verdaderas cuando se añade la “impresión del bien”, cuando los hechos recordados adquieren a los ojos del sujeto un valor moral. Las mismas condiciones tienen que cumplirse para que una y otra se transformen en tendencias. De una parte y de otra, las tendencias se convierten rápidamente en inconscientes y los actos que ellas arrastran son automáticos. Ellas dan origen, una y otra, a sentimientos, agradables o desagradables, con diversos matices (escrúpulo, remordimiento, buena conciencia). Pero nunca la semejanza que existe entre las consignas extranjeras a la moral y las otras es más llamativa que cuando se examina el modo como ellas se alteran: los principios morales tienen, en el individuo y en la raza, una historia, que la psicología de laboratorio aclara con una luz singularmente viva.

Efectivamente, en las introspecciones de laboratorio se ha podido distinguir entre las alteraciones de la consigna, las alteraciones voluntarias y aquéllas que se producen como por sí mismas sin que el sujeto tenga conciencia de introducir algo nuevo en la orden recibida. Esta distinción se encuentra en materia de deber moral. La alteración voluntaria es, por ejemplo, el hecho del teórico que hablado de deber busca precisar las diferentes maneras para mostrar sus consecuencias (Bovet, 1912, pp. 63-64).

En cuanto a las posibilidades del método de la “introspección provocada” aplicado al estudio de lo moral, es la observación interior, natural o provocada, a la que Bovet pide principalmente información sobre la conciencia del deber, aunque reconoce también algunos métodos de observación exterior, como el “método de expresión” (el de los comunicantes y consecuentes fisiológicos del hecho psicológico) y el “método de ejecución” (estudiando los actos o conductas influenciados por un hecho de conciencia) (Bovet, 1912, pp. 67-68).

Bovet se pregunta por qué el individuo siente que no debe hacer el mal. ¿Qué tiene de más la costumbre sobre el hábito que capacite a aquella para engendrar una obligación? Para

Bovet, la costumbre difiere en primer lugar de la habitud por su origen. Ella llega al individuo del exterior; el acto acostumbrado no es sólo un acto repetido, es además un acto limitado. En el acto acostumbrado hay además un acto que nosotros consideramos honesto, útil o agradable, y que los otros consideran también como honesto, útil o agradable (Spinoza) (Bovet, 1912, p. 97). En otros términos, lo que está en el origen de toda costumbre son precisamente consignas. Y no nos extraña, dice Bovet, de que el acto acostumbrado contradicho vaya precedido de un sentimiento de obligación, ni que el individuo que lo olvida sienta remordimientos. No es porque este acto era habitual al sujeto ni porque era el término natural de una representación ideomotora procedente del exterior, sino simplemente porque en su origen se le ha prescrito al sujeto por una o varias personas que tenían sobre él autoridad o prestigio (Bovet, 1912, p. 98).

Bovet llega a las siguientes conclusiones (Bovet, 1912, p. 100).

- El sentimiento del deber, en todas las partes donde se le encuentra va precedido de la aceptación de una fórmula imperativa: una orden o una prohibición. La mera costumbre o mera imitación no bastan para crear un sentimiento de obligación.
- Una recepción de una consigna implica una relación de dependencia afectiva entre el sujeto y una o varias personas que le transmiten la orden o la prohibición, que en adelante sentirá como un deber.

Respecto al impacto de la psicología moral de Bovet, el autor que más se refiere a Bovet es Piaget, también pedagogo y psicólogo suizo y de la Escuela de Ginebra, en su obra *El criterio moral del niño*. De este modo, podría decirse que el influjo de la psicología moral de Bovet se ha perpetuado a través de Piaget (Pérez-Delgado, 1995, p. 83).

En conclusión, la importancia de Bovet a la psicología moral se ha conocido por la referencia que hizo de ella el mismo Piaget. Sin embargo, solamente puede apreciarse en su justa medida si se encuadra dentro del proceso general que siguió la psicología de finales del siglo XIX hasta la primera guerra mundial. Bovet se sube al convoy de la nueva orientación de la psicología “experimental” del pensamiento para aplicarlo a la psicología moral, como habían hecho otros estudiosos respecto al fenómeno religioso (Leuba, por ejemplo). Bovet tiene conciencia de que sus pretensiones van en la línea de la psicología de Binet y muy especialmente de la Escuela de Wurzburg. Su objetivo fue defender la subjetividad del fenómeno moral (frente al objetivismo de Durkheim) al mismo tiempo que la legitimidad del uso del método experimental para su estudio. Ahí estaba justamente su enfrentamiento explícito con las orientaciones wundtianas. Piaget reconocerá su deuda para con su maestro (Pérez-Delgado, 1995, p. 84).

2.1.5. Los estudios sobre el carácter moral de Hartshorne y May (1928-1930).

En el primer cuarto de siglo XX se va a producir un notorio avance en el área de la psicología moral, tanto en su aplicación a la explicación y predicción de la delincuencia como en el desarrollo de instrumentos para medir los fenómenos morales. En ese contexto se sitúa los estudios sobre el carácter de Hartshorne y May, pero aplicados a la educación religiosa y moral es la escuela. Como es sabido, todo ello sucede en un ambiente en el que la psicología

americana está fuertemente marcada por la orientación conductista. Ello va a condicionar la realidad y consecuencias de sus resultados para el futuro de la psicología moral (Pérez-Delgado, 1995, p. 85).

La información más importante acerca de la investigación sobre el carácter moral de Hartshorne y May se resume en los siguientes puntos (Pérez-Delgado, 1995, pp. 154-158).

1. La Character Education Inquiry (CEI) es una empresa que llevó a cabo el Teachers College de la Columbia University, en colaboración con el Institute of Social and Religious Research entre 1924 y 1929. Se trata de la primera obra colectiva del género que conocemos. Científicamente, detrás y por encima de los investigadores que la llevaron a cabo, está la sombra y la dirección de Edward Lee Thorndike, que vigila de cerca su realización y supervisa la interpretación de los resultados dentro de su concepción de la psicología. La Religious American Association fue quien tuvo la iniciativa de la investigación y la subvencionó, poniéndola en manos de los expertos en educación y en psicología para su realización.
2. Para realizar la investigación se elige a un doctor en Educación por la Universidad de Columbia, especializado en educación religiosa, Hartshorne, y a un doctor en Psicología, también por la Universidad de Columbia, especialista en psicología educativa y que se habían destacado en la aplicación de test psicológicos en el Ejército americano durante la primera guerra mundial, May.
3. El objetivo central fue controlar experimentalmente los procesos específicos que intervienen en la educación moral y religiosa. En definitiva, la investigación se limitará a estudiar la educación moral. “The major interest of the Character Education Inquiry is to investigate the possibility of measuring carácter”. Preferentemente, Hartshorne y May buscaron medir lo moral. Su mayor aportación pensaron que estaría en ofrecer información concreta obtenida según los cánones de la ciencia positiva.
4. Por ello eligieron el método estadístico frente al método clínico. La validez de los resultados de la investigación iba a depender, pues, de la validez de los instrumentos de medida que utilizarasen. Hartshorne y May recogieron los instrumentos de medida (tests, cuestionarios, etc.) y aplicaron otros nuevos para medir conocimientos y habilidades, actitudes y motivos, conductas y autocontrol de los sujetos estudiados. Con todo, los autores se centraron y dieron valor preferencial a las medidas de conducta, precisamente por su condición objetiva.
5. Se estudiaron tres características morales: el engaño, la servicialidad (cooperación y ayuda) y el autocontrol (persistencia e inhibición). Se pasaron 170.000 test a más de 8.000 niños/as de escuelas estatales y a 3.000 niños/as de escuelas privadas de 5º a 8º grado, de 11 a 16 años. La pregunta inicial que investigaron es qué hacían los sujetos. A juicio de los investigadores hasta que no se tuviera información cuantitativa sobre esa cuestión, no podría pasarse a conocer los motivos o la bondad o maldad del carácter. Hay que comenzar por observar la conducta abierta y medirla.
6. Las conclusiones generales que sacaron los autores de su investigación resultaron revolucionarias: el engaño no es un rasgo unificado de carácter, como tampoco su opuesto, la honradez, sino funciones específicas de situaciones vitales. La mayoría de los niños/as engañan en unas situaciones y no en otras. Que un niño/a engañe en una situación dada depende en parte de su inteligencia, de la edad, de la situación familiar,

así como de la naturaleza misma de la situación y de la relación de aquellos variables con ésta. De ello infieren que no se es honrado o deshonrado por naturaleza. Más bien hay que decir que cuando surge el conflicto entre el niño/a y el medio, la conducta engañosa es el modo natural de ajuste y no tendría en sí misma una significación moral. También infieren que la práctica educativa vigente que consiste tan sólo en la enseñanza de ideales y normas puede resultar pernicioso, cuando tales ideas contradicen las demandas prácticas de la situación.

7. Sobre la conducta de ayuda concluyen que el factor determinante primero es la amistad mutua de los niños/as en la misma clase, el segundo factor es el nivel de ajustamiento escolar y en tercer lugar está el ambiente familiar. Señalan que los entrenamientos de los niños/as en las formas de ayuda y de cooperación tal como se practican de ordinario en las escuelas dominicales de las iglesias o de participación de los clubes tienen muy escasos resultados y, en todo caso, esas prácticas no permiten diferenciar a unos niños/as de otros en servicialidad. El sexo, el tipo de amigos, la ocupación de los padres, la iglesia a la que se está afiliado determinan mejor las diferencias individuales en la conducta de ayuda y colaboración.
8. Respecto a las conductas de persistencia e inhibición de conductas concluyen que las tendencias de conducta en los individuos son resultantes específicas y funciones de situaciones a las que los sujetos están sometidos por medio de hábitos. Los autores sacan algunas implicaciones relevantes: lo que ha de ser aprendido ha de ser experimentado, lo que ha de ser experimentado ha de ser presentado a los niños/as en las situaciones a las que son expuestos, la conducta debe estar relacionada con las situaciones particulares en las que es preferida como modo de respuesta. Si requiere que las normas e ideales morales sirvan como controladores de la conducta, deben convertirse en una parte de la situación a la que los niños/as responden y servir de apoyos la consecución de modos de ajustamiento satisfactorios a la situación.
9. Respecto al impacto de la Character Education Inquiry éste oscila entre un cierto eco publicitario y una acogida más bien neutral a través del *Psychological Abstracts* y de recensiones en prestigiosas revistas de la psicología americana. Efectivamente, A. E. Wiggan publica un libro con el título *Exploring your mind with the psychologists: Science measures morals* (1928), para presentar al gran público los grandes logros de Hartshorne y May. Por otro lado, tanto los resúmenes del *Psychological Abstracts* se limitan a presentar ampliamente las novedades y los resultados de la investigación de Hartshorne y May, pero no toman postura sobre las consecuencias e implicaciones de la investigación.
10. Se ha estudiado también el impacto de la CEI desde otros referentes más amplios. En primer lugar, la propia red de bibliografía moral estudiada. Aunque los *Estudios sobre la naturaleza del carácter* pertenecen al segundo tramo del periodo estudiado, sin embargo, las citas globales que recibe la investigación de Hartshorne y May dentro de la red la colocan en la segunda más citada (después de *El juicio moral en el niño* de Piaget) y además es la obra que recibe citas de mayor número de citadores. Ello convierte a la CEI en un libro de gran visibilidad dentro de la bibliografía sobre estudios morales.
11. Acudiendo a la información del SSCI (*Social Science Citation Index*) se ha comprobado la visibilidad de la CEI dentro de las ciencias sociales, pero ahora en el periodo de 1966-1984. En esos diecinueve años la CEI ha recibido un total de 452

citas, lo que da un promedio de 23 citas anuales. Esas preferencias proceden de 71 autores en revistas preferentemente de psicología, pedagogía y de la sociología. De la fecha comentada hasta la actualidad se produce un cierto aumento de las citas con el avance de los años.

12. Otro punto de referencia para medir la visibilidad de la CEI en la historia de los estudios morales ha sido el análisis de una muestra de 28 manuales de psicología evolutiva (1935-1988). En el contexto de las citas que han recibido los autores en estos manuales en el capítulo dedicado al tema moral, se ha obtenido que Hartshorne y May ocupan el segundo lugar (después de Kohlberg y antes que Piaget) habiendo sido citados en 17 de 28 manuales. Hay que hacer constar, por otra parte, que la obra más citada es *Studies in the nature of carácter*. En el contexto de los ochenta del siglo XX, mientras que la obra de Piaget sobre el juicio moral sigue aumentando en citas. Estos datos contrastan con los obtenidos en el SSCI, como se señaló en el punto anterior. Tal vez la explicación esté en la entrada del tema cognitivo en el ámbito de la psicología evolutiva.
13. Pero la historia de los estudios morales evidencia también que los resultados de la CEI tuvieron gran repercusión en otro ámbito distinto a los de estos mismos estudios: es decir, en la polémica sobre el situacionismo psicológico dentro de la psicología de la personalidad. El primer autor de gran talla psicológica que puso en entredicho las condiciones de la CEI a finales de la década de los treinta del siglo XX fue G. W. Allport. Este autor defiende la teoría de los rasgos de personalidad frente al situacionismo de Thorndike, Hartshorne y May. A principios de la década de los sesenta del siglo XX R. V. Burton realiza los datos de la CEI concluyendo, en la línea de Allport, que los datos de Hartshorne y May tienen más valor estadístico que el que les dieron sus autores y que además no se podía inferir de ellos que los rasgos del carácter moral estudiados no tuvieron ningún efecto generalizable en las conductas de los sujetos. La especificidad, inferida por Hartshorne y May la atribuye Burton a que los autores leyeron sus datos a la luz de la psicología conexionista de Thorndike. En esa línea se sitúa también la interpretación que hace H. Eysenck de los datos de la CEI.
14. En la posición contraria se coloca W. Mischel a finales de la década de los sesenta del siglo XX. Este autor de la Columbia University y defensor del situacionismo psicológico recurre a la gran investigación de Hartshorne y May para apoyar su tesis frente a la teoría de los rasgos y de instancias unitarias de personalidad.
15. Finalmente, hay que subrayar que la CEI desde una perspectiva psicológica general se situó en su forma de plantear la investigación, los métodos utilizados y la interpretación que da de sus resultados, en una orientación si no conductista sí de la psicología de la conducta. Con la aparición del enfoque cognitivo se revisa la psicología moral que derivaba de la investigación de la CEI. Como alternativa aparece la psicología del juicio moral. En esta perspectiva renovada de la moral N. J. Bull toma postura contra la psicología del carácter moral que rechaza teóricamente los supuestos de la CEI y las consecuencias derivadas de sus datos.

Para Bull es importante la distinción entre dos grandes tradiciones en psicología, procedentes, respectivamente, de Locke y de Leibniz. El concepto de mente de Locke como *tabula rasa* echó sus raíces en la psicología de Gran Bretaña y de EEUU. El

individuo es reactivo, la mente pasiva, y la causalidad viene del exterior. De ahí la tendencia generalizada hacia el condicionamiento. El proceso de aprendizaje es totalmente estímulo y respuesta, y el individuo, como se ha dicho justamente, es el guión entre el E y la R. Típico de esa idea es el concepto de conciencia como reflejo condicionado. Tal teoría unitaria ignora cualquier otra influencia o proceso que modela el crecimiento moral. El condicionamiento se convirtió así, a lo sumo, en un término encubridor que pierde su sentido exacto. El condicionamiento es ciertamente un factor del desarrollo moral, pero no el único.

Para Leibniz, por el contrario, el individuo se autodirige, la mente es activa, la causalidad está dentro de él, y esa actividad implica propósito, objetivo. Aquí está la raíz de la tradición típicamente continental de la psicología genética de Jean Piaget. De aquí el hecho significativo de que la tesis de Piaget sobre el desarrollo juicio moral tenga el más fuerte apoyo en Europa y el mínimo en América. La tendencia más importante es hacia la maduración interna y no hacia las influencias externas.

Por tanto, una tradición subraya la influencia de la educación y la otra la naturaleza. Pero ambas están involucradas en el desarrollo moral. De aquí nuestro interés por la sociología y por la psicología. La comprensión del proceso de crecimiento moral no puede realizarse por la tendencia miope a insistir en una ciencia social independiente de los valores (Bull, 1969, pp. 8-9).

El análisis crítico de la Character Education Inquiry conduce a una conclusión más serena que la exuberante doctrina de la especificidad. Hay consistencia en el comportamiento moral. Pero también hay inconsistencia. En la práctica, hay tanta consistencia como inconsistencia en la conducta moral humana; la conducta no es nunca total e infaliblemente predecible. Nosotros no podemos vivir en sociedad sin asumir algún nivel de consistencia en el comportamiento moral de los individuos (Bull, 1969, pp. 19-20).

2.1.6. Los hechos morales en Durkheim.

En la sociología moral de Émile Durkheim cabe diferenciar distintos elementos como definidores de su concepción de lo moral: el concepto de hecho moral, el sujeto moral (individuo/sociedad), los sentimientos morales, el concepto de ciencia moral, entre otros. Lo que va a plantear básicamente este autor, es la idea que tiene del hecho moral y del sentimiento moral, en cuanto objeto de su ciencia de las costumbres. (Pérez-Delgado, 1995, p. 159).

Para Durkheim, los hechos morales constituyen el objeto de la ciencia de las costumbres. El signo que diferencia a los hechos morales de otros hechos sociales es la sanción impuesta a ciertas normas de conducta. El carácter obligatorio de las reglas morales sólo es verdadero cuando se manifiestan al exterior. La sanción es el símbolo objetivo de la obligación. Todo fenómeno moral, pues, consiste en una regla de conducta sancionada (Durkheim, 1893).

La ciencia de las costumbres, la sociología de la moral, se propone estudiar las máximas y creencias morales como fenómenos naturales, inquiriendo sus causas y leyes. Ello supone que existe una naturaleza o una realidad moral y que ésta se halla sujeta a leyes. Efectivamente, todo hombre que vive en alguna sociedad, encuentra organizado un sistema de reglas imperativas o prohibitivas. Estas reglas, que para su conciencia revisten en aspecto de deberes, no dejarán de ser para él una realidad preexistente y que le sobrevivirá. Es preciso conformarse a las obligaciones, prohibiciones, costumbres, leyes, hasta a los usos y convivencias so pena de diversas sanciones, que se hacen sentir por los efectos que producen y por la intimidación que ejercen.

Los fenómenos morales son, por definición, fenómenos sociales: son cosas, es decir, realidades exteriores al individuo, cuya imposición sufre éste. La ciencia de las costumbres debe estudiar, primero, la génesis y función de los fenómenos morales; segundo, explicar el carácter obligatorio de las prescripciones morales, y tercer, explicar desde el punto de vista genético cómo ese conjunto de prescripciones, obligaciones y prohibiciones, que constituyen la moral de una sociedad determinada, han derivado de otra serie de fenómenos sociales hasta el punto de independizarse de sus orígenes (Pérez-Delgado, 1995, p. 160).

Los hombres, puesto que viven en sociedad y dependen de ella, aceptan como buenas las costumbres habituales en una sociedad, y como malas costumbres no habituales. Ahora bien, como la sociedad es necesaria al hombre y no es posible vivir en sociedad sin aceptar sus usos, éstos se imponen al hombre por una presión interna: la obligación; los que no se acomodan a los usos sociales padecen todo tipo de consecuencias desagradables que pueden llegar hasta la sanción.

Así, el hecho moral es reducible al hecho social, siendo los hechos sociales no productos de nuestra voluntad, sino determinantes de ella. ¿Cuáles serían, las iniciativas del individuo en el hecho moral? Durkheim responde en su obra *La educación moral* (1923), que la regla moral es una obra colectiva, de forma que respecto a ellas somos predominantes pasivos. Nosotros podemos, en cambio averiguar su naturaleza, determinar sus condiciones y su razón de ser. Hecho este trabajo, la regla moral dejará de ser para nosotros una imposición externa.

A partir de esos planteamientos de la sociología, todo el desarrollo científico desde hace un siglo no ha dejado de llamar la atención sobre la dependencia del hombre respecto a la sociedad. El hombre nace en un medio social del que recibe la impronta en todos los aspectos: la sociedad le modela según su imagen. Sus gustos, opiniones, costumbres, su formación intelectual, hasta su comportamiento físico, proceden de la influencia social (Pérez-Delgado, 1995, p. 161).

Fauconnet describe así la concepción durkheimiana de la educación moral:

“¿Cuál es la meta general hacia la que debe tender la educación moral general? La ciencia de las costumbres asume como meta el ideal de nuestra civilización en lugar del ideal personal. Durkheim reduce a tres los elementos fundamentales de la moralidad: espíritu de disciplina, espíritu de abnegación y espíritu de autonomía. El espíritu de disciplina es, a la

vez, el sentido de y la inclinación por la regularidad, el sentido de y la inclinación por la limitación de deseos, el respeto de la regla, que impone a los individuos la inhibición de los impulsos y el esfuerzo. La educación buscará fundamentar racionalmente por qué la vida social exige regularidad, limitación y esfuerzo. Un análisis simétrico aplica al espíritu de abnegación.

Enumera además la formación del espíritu de autonomía como elemento esencial de la educación moral. Entiende por autonomía la actitud de una voluntad que está racionalmente fundamentada. Presupone la aplicación, libre pero metódica, de la inteligencia en el examen de las reglas que el niño/a recibe inicialmente, prefabricadas, de la sociedad en la cual se hace hombre, pero que lejos de aceptarlas pasivamente, debe, paulatinamente, aprender a vivificar, a conciliar, a expurgarlas de sus elementos caducos, a reformar, para adaptarlas a las condiciones de existencia cambiantes de la sociedad en la que el niño/a se integrará pronto en condición de miembro activo. Según Durkheim es la ciencia la que confiere la autonomía. Únicamente ella enseña a reconocer lo que está fundamentado en la naturaleza de las cosas, naturaleza física y también moral” (Fauconnet, 1920, pp. 24-27).

2.1.7. *El sentimiento moral.*

Dejando aparte las necesidades puramente fisiológicas, el hombre que vive en sociedad está determinado a obrar, no por sentimientos, en cuanto distintos de las ideas y de las representaciones, sino por estados psicológicos complejos, en los que predominan las representaciones enérgicas e imperativas. Esta energía representativa se traduce para él en la conciencia muy viva de que es necesario hacer tal acción, o que es preciso abstenerse de aquella otra, y, si la ha cometido, incluso involuntariamente, procede el arrepentimiento y el remordimiento (Lévy-Bruhl, 1927, pp. 225-226).

Consiguientemente, el estudio científico de las representaciones, hábitos, costumbres colectivas, etc., incluyen *ipso facto* el estudio de los sentimientos, al menos en la medida en que es posible en el conocimiento científico del hecho moral. Sin embargo, son hechos muy complejos. Se componen a la vez, en la conciencia individual, de representaciones y de creencias (es decir, de imágenes y de ideas unidas en cierta medida), de prácticas y de usos (es decir, de series de movimientos y de actos consecutivos a las representaciones) y, finalmente, de sentimientos de obligación, de arrepentimiento, de remordimiento y de respeto (Lévy-Bruhl, 1927, p. 227).

2.2. *La psicología moral de Piaget frente a la sociología moral de Durkheim: dos formas de entender la educación moral.*

2.2.1. *Fuentes del juicio moral en el niño/a.*

En la última parte de *El juicio moral en el niño* (1932), Piaget dedica epígrafes específicos a contrastar sus resultados con los de Durkheim, Bovet y Baldwin. En términos generales muestra su desacuerdo con Durkheim y su coincidencia en las cuestiones de fondo

con Bovet y con Baldwin, si bien también con ellos mantiene algunas discrepancias de menos entidad.

Eso, dicho puede apreciarse la presencia destacada de obras psicológicas, sociológicas y de pedagogía, y algunas pocas de filosofía (de Kant, Ladande, Parodi). La mayor parte son de psicología y de sociología, por lo menos considerando el peso de citas que tienen. Entre las obras de sociología de la moral sobresalen en términos absolutos las de Durkheim y Fauconnet, y principalmente el libro *la educación moral* de aquel. A su vez, entre las obras de psicología destacan –aunque en menor grado que las obras de Durkheim– las de P. Bovet y la de J. M. Baldwin (Pérez-Delgado, 1995, pp. 164-166).

En todo caso, la bibliografía de Piaget en el *Juicio moral en el niño* es muy específica y en su mayoría de autores europeos (salvo Baldwin y Fernald), principalmente franceses y en alguna medida de autores alemanes (Stern, Foerter). Ello confirma la idea de que la psicología americana a través de J. M. Baldwin, cuyas obras estaban siendo traducidas al francés desde la Escuela de Ginebra. La obra piagetiana de psicología moral hunde sus raíces, evidentemente, en la tradición de la Escuela de Ginebra con E. Claparède y P. Bovet, de quienes explícitamente reconoce Piaget una clara dependencia.

En cuanto a las lagunas bibliográficas cabe señalar, en el campo de la sociología, principalmente, la obra *La morale et les sciences des mœurs* de L. Lévy-Bruhl (tan estrechamente vinculada a los planteamientos de Durkheim) y en el campo de la psicología se echan de menos trabajos muy específicos sobre psicología moral precedentes de la Escuela de Wurzburg (E. Meumann, K. Bühler, etc.) o de psicopedagogos americanos (G. Stanley Hall). Ni tampoco hay huella alguna de la gran investigación sobre el carácter moral de Hartshome y May, publicada entre 1928 y 1930 (Pérez-Delgado, 1995, p. 166).

2.2.2. La educación moral autoritaria de Durkheim ante la crítica de Piaget.

Piaget se enfrenta a la doctrina moral de Durkheim con el máximo respeto, reconociendo a su vez que plantea el problema más grave que podría encontrar en su interpretación de los hechos psicológicos infantiles (Piaget, 1932, p. 332). Durkheim considera toda moral como impuesta por el grupo al individuo y por el adulto al niño/a, explicita el investigador ginebrino. Desde el punto de vista pedagógico en lugar de defender la autonomía del niño/a como el único proceso que puede conducir a la moral racional, Durkheim sostiene una pedagogía tradicionalista y que se apoya en “métodos fundamentales autoritarios para llegar a la libertad interior de la conciencia” (Piaget, 1932, p. 333).

La premisa de esa conclusión está en la *sociología moral* durkheimiana. Piaget remite a la obra *La división del trabajo social* del sociólogo francés para comprender sus planteamientos. Para Durkheim la moral ha nacido de la religión. En cuanto a los actos obligatorios, éstos han sido primeramente sancionados en la medida en que tenían su origen en la noción de lo sagrado. Y así como ésta es quien inspira a la vez temor respetuoso y sentimiento de atracción, así también las nociones morales se presentan bajo dos aspectos irreducibles, pero inseparables: la obligación y el deber de un lado, y el sentimiento del bien o del ideal a que aspira, de otro. A la vez que lo sagrado da origen a prohibiciones rituales y

prescripciones positivas, también la moral prohíbe y obliga sin dar razones. El imperativo categórico sería, pues, la emanación directa de la “imposición social”: el objeto de la moral y la fuente del respeto no pueden ser más que la sociedad misma en tanto que distinta de los individuos y superior a ellos (Piaget, 1932, p. 334).

Piaget reconoce a Durkheim la explicación de la moral por la vida y la interpretación de las transformaciones de la moral en función de las variaciones de las estructuras de la sociedad. Piaget subraya que, efectivamente, los elementos puramente individuales de la moral se reducen al sentimiento de respeto sentido por los pequeños hacia grandes y al sentimiento de simpatía sentido por el niño/a hacia los que le rodean y hacen posible la cooperación. La moral supone la existencia de reglas que sobrepasan al individuo, las cuales no podrían elaborarse más que en contacto con los demás. Consiguientemente, tanto se trate de la moral impuesta por el adulto como de la moral creada por la colaboración de los propios niños/as, es decir, tanto los juicios morales del niño/a sean heterónomos o autónomos, aceptados bajo cierta presión o elaborados libremente, en ambos casos la moral es social, reconoce Piaget, asintiendo así con la teoría de Durkheim.

Pero la discrepancia comienza ahora. Lo que queda por saber, señala Paget, es si la unidad de los hechos sociales postulada por Durkheim no priva a la moral de su característica más profunda y específica: su autonomía normativa. Piaget ve en la teoría de Durkheim el peligro de comprometer la moral en la razón de estado, en los estados de opinión o en el conservadurismo colectivo, en perjuicio de la conciencia moral (Piaget, 1932, p. 335).

Piaget prosigue su análisis de la sociología moral de Durkheim distinguiendo en ella dos secciones: “la teoría del deber o de la obligación moral, y la del bien o de la autonomía de la conciencia”. Respecto a la primera, el psicólogo ginebrino dice estar de acuerdo con Durkheim. En cuanto a la segunda, Piaget subraya frente a Durkheim la irreductibilidad entre imposición y cooperación. Se puede reconocer que no hay sentimiento del deber sin deseabilidad o sentimiento del bien, pero la inversa no es cierta. El sentimiento del bien no necesariamente implica sentimiento del deber. Hay acciones buenas sin elementos de obligación.

Piaget recrimina a Durkheim el que no haya tenido en cuenta que la “moral común” no es una “cosa” dada exteriormente a los individuos, sino un conjunto de relaciones ente individuos. La “moral común” habría que definirla, dice Piaget, “como el sistema de perspectivas que hacen posible el paso de un punto de vista a otro y permiten, por tanto, el establecimiento de un mapa o representación objetiva de lo moral”. Relacionado esa definición de la moral con las dos perspectivas (la del deber y la del bien), Piaget subraya que “si el deber constituye un conjunto de consignas más o menos idénticas para cada uno, el bien supone, por el contrario, un cierto margen de elaboración personal y de autonomía” (Piaget, 1932, pp. 342-343).

De todas esas precisiones Piaget sintetiza su posición en los términos siguientes: la moral del bien no es, como el deber, el resultado de una precisión ejercida por la sociedad sobre el individuo. La aspiración al bien es de otra naturaleza que la obediencia a una regla imperativa. El respeto mutuo que constituye el bien no reconoce al mismo conformismo que

el respeto unilateral característico del deber. En conclusión, para Piaget la dificultad fundamental del durkheimismo es la asimilación ilegítima de imposición y cooperación. Esa asimilación indebida aboca en el ámbito de lo moral a una identificación excesiva entre el bien y el deber, y, lo que es más grave, subraya Piaget, “a una sumisión de la moral al conformismo social”. Ciertamente, dice, la moral es social, pero la “sociedad no puede ser concebida como un todo, ni siquiera como un sistema de valores enteramente realizados: la moral del bien se elabora progresivamente y constituye, con relación a la sociedad, una forma ideal de equilibrio dominado por los falsos equilibrios reales e inestables nacidos de la “obligación” (Piaget, 1932, p. 344).

En lo que se refiere a la *educación moral*, Piaget dice respecto al libro de Durkheim con ese título que constituye “el más vigoroso esfuerzo realizado por la ciencia positiva para justificar las concepciones psicológicas sobre las cuales reposa la pedagogía tradicional” (Piaget, 1932, p. 345). Si todos los psicólogos de la infancia –Stanley Hall, Claparède, etc.– se colocan en el punto de vista del niño/a para programar la educación moral, Durkheim, por el contrario, se coloca de parte de la sociedad y la escuela para conseguir ese mismo objetivo (Pérez-Delgado, 1995, p. 169).

Para analizar cómo entiende Durkheim la educación moral, Piaget entresaca los tres elementos que el sociólogo francés incluye en la moralidad: el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad. El examen crítico de esos planteamientos pedagógicos lleva a Piaget a afirmar que “la pedagogía de Durkheim conduce, por falta de información suficiente en sociología infantil, a una defensa del método autoritario” (Piaget, 1932, p. 348). La pedagogía moral de Durkheim se opondría a la educación basada en el interés individual y en la libre iniciativa que preconiza la “escuela activa” bajo todas sus modalidades (Pérez-Delgado, 1995, p. 169).

En esa crítica de la educación moral durkheimiana Piaget revisa cómo entiende el sociólogo francés el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad. Como es sabido, Piaget contrapone la disciplina externa adquirida bajo la presión unilateral de las reglas y de la autoridad, por el hábito de la disciplina interna y del *self-government* (Piaget, 1932, p. 335). En ese sentido parece lapidaria la frase de Piaget: “En el dominio moral, lo mismo que en el intelectual, no se posee realmente más que lo que se conquista por sí mismo; ahora bien, para que el niño conquiste la necesidad de trabajar y el hábito del esfuerzo es preciso tener en cuenta sus intereses y las leyes de su actividad, y no imponerles desde el principio modos de hacer demasiados parecidos a los nuestros”. Para Durkheim, sin embargo, “la escuela es una monarquía de derecho divino” (Piaget, 1932, pp. 358-359). Por lo que se refiere a la adhesión a los grupos, introduce como elemento explicativo el fenómeno del egocentrismo infantil, clave de los hechos psicológicos de la mentalidad infantil. La tarea educativa consiste en ver el modo de que el niño/a salga de su egocentrismo para llevarlo a la cooperación (Pérez-Delgado, 1995, p. 170).

Queda como tercer elemento educativo conseguir la autonomía de la voluntad. Piaget critica la interpretación durkheimiana porque para ésta “la única autonomía posible es la sumisión libre de la razón individual a las leyes de la sociedad” (Piaget, 1932, p. 362). Para el psicólogo ginebrino eso es un gran error. La cooperación, el respeto mutuo implican mucho

más que esa autonomía descrita por Durkheim: “postulan la autonomía entera de la razón” (Piaget, 1932, p. 363). La autonomía supone un conocimiento científico tanto de las leyes naturales como de las leyes sociales, y un reconocimiento de las mismas; “pero las leyes sociales no están determinadas, y su constitución progresiva supone colaboración y entera libertad de la razón personal...la autonomía es un poder que no se conquista desde dentro y que no se ejerce sino en el seno de la cooperación” (Piaget, 1932, p. 363).

2.2.3. La aportación de Piaget al desarrollo moral del niño.

La preocupación de Piaget por el fenómeno moral data de los años de su juventud, guiado de la mano de sus maestros Flournoy y Bovet, ambos profesores de Neuchâtel y de Ginebra. La idea que entusiasmó al psicólogo ginebrino fue la afirmación de la posibilidad de estudiar los valores morales como hechos, como juicios sobre lo bueno o lo malo. Piaget admiró también a Federico Rauh del que recogió principalmente su concepto de “experiencia moral”, concepto próximo al actual de “clarificación de valores”, que Piaget aceptó en un primer momento y que transformó posteriormente en juicio moral. La experiencia moral, tal como la entendía Rauh, era una experiencia de toma de conciencia de los propios valores con el fin de llegar a conservar una cierta finalidad a sus principios morales. Esa experiencia moral es, pues, una tarea personal y subjetiva. El juicio moral de Piaget, por el contrario, versará principalmente sobre una comprensión de la coherencia interpersonal de las normas morales. Lo subjetivo, lo objetivo, en moral, es desde el principio un problema central en la psicología de Piaget. Y quede bien clara y subrayada al advertencia del propio pedagogo ginebrino: “Nos hemos propuesto estudiar el juicio moral, y no las conductas o sentimientos morales” (Piaget, 1932, p. 5).

2.2.4. La aportación fundamental de Piaget en el estudio del desarrollo moral del niño.

Es posible que la contribución más importante de Piaget (1932) haya sido la formación explícita de una distinción olvidada con frecuencia por quienes se ocupan del estudio moral, como es la distinción entre lo que podríamos llamar una moral convencional y una moral derivada de un código racional (Pérez-Delgado, 1995, p. 171).

Por “moral convencional” se entiende simplemente el hecho de hacer lo acostumbrado, o lo que nos dice que hagamos. Si se pide una justificación para la observación de una regla particular, el individuo apela a una autoridad o a lo que otras personas hacen o dicen que es correcto. Pero no se plantea de ordinario la cuestión de la validez del tal código. Se entiende, a su vez, por “código moral” aquel que el individuo acepta fundado en razones, que percibe que podría ser de otro modo, y lo aplica con mayor reflexión.

Para perfilar el planteamiento piagetiano sobre lo moral hay que tener en cuenta una serie de elementos importantes (Pérez-Delgado, 1995, p. 172):

- Piaget insiste en que hay algo como lo que describió Kant con el nombre de moral propiamente dicha, diferente de la regulación fundada en la costumbre y en la autoridad.

- Piaget supone un cierto proceso de maduración, es decir, una transición gradual de una estructura mental a otra, de una moral convencional a una moral derivada de un código racional, de una moral heterónoma a una moral autónoma.
- El desarrollo de las estructuras morales del niño/a (de su actitud ante las reglas) converge con el desarrollo cognitivo de otras esferas, como la captación de las relaciones lógicas y de las conexiones causales.
- Como escribe Rodrigo, para Piaget “la conducta moral del individuo responde a un marco interpretativo en el cual los estímulos se organizan en conceptos y categorías. Se enfatiza el carácter interpretativo y activo del sujeto en la construcción del significado y asimilación de las experiencias en pautas. Los principios organizadores de este mundo infantil son diferentes a los del adulto, lo cual implica que las situaciones sociales son percibidas e interpretadas de modo diferente por unos y otros” (Rodrigo, 1985, p. 628).

Sin embargo, una de las cuestiones que no consideró suficientemente Piaget es si la transición a través de las diferentes etapas del desarrollo del juicio moral es sólo una cuestión de maduración psicológica o si depende de otros factores que la pueden bloquear o acelerar, como son el influjo social, las tradiciones familiares o el aprendizaje en la escuela (Pérez-Delgado, 1995, p. 172).

EGOCENTRISMO Y DESCENTRACIÓN

El tránsito de egocentrismo a la descentración en uno de los aspectos más importantes en el estudio de la moral de Piaget. Ilustra el hecho con el ejemplo de niño/a que comienza por atribuir su punto de vista a los otros, pero que poco a poco adquiere la capacidad para considerar otros puntos de vista distintos de suyo. Esta hipótesis general de la teoría piagetiana se aplica también al crecimiento del conocimiento en el proceso moral y en ella se apoya la hipótesis de L. Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral. (Pérez-Delgado, 1995, p. 173).

La psicogénesis va en el sentido de la descentración, que es también el de la objetividad. Este proceso tropieza con el egocentrismo que consiste, en sustancia, en prescindir del punto de vista del otro y atribuirle el suyo propio. Piaget encuentra ese movimiento descentrador no sólo en el individuo sino también en la evolución histórica de los conocimientos o en lo que se podría llamar más brevemente la filogénesis, en el desarrollo de los conocimientos de la raza humana, de los pueblos. Tanto en la ontogénesis como en la filogénesis todo comienza en la adquisición de conocimientos con una confusión entre el yo y el otro, entre el propio punto de vista y el del otro, para pasar posteriormente a la relativización de los puntos de vista y alejamiento del centro, que puede llegar hasta desaparecer en abstracciones. Así pues, el juicio moral evoluciona positivamente y progresivamente cuando se produce en el sentido de la descentración. Sale del centro del individuo hacia un encuentro con el otro (Pérez-Delgado, 1995, p. 173).

REALISMO MORAL

Uno de los temas capitales de Piaget sobre el desarrollo del juicio moral es el realismo moral. Éste se define como la tendencia del niño a considerar los valores morales como subsistentes en sí mismo, independientes de la conciencia y obligatoriamente impuestos. Por otro lado, habría que distinguir dos tipos de realismo, según haga referencia a la acción o al plano verbal. El primero es superado relativamente pronto, pues hacia los 3-4 años el niño/a es capaz de distinguir la conducta intencionada de la involuntaria. Mientras, el realismo verbal puede subsistir en el plano del pensamiento verbal, cuando va referido a la conducta de otras personas o se trata de un simple enunciado de principios generales (Pérez-Delgado, 1995, p. 173).

El realismo moral tiene tres características: heteronomía, sentido literal de la norma y responsabilidad objetiva. Esta última es una derivación de las anteriores y se define con más precisión. Una primera causa de la responsabilidad objetiva es la tendencia del niño/a a juzgar las leyes morales sin tener en cuenta las circunstancias individuales ni las intenciones. Otra posible causa reside en la presión moral por el adulto. Éste favorece la responsabilidad objetiva cuando impone las reglas mediante los mandatos (prohibiciones) o material (castigos) e incluso con el ejemplo, lo que ocurriría si los adultos se irritan más cuando se produce un deterioro o pérdida importante que cuando es despreciable, sin valorar la intención del que lo ha originado (Pérez-Delgado, 1995, p. 174).

Piaget ha diseñado, pues, dos procesos, que son también dos estudios, el de la responsabilidad objetiva y el de la responsabilidad subjetiva. Este segundo sucede al primero y representa un progreso sobre él, el cual disminuye con la edad, hasta el extremo de que no se encontraría de ordinario ni un solo caso a partir de los diez años.

En síntesis se puede concluir que el planteamiento de Piaget se enfrenta con la postura sociológica de la ciencia de las costumbres que daba la iniciativa y primacía en el proceso de moralización al colectivo frente al individuo y lo explicaba básicamente en términos de interiorización de las normas morales establecidas por la sociedad. Por el contrario, Piaget señala como sujeto moral al individuo y subraya la dimensión constructiva y creativa del desarrollo moral de la persona. La psicología moral conductista será heredera de la sociología de Durkheim y el enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg prolongará y desarrollará la orientación piagetiana (Pérez-Delgado, 1995, p. 174).

2.3. Teoría del Desarrollo Moral del Kohlberg.

2.3.1. Convencionalidad versus moralidad.

De ordinario se entiende la moral como un conjunto de reglas que guían la conducta humana en la vida personal y social. Sin embargo, no cualquier tipo de reglas son calificadas de morales. Todo lo social está reglado, aunque no siempre de la misma manera. Hay normas que pertenecen a lo meramente convencional y ocasional y hay otras que, no estando

sustraídas a los cambios a través del tiempo y del espacio, enraízan más profundamente en lo humano y resisten a la veleidad del momento (Pérez-Delgado, 1995, p. 206).

La cuestión específica que se plantea el pedagogo es cómo se implantan esas normas morales en la conciencia del sujeto humano. Si esas normas proceden del medio ambiental, si se instalan simplemente por puro aprendizaje o conformismo, todo cambiaría como cambian las pautas sociales del momento: movilizar y socializar sería lo mismo. Por el contrario, la psicología cognitiva-constructivista orienta la investigación en moral en orden a conocer cómo los sujetos adquieren y estructuran los principios morales universales que les sirven de marco general a la acción moral (Piaget, 1932; Kohlberg, 1992). Según Kohlberg, “las normas y principios morales básicos son estructuras que surgen de las experiencias de interacción social, más que de la interiorización de las reglas que existen como estructuras externas; los estudios morales no se definen por reglas interiorizadas, sino por estructuras de interacción entre el sujeto y los demás” (Kohlberg, 1992, p. 207).

Dentro de este contexto cognitivo, los psicólogos se refieren a lo moral en un doble sentido: en cuanto moral de la obligación interior que habla de justicia, de equidad y de reciprocidad y en cuanto moral que habla de altruismo, de generosidad y de compromiso. Ciertamente son dos morales que no son incompatibles, pero es preciso diferenciarlas porque remiten a conceptos diferentes. La moral del altruismo se articula en torno a las ideas de don de sí mismo, de coraje, de espontaneidad y de fidelidad, mientras que la moral de la obligación interior se apoya en la responsabilidad y en el deber (Pérez-Delgado, 1995, pp. 206- 207).

La psicología moral cognitiva defiende el componente básico cognitiva-estructural del desarrollo moral: el juicio moral. Por eso estudia principalmente los juicios morales de los sujetos y los sistemas a los que pertenecen. De las acciones morales se ocupa en cuanto derivan de esos sistemas de evaluación moral. Efectivamente, la psicología moral intenta en primer lugar comprender cómo los juicios morales emergen de la conciencia y cómo se organizan. Tiene que poder distinguir entre las normas de obligación interior del resto. Para ello se produce y si esos niveles se organizan según orden fijo (independientemente de las influencias sociales), se ratificará en la idea de que lo que está estudiando en la moral y no las reglas sociales arbitrarias; y podrá también sostener que es la moral quién guía la acción y no a la inversa. Si la moral estuviera sometida a la acción, apenas podría hablarse de estudios (Pérez-Delgado, 1995, p. 207).

2.3.2. Aspectos diferenciales del desarrollo social.

Son múltiples los aspectos que cabe considerar en el desarrollo moral. Podemos referirnos, entre otros, a uno de estos cinco componentes: la sensibilidad moral, el juicio moral, la motivación moral, la fuerza del yo o fuerza del carácter y la acción moral.

- *La sensibilidad moral* es el proceso por el que un sujeto interpreta una situación social en términos morales. La sensibilidad moral implica tener conciencia de que existe un problema moral, asumir un rol en la situación y empatizar con ella.

- *El juicio moral* consiste en el proceso por el que una persona selecciona un curso de acción como el mejor moralmente. En este proceso incluimos tanto la sentencia por la que se determina que una acción es buena o mala, como también el argumento o razón que avala esa sentencia.
- *La motivación moral* se refiere a los procesos por los que una persona prioriza valores morales de modo que otros valores no comprometen lo que debe hacerse moralmente.
- *La fuerza del yo, fuerza del carácter o carácter moral* –otros dirían el hábito virtuoso/vicioso- se refiere a aquellos procesos por los que una persona persiste en seguir una línea de acción moral, superando distracciones y fatigas, teniendo el coraje suficiente para llevar a cabo las propias convicciones (Rest y Narváez, 1991, pp. 243-244).

Como se ve, el juicio moral no es el único componente del desarrollo moral. Sin embargo, el juicio moral es entendido como uno de los componentes más importantes del desarrollo moral y uno de los determinantes más decisivos de la conducta moral. Esencialmente, el juicio moral se refiere a los aspectos para decidir si el curso de la acción dentro de un dilema específico es el mejor moralmente, es decir, qué debe hacer un persona (Pérez-Delgado, 1995, p. 225).

2.3.3. Investigación de Kohlberg sobre el desarrollo del razonamiento moral.

La implicación personal de Kohlberg en la investigación sobre el desarrollo moral comienza en 1955 con el inicio de su tesis doctoral. El objetivo de ésta era replicar la descripción de los estadios de juicio moral de Piaget, para ampliarlos a la adolescencia y examinar la relación del crecimiento escalonado con las oportunidades de tomar la perspectiva de los otros en el entorno social (Kohlberg, 1992, p. 33).

Para estudiar el desarrollo moral en la adolescencia, Kohlberg decidió utilizar el método y los supuestos generales de Piaget. Significaba esto, primeramente, el centrarse en el juicio moral y una definición de juicio moral en términos de juicios de justicia. En segundo lugar, significaba asumir que el niño/a en desarrollo era un filósofo que construía significados sobre categorías universales tales como la justicia. Finalmente, asumir que el niño/a es un filósofo es asumir que la mente del niño/a tiene su propia estructura (primer supuesto de la vía cognitiva-evolutiva a la moralidad) (Kohlberg, 1992, p. 33).

A diferencia del método psicoanalítico, el estudio piagetiano de razonamiento moral parecía revelar estructuras mentales de forma bastante directa. Aunque a menudo los niños/as y adolescentes encuestados hacían intentos de dar “la respuesta correcta” a los dilemas, también daban razones más allá de lo que el propio Kohlberg o la cultura adulta hubieran esperado, razones con su propia y clara lógica interna. Estas construcciones de los sujetos le convencieron a Kohlberg del supuesto de los estadios, esto es, las construcciones eran cualitativamente únicas y avanzaban siguiendo una secuencia u orden invariante (segundo supuesto de la vía cognitiva-evolutiva a la moralidad) (Kohlberg, 1992, p. 34).

2.3.4. La vía cognitiva-evolutiva.

2.3.4.1. *Supuestos generales de la Vía cognitiva-evolutiva.*

La vía cognitiva-evolutiva se refiere a un conjunto de supuestos y estrategias de investigación comunes a la variedad de teorías específicas del desarrollo social y cognitivo, y que incluyen las teorías de J. M. Baldwin (1906), J. Dewey (1930), G.H. Mead (1934), Piaget (1932), Loevinger (1966) y Kohlberg (1966b, 1968).

Las teorías cognitivas-evolutivas suponen los siguientes puntos (Kohlberg, 1992, pp. 50-51):

- El desarrollo básico incluye transformaciones básicas de estructura cognitiva que no se pueden definir o excluir por los parámetros del aprendizaje asociacionista (repetición, refuerzo, proximidad, etc.) y que se deben explicar por parámetros de totalidades organizativas o sistemas de relaciones internas.
- El desarrollo de la estructura cognitiva es el resultado de procesos de *interacción* entre la estructura del organismo y la estructura del entorno o medio, más que el resultado directo de la maduración o del aprendizaje.
- Las estructuras cognitivas son siempre estructuras de *acción*. Mientras que las actividades cognitivas se mueven desde el sistema sensomotriz al simbólico y al verbal proposicional, la organización de estos sistemas es siempre una organización de acciones sobre objetos.
- La dirección del desarrollo de la estructura cognitiva es hacia un mayor *equilibrio* dentro de esta interacción organismo-entorno, es decir, de un mayor equilibrio de *reciprocidad* entre la acción del organismo sobre el objeto o situación percibidos y la acción del objeto percibido sobre el organismo.
- El desarrollo afectivo y su funcionamiento, y el desarrollo cognitivo y su funcionamiento no son campos diferentes sino *paralelos*; representan diferentes perspectivas y contextos al definir el cambio estructural.
- Existe una unidad de organización y desarrollo de la personalidad denominada ego. De la misma manera que hay varias ramas de desarrollo social (desarrollo psicosocial, desarrollo moral, etc.), estas ramas se unen por medio de su referencia común a un *único concepto* del ego en un *único mundo social*.
- Todos los procesos básicos requeridos en los conocimientos “físicos” y en la estimulación de cambios evolutivos en estos conocimientos, son también básicos para el desarrollo social. El conocimiento social requiere, además, siempre una *toma de perspectivas*, es decir, una concienciación de que el otro es, en cierta manera, como el ego y que el otro conoce o responde al ego dentro de un sistema de expectativas complementarias. Por consiguiente, los cambios evolutivos en el ego social reflejan cambios paralelos en las concepciones del mundo social.
- La dirección del desarrollo social o del ego es también hacia un equilibrio o *reciprocidad* entre las acciones del ego y las de otro hacia el ego. En su forma generalizada, este equilibrio es el punto final o definidor de la moralidad, concebida como principios de justicia, es decir, de reciprocidad o igualdad. En su forma

individualizada, define relaciones de “amor”, es decir, de mutualidad y de intimidad recíproca.

La primera afirmación presupone una distinción entre cambios de conducta o aprendizaje en general y *cambios en estructura mental*. La estructura hace referencia a las características generales de forma, modelo u organización de respuestas, más que a la intensidad de respuestas o su acoplamiento a estímulos particulares. La estructura cognitiva se refiere a reglas para procesar información o para comentar hechos experimentados. Conocimiento significa relacionar acontecimientos u ordenarlos, y esta relación es un proceso activo de conexión, no una conexión pasiva de acontecimientos por medio de una asociación externa y una repetición. En parte, esto significa que las conexiones se hacen por selectivos y activos procesos de atención, por medio de estrategias de recogida de información, por un pensamiento motivado, etc.

La consistencia de que la conducta del niño/a tiene una estructura cognitiva o un modelo de organización propio que necesita una descripción, independientemente del grado de su correspondencia con la cultura adulta, es tan vieja como Rousseau pero esta concienciación recientemente sólo se ha hecho extensiva al estudio real del desarrollo cognitivo. Se pueden citar dos ejemplos de la revolución resultante de la definición de la estructura de la mente del niño/a. El primero es el de Piaget, cuyo primer esfuerzo fue el de clasificar tipos de respuestas incorrectas en el test de Binet. Moviéndose más allá de un análisis del desarrollo intelectual en términos de número de respuestas correctas hacia un análisis en términos de diferencias en estructura, Piaget transformó el estudio del desarrollo cognitivo. El segundo ejemplo viene del estudio del lenguaje de los niños/as por parte de Chomsky basado en contar durante una generación la frecuencia y exactitud de sustantivos y verbos tal y como se definen en la gramática adulta convencional. En la última década, los psicólogos se han acertado a la gramática de los niños/as con los métodos de la lingüística estructural, como si el lenguaje del niño/a fuera el de una tribu exótica con su propia estructura (Kohlberg, 1992, p. 52).

Con respecto a la segunda afirmación, es evidente que las cuestiones generales sobre los orígenes y desarrollo de la estructura mental no son las mismas que las cuestiones sobre los orígenes de las diferencias individuales en la conducta. Las primeras se refieren a la localización de los principios que producen una estructura mental básica dentro o fuera del organismo, mientras que las segundas aluden a los factores causantes de diferencias individuales en la conducta. Las diferencias entre las teorías de madurez, interaccionistas (vía cognitiva-evolutiva) y del entorno sobre los orígenes de la estructura mental no son diferencias basadas en supuestos cuantitativos sobre el papel que juega la herencia en la formación de las diferencias individuales (interpretación americana). En términos de papel cuantitativo, las teorías innatistas o maduracionales, como las de Lorenz o Gesell, reconocen la importancia del estímulo del entorno en modificar modelos de conducta genéticamente establecidos. De forma similar, teóricos del aprendizaje como Pavlov o Hull, reconocen el papel cuantitativo de los rasgos hereditarios de temperamento y capacidad de causar diferencias individuales en la personalidad y en el ritmo y tipo de aprendizaje. La *diferencia entre las dos teorías no está en el reconocimiento de factores causales innatos y de entorno*,

sino en que el conjunto de factores se ve como el origen del modelo básico (Kohlberg, 1992, pp. 52-53).

A diferencia del supuesto innatista o maduracional de que la estructura mental básica es el resultado de un modelaje innato y del supuesto de la teoría del aprendizaje de que la estructura mental básica es el resultado del modelaje o asociación de hechos en el mundo exterior, el supuesto cognitivo-evolutivo es que la estructura mental básica es el resultado de una interacción entre ciertas tendencias que estructuran el organismo y la estructura del mundo exterior, más que el reflejo de cualquiera de ellos directamente. Esta interacción lleva a *estadios* cognitivos que representan las *transformaciones* de simples tempranas estructuras cognitivas cuando se aplican (o asimilan) al mundo exterior o se reestructuran (o acomodan) por el mundo exterior en el proceso de hacer referencia a él (Kohlberg, 1992, p. 54).

Los estadios cognitivos piagetianos poseen las siguientes características, propiedades o criterios generales (Piaget, 1960; Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 54).

- Los estadios implican una *diferencia cualitativa* entre las estructuras (modos de pensamiento) que todavía cumplen la misma función básica (por ejemplo, la inteligencia) en varios momentos del desarrollo.
- Estas estructuras diferentes forman una *secuencia invariante*, un orden o sucesión en el desarrollo individual. Aunque los factores culturales pueden acelerar, retardar o parar el desarrollo, no por ello hacen cambiar su secuencia.
- Cada uno de estos modos de pensamiento diferentes y secuenciales forma un *todo estructurado*. Una respuesta de estadio a cierta tarea, no simplemente representa una respuesta específica determinada por el conocimiento y familiaridad con esa tarea o tareas similares; representa más bien una organización subyacente del pensamiento. La implicación es que varios aspectos de las estructuras de estadio deberían aparecer como un consistente conjunto de respuestas en el desarrollo.
- Los estadios son *integraciones jerárquicas*. Forman un orden de estructuras crecientemente diferenciadas e integradas para cumplir una función común. Según esto, los estadios más altos reemplazan (o más bien integran) las estructuras encontradas en estadios más bajos.

La cuestión de si los estadios cognitivos “existen” en el sentido definido, es una cuestión que se puede probar de forma empírica. Kaplan (1966) y otros han mantenido la idea de que los estadios son construcciones teóricas, y que su valor teórico permanece independientemente de si definen o no secuencias empíricas en ontogenia. No se puede decir lo mismo de los estadios embriológicos, porque no está claro por qué un contenido “anal” es superior a un contenido “oral”. En el caso de los estadios estructurales, sin embargo, su definición conceptual se basa en una jerarquía de diferenciación e integración. Cada conjunto teórico de estadios estructurales se define de tal forma que un estadio superior está más diferenciado e integrado que un estadio inferior. En este sentido, un conjunto de estadios estructurales forma una jerarquía válida independientemente de si definen o no una secuencia ontogénica.

Si los estadios estructurales definen secuencias ontogénicas generales, es entonces cuando debe usarse una teoría interaccionista de proceso evolutivo que explique la ontogenia. Si los niños/as atraviesan por estadios de pensamiento cualitativamente diferentes, sus formas básicas de organizar las experiencias no pueden ser el resultado directo de la evolución adulta, pues serían copias del pensamiento adulto desde el principio. Si los estadios no pueden servir de explicación al aprendizaje directo de la estructura del mundo exterior, tampoco se pueden explicar como el resultado de modelos innatos. Si los niños/as tienen su propia lógica, la estructura adulta o mental se puede derivar de modelos neurológicos innatos, porque tales modelos deberían mantenerse también en la niñez (Kohlberg, 1992, pp. 56-57).

En cuanto al cambio estructural de las categorías tales como la causalidad, substancia, tiempo, espacio, cantidad y lógica, la explicación interaccionista asume que se basa en la experiencia. Los efectos de la experiencia, sin embargo, no se entienden en el sentido del aprendizaje ordinario, en el que el aprendizaje implica instrucción mediante el emparejamiento de objetos específicos con respuestas específicas, mediante el adiestramiento, remodelación o práctica específica de respuestas. Los efectos del adiestramiento están determinados por las categorías cognitivas del niño/a, más que al revés. Si dos hechos consecutivos en el tiempo están conectados en la mente del niño/a de forma reconocible, esto implica que el niño/a los relaciona por medio de una categoría como la causalidad.

Una idea interaccionista de los estadios difiere de una de madurez en que asume que es necesaria la experiencia para que los estadios tomen la forma que toman, así como que una estimulación mayor o más rica llevará a un avance más rápido a través de las series involucradas. Propone que una comprensión del papel que juega la experiencia requiere un análisis de:

1. Las características estructurales universales de los objetos experimentados (físicos o sociales).
2. Las secuencias lógicas de diferenciación y de integración en los conceptos de tales objetos.
3. Las relaciones entre las estructuras de las experiencias específicas y las estructuras de las conductas, definidas en términos de óptimo conflicto o correspondencia (Kohlberg, 1992, p. 58).

Sería útil ofrecer un ejemplo empírico de una secuencia de estadio cognitivo y elaborar por qué requiere una teoría interaccionista de proceso para su explicación. La idea del sueño es un ejemplo sencillo. El sueño es un buen ejemplo de un objeto o experiencia con la que el niño/a se familiariza desde temprana edad, pero que está reestructurado de formas marcadamente diferentes en un desarrollo posterior. Una de las categorías generales de la experiencia es la de substancialidad o realidad. Cualquier experiencia debe definirse o como subjetiva o como objetiva. A medida que la estructuración de esta categoría se desarrolla en el niño/a, la experiencia que el niño/a tiene del sueño cambia. Según Piaget, el niño/a pequeño cree que el sueño es un conjunto de hechos reales, más que una imaginación mental. Esto representa el “realismo” del niño/a pequeño, una falta de diferenciación entre la experiencia subjetiva y la realidad objetiva.

Los pasos de desarrollo que se encuentran en las creencias de los niños/as acerca de los sueños son tres. El primer paso (al que se llega a los cuatro años y once meses en niños/as americanos de clase media) es el reconocimiento de que los sueños no son hechos reales; el siguiente paso (al que se llega poco después) es el saber que los sueños no se pueden ver por otras personas. A los seis años, los niños/as son totalmente conscientes de que los sueños son pensamientos causados por ellos mismos. En este sentido, la invariabilidad de la secuencia culturalmente universal encontrada en el concepto de sueño se puede entender haciendo un análisis lógico de los estadios en sí mismos. Los pasos representan diferenciaciones progresivas de lo subjetivo y objetivo que por lógica no podrían tener un orden diferente. El primer paso requiere una diferenciación de la *irrealidad* del hecho psíquico o imagen del sueño. El siguiente paso, la diferenciación entre la *internalidad* del hecho psíquico y la externalidad del hecho físico. Un paso posterior en la diferenciación entre la *inmaterialidad* del hecho psíquico y la materialidad de otros hechos físicos (Kohlberg, 1992, pp. 59-61).

Para completar este punto señalamos algunos supuestos comunes de las teorías cognitivas evolutivas (Kohlberg, 1992, pp. 207-208).

- Las características más obvia de las teorías cognitivo-evolutivas es el uso de cierto concepto de estadio y de cierta noción de reorganizaciones secuenciales ligadas a la edad en el desarrollo de las actitudes morales.
- El desarrollo moral tiene un componente básico cognitivo estructural o moral juicial.
- La motivación básica para la moralidad es una motivación generalizada por la aceptación, la competencia, la autoestima, o la autocomprensión, más que por la reducción de la ansiedad o el miedo al satisfacer las necesidades biológicas.
- Los aspectos más importantes del desarrollo moral son culturalmente universales, porque todas las culturas tienen unos orígenes comunes de interacción social, de toma de perspectiva, y de conflicto social que requieren integración moral.
- Las normas y principios morales básicos son estructuras que surgen a través de unas experiencias de interacción social, más que a través de la interiorización de las reglas que existen como estructuras externas; los estadios morales no se definen por reglas interiorizadas, sino por estructuras de interacción entre el yo y otros.
- Las influencias ambientales dentro del desarrollo moral están definidas por la calidad y extensión general del estímulo cognitivo y social a través del desarrollo del niño/a, más que por las estrategias específicas con los padres/madres o las experiencias de disciplina, castigo y premio.

2.3.5. Fracaso de los estudios de aprendizaje asociacionista y psicoanalíticos sobre socialización moral.

Durante la generación pasada la investigación sobre la socialización ha consistido, fundamentalmente, en estudios de aprendizaje asociacionista y psicoanalíticos de corte seccional, correlacionando las diferencias individuales de las prácticas de los padres/madres con las diferencias en la conducta motivacional de los niños/as. El marco teórico que guiaba la mayoría de estos trabajos ha mostrado diversos ajustes de la teoría del aprendizaje por refuerzo (fundamentalmente de una variante de Hull), de la teoría psicosexual freudiana y de

la culturología antropológica. En los últimos años, se ha expresado una amplia disconformidad con esta vía por parte de muchos de los que más activan su desarrollo. Esta disconformidad ha surgido porque las correlaciones que se han encontrado en los estudios han sido de poca magnitud y se han replicado con inconsistencia en varios de los estudios (Kohlberg, 1992, p. 64).

Los estudios de la socialización han intentado, pues, relacionar medidas de diferencias individuales de la “fuerza de conciencia” de la infancia y de la adolescencia con:

- Tempranas experiencias de represión o gratificación de instintos orales, anales, y sexuales.
- Cantidad y método de disciplina moral.
- Actitudes de los padres/madres y estructuras relativas a diversas teorías de identificación.

En general, no se ha hallado correlación entre las formas de tratar los instintos básicos infantiles por parte de los padres/madres y unas posteriores conductas o actitudes morales (Kohlberg, 1992, p. 65).

Los estudios de socialización de la moralidad han producido pocos pronósticos empíricos de conducta moral. Allí donde se han descubierto pronósticos (como en los estudios Glueck sobre delincuencia) las predicciones arrojan poca luz sobre cualquier teoría del proceso de socialización. Según el punto de vista de Aronfreed, Bandura y Gewirtz este fracaso es en parte metodológico y en parte teórico. Desde el punto de vista metodológico, la evaluación de la conducta por el sistema de entrevista oral y test y el uso de una metodología correlacional, no puede esperarse que lleve a las firmes conclusiones halladas a través de manipulaciones experimentales de la conducta social. Desde la parte teórica, la conducción de estos estudios por marcos hipotéticos freudianos y hullanos concernientes a estados internos (por ejemplo, “identificación”, “culpa”) que tienen un excedente de significado impreciso, ha llevado a la incapacidad de los investigadores para ponerse de acuerdo sobre las medidas de estos estados o a obtener predicciones inequívocas a partir de las teorías implicadas (Kohlberg, 1992, p. 67).

2.3.6. Primera aproximación a los estudios morales de Kohlberg.

El estudio de la socialización en términos de formación de la personalidad bajo el supuesto de estabilidad de rasgos es injustificado. La mayoría de las teorías de formación de la personalidad no asumen la estabilidad de los rasgos. Asumen más bien que la personalidad atraviesa por transformaciones radicales en el desarrollo a la vez que existen una continuidad en el desarrollo del individuo a través de estas transformaciones. Dicho de otra forma, estas teorías conceptualizan el desarrollo de la personalidad como una secuencia ordenada de cambio, con la localización del individuo en punto posterior de la secuencia relacionada con la localización en un punto anterior de la secuencia (Kohlberg, 1992, p. 73). En palabras de John Dewey (1930):

La psicología trata de conductas de vida, de la conducta caracterizada por cambios que tienen lugar en una actividad que es seriada y continua con referencia a los cambios dentro de un entorno que es continuo a la vez que cambiante en detalles. (p. 106).

En este sentido, la temprana experiencia determina la elección de uno a otro camino o secuencia del desarrollo. No lleva a la fijación o estampación de los rasgos llevados de una situación a otra a lo largo de la vida (Kohlberg, 1992, p. 73). Como dijo Anderson:

“El organismo joven es fluido, el subsiguiente desarrollo puede tomar cualquier dirección de entre muchas. Pero una vez que la elección está hecha y se ha tomado la dirección, se dan cambios irreversibles y acumulativos” (Anderson, 1975).

A la vez que la continuidad en el desarrollo de la personalidad se puede definir en términos de un número de secuencias alternativas disponibles a los diferentes individuos en diferentes situaciones sociales, la mayoría de las teorías evolutivas de personalidad (Freud, Gesell, Erikson, Piaget) han utilizado la noción de una única y universal secuencia de estadios de personalidad. Tales teorías de estadio consideran la conducta social del niño/a como reflexiones de la visión del mundo típica de la edad y como mecanismos de actuación, más que como reflexiones de características de carácter ya establecidas. Cuando un niño/a se mueve de un estadio a otro, los teóricos evolutivos esperan que su conducta cambie radicalmente pero que sea pronosticada en términos de conocimiento de la anterior localización del niño/a dentro de la secuencia de estadio y de las experiencias que intervienen estimulando o retardando el movimiento al estadio siguiente.

Se quiere encontrar continuidad en el desarrollo de la personalidad, las teorías de estadio mantienen que la personalidad debe definirse en términos de localización en secuencias regulares de desarrollo de edad. La principal implicación de este punto de vista es que la descripción de la personalidad debe hacerse en términos evolucionistas de edad (Kohlberg, 1992, pp. 73-74).

A la vez que el estadio de la evolución según la edad puede ir bastante lejos utilizando niveles moderados de características polares como jalones, el evolutivo sostiene que una definición o medida satisfactoria de evolución según la edad requiere la definición de cambios en la forma, modelo u organización de las respuestas. El evolutivo mantiene que una mirada más de cerca de los cambios en el tiempo, indica regularidades que representan cambios básicos en la forma de respuesta, más que cambios en su fuerza. Esta es, desde luego, la implicación de una explicación de la evolución en términos de estadios. Las nociones de estadio son esencialmente construcciones tipológicas ideales diseñadas para representar diferentes organizaciones psicológicas en varios puntos de la evolución. La doctrina de estadio hipotetiza que estos tipos de organización cualitativamente diferentes son secuenciales y, como consecuencia, el estatus evolutivo del individuo es previsible o acumulativo en el sentido de continuidad de lugar en una escala ordinal.

En los que hasta ahora se ha dicho, existe poca divergencia entre los puntos de vista de las vías psicoanalítica, neopsicoanalítica y cognitivo-evolutiva de la personalidad. La vía cognitiva-evolutiva diverge de las otras, sin embargo, en acentuar que las secuencias de

cambios en organización o forma de conducta tienen un fuerte componente cognitivo. Por el lado lógico, esta vía proclama que la evolución social está basada cognitivamente puesto que cualquier descripción de la forma o modelo de una estructura de respuestas sociales, está necesariamente vinculada a ciertas dimensiones cognitivas. La descripción de la organización de las respuestas sociales de los niños/as, está vinculada a una descripción de la forma en que los niños/as se perciben a sí mismos y al mundo social (Kohlberg, 1992, p. 75-76).

Desde el punto de vista empírico, la vía cognitivo-evolutiva se deriva del hecho de que la mayoría de los claros y marcados cambios en la evolución psicológica del niño/a son cognitivos, en el sentido de edad mental o cociente intelectual. La influencia de la inteligencia en las actitudes y conducta social de los niños/as es tal que tiene un mayor número de correlaciones de conducta social que cualquier otro aspecto de personalidad observado. Parece que el poder del cociente intelectual para predecir la conducta y ajuste social surge de numerosas fuentes, incluidas las experiencias de éxito en la escuela y éxitos sociales asociados a la inteligencia. Sin embargo, una gran parte del poder predictivo del cociente intelectual deriva del hecho de que una evolución cognitiva más rápida se asocia a una evolución social más rápida.

Intentaremos mostrar que las dimensiones más “cognitivas” del juicio moral definen el desarrollo en edad moral y que una vez se entiende el desarrollo del juicio moral, el desarrollo de la acción moral y afecto moral se hace mucho más inteligible y pronosticable. La afirmación de que el juicio moral experimenta un desarrollo regular en edad y que este desarrollo es en cierto sentido cognitivo, apenas ha sido puesto a discusión desde el trabajo de Hartshorne y May (1928-30) y Piaget (1932). Sin embargo, los que proponen el relativismo de los valores deben, lógicamente, cuestionarse estas dos opiniones, como lo ha hecho Bronfenbrenner (1962). Bronfenbrenner ha proclamado que la clase social, el sexo y la cultura son determinantes del juicio moral piagetiano más importantes que lo es el desarrollo en edad. Un examen de esta afirmación puede aclarar de forma útil el sentido en el que el juicio moral se dice que tiene un componente cognitivo-evolutivo. Un sentido de la afirmación de que el desarrollo del juicio moral es cognitivo es que implica un aumento en el conocimiento del niño/a del contenido de los valores convencionales de su grupo. En este sentido es plausible afirmar que en la medida en que el contenido de estándares y valores difieren según la clase, el sexo y la cultura, así también lo hará el desarrollo del juicio moral. En otro sentido, sin embargo, los juicios morales cambian de forma cognitiva con el desarrollo. Como ejemplo, está generalmente reconocido que las concepciones y sentimientos de justicia (“dar a cada uno lo que merece”) se basan en concepciones de reciprocidad y de igualdad. Reciprocidad e igualdad son, sin embargo, formas cognitivas así como morales (Kohlberg, 1992, pp. 77-78).

Otro ejemplo de forma cognitiva en el juicio moral es la consideración de las intenciones, en oposición a las consecuencias físicas al juzgar la maldad de una acción. Según Piaget (1932) el desarrollo de la intencionalidad moral corresponde a la diferenciación cognitiva más general de objetivo y subjetivo, físico y mental. Consecuentemente, no es sorprendente encontrar que en todas las culturas, clases sociales, grupos de sexo y subculturas estudiadas (Suiza, América, Bélgica, Sioux, Papago, aborígenes chinos-malasios, mejicanos, israelíes, hopi, zoni) se encuentren tendencias de edad hacia una creciente intencionalidad. Tampoco es sorprendente encontrar que esta tendencia correlaciona siempre con la

inteligencia o el desarrollo mental en todos los grupos en donde se ha tenido acceso a medidas de inteligencia. Por último, no sorprende encontrar que tales diferencias culturales o subculturas existentes son explicables debido a la cantidad de estimulación cognitiva y social provista por la cultura en cuestión.

Utilizando el material de Piaget (1932) se ha indicado que hay tendencias “naturales” culturalmente universales de evolución según la edad del juicio moral con una base estructural formal paralela a la base estructural del desarrollo cognitivo. Las tendencias de edad no son, sin embargo, suficientes en sí mismas para definir los estadios con las propiedades señaladas en páginas anteriores. Tomando nociones de Piaget, Hobhouse, Baldwin, Peck y Havighurst, y McDougall, Kohlberg intentó definir los estadios de juicio moral que podrían reunir dichas propiedades o criterios (Kohlberg, 1992, pp. 78-79).

Las tendencias de edad indican que un gran número de conceptos morales y formas de pensamiento sólo tienen significado en edades avanzadas y requieren la extensa experiencia social y el crecimiento cognitivo representado por el factor edad. Estos tipos de pensamiento representan estructuras externas dadas por la cultura del niño/a. La consciencia de las prohibiciones y mandatos básicos de la cultura, así como cierta “internalización” de las mismas, existe desde el primero de los estadios y no define su sucesión. El movimiento de un estadio a otro representa, más bien, la forma en que esas prohibiciones, así como aspectos más amplios de la estructura social, se adopta en la organización de un orden moral en el niño/a. Este orden se puede basar en el poder y mandato externo (estadio 1), en un sistema de intercambios y en satisfacciones de una necesidad (estadio 2), en el mantenimiento de expectativas legítimas (estadios 3 y 4) o en ideales o principios lógicos generales de organización social (estadios 5 y 6). Aunque estas sucesivas bases de un orden moral surgen de la consciencia que el niño/a tiene del mundo social externo, representan también procesos activos de organizar y ordenar este mundo.

Aunque el modelo del uso de estadios no encaja con un modelo acumulativo, sí encaja con un modelo de secuencia no acumulativa. Como término medio, el 50% de los juicios morales de un niño encajan en un único estadio. El resto está distribuido alrededor de este modo en forma decreciente según uno se mueve sucesivamente más adelante en la escala ordinal desde el estadio modal. El perfil de respuesta de un individuo representa típicamente un modelo compuesto por el estadio dominante en el que el sujeto se encuentra, un estadio que está abandonado pero que todavía utiliza en cierta forma y un estadio hacia el que se mueve pero no ha “cristalizado” todavía (Kohlberg, 1992, pp. 89-90).

El modelo de uso de los diferentes estadios se hace más inteligible cuando se recuerda que en cierto sentido todos los estadios más bajos son accesibles o al menos comprensibles para el sujeto. El modelo de uso está dictado por una preferencia jerárquica por el estadio más alto que un sujeto puede producir. Aunque los sujetos tengan dificultad en comprender estadios por encima del suyo y no tengan dificultad con estadios por debajo del suyo, prefieren estadios superiores a estadios inferiores.

Parece, pues, que los modelos de uso de los estadios están dictados por dos órdenes secuenciales opuestos, uno de preferencia y otro de facilidad, con un estadio moral individual

que representa el estadio más preferido que el individuo utiliza. Parece que los estadios morales empíricamente responden a los criterios de secuencia invariante y de integración jerárquica y que lógicamente lo hacen en el sentido de que cada estadio representa una diferenciación e integración lógicas de conceptos anteriores. En cierto sentido se puede decir que los estadios representan una secuencia jerárquica bastante independiente del hecho de que corresponden a tendencias de evolución con la edad (Kohlberg, 1992, pp. 90-91).

2.3.7. Influencia en el desarrollo social del conocimiento, afecto y la conducta del sujeto.

El desarrollo del conocimiento y el desarrollo del afecto tienen una base estructural común. Según el punto de vista de Piaget (1952^a) los tipos de pensamiento y los tipos de sentimiento son esquemas que desarrollan un conjunto de características estructurales generales que representan sucesivas formas de equilibrio psicológico. Según Piaget la lógica no es una regla cultural aprendida impuesta desde fuera sino una ley que gobierna el equilibrio entre ideas más que entre personas. Se cree generalmente que la justicia (descrita como equilibrio de balanzas) es una forma de equilibrio entre reclamaciones interpersonales en conflicto. Tanto la violencia de la lógica como la violencia de la justicia pueden suscitar fuertes afectos (Kohlberg, 1992, p. 96).

Aunque los motivos y afectos están involucrados en el desarrollo moral, el desarrollo de estos motivos y afectos está, en gran parte, mediatizado por los cambios en los modelos de pensamiento. Entre las implicaciones de esta afirmación están las siguientes (Kohlberg, 1992, p. 97).

- Debería haber una correlación empírica entre la madurez de juicio moral y los aspectos no morales del desarrollo cognitivo.
- Los estadios de juicio moral o las secuencias se tienen que describir en términos cognitivos-estructurales, incluso respecto a aspectos “afectivos” de juicio moral, como la culpa, la empatía, etc.
- Debería haber una correlación empírica entre la madurez en los aspectos “afectivos” y cognitivos de la moralidad, incluso si la madurez afectiva se mide mediante un test proyectivo o métodos de entrevistas no centrados explícitamente en el juicio moral.
- La forma en que el juicio moral influye en la acción deberían también ser caracterizable en términos cognitivos-estructurales.
- Las influencias del entorno social favorables al desarrollo del juicio moral deben ser influencias caracterizables en términos cognitivos-estructurales, por ejemplo, en términos de oportunidades de toma de perspectiva.

Con respecto al primer punto, las correlaciones entre cociente intelectual y nivel de juicio moral a los doce años, oscila de .30 a .50 en diversos estudios. Estas correlaciones indican que la madurez moral tiene una base cognitiva pero no es simplemente inteligencia verbal aplicada a problemas morales. Se indica este hecho por la existencia de un factor general de nivel moral encontrado en las situaciones morales después de que las correlaciones debidas a la inteligencia están controladas. Se sugiere la relación entre juicio moral y desarrollo intelectual por el hecho de que las definiciones de estadio asumen que las operaciones piagetianas concretas son necesarias para la moralidad convencional (estadios 3 y

4) y que las operaciones formales son necesarias para la moralidad de principios (estadios 5 y 6). Cierta evidencia preliminar e inacabada de que éste es el caso, se nos da por el hallazgo de que la madurez de juicio moral y un test de operaciones formales correlacionaron ,44 con prueba de inteligencia verbal controlada (Kohlberg, 1992, p. 97).

El pensamiento piagetiano que se acaba de anticipar, así como otras consideraciones, sugiere que la madurez cognitiva es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez de juicio moral. Aunque las operaciones formales puedan ser necesarias para la moralidad de principios, se puede ser físico teórico y no hacer juicios morales al nivel de principios. De hecho se descubre una relación curvilínea entre el cociente intelectual y la madurez moral. En la extensión por debajo de la media, se da una correlación lineal ($r = ,53$) entre el cociente intelectual y la madurez moral, mientras que en el grupo por encima de la media no se ve relación ($r = ,16$) entre las dos medidas. Dicho de otra manera, los niños/as con cociente intelectual por debajo de la media están también, casi todos, por debajo de la media en madurez del juicio moral, mientras que los niños/as con cociente intelectual por encima de la media pueden estar por debajo o por encima de la media en madurez moral. Los postulados que se acaban de proponer sugieren no sólo una relación no lineal entre el cociente intelectual y la madurez moral, sino un declive en la correlación entre los dos con la edad. El juicio moral continúa evolucionando hasta los veinticinco años (Kramer, 1968), mientras que la madurez intelectual general no lo hace. Aunque los niños/as inteligentes alcanzan los estadios posconvencionales antes que los menos inteligentes, la mayoría de estos últimos lo alcanzan en algún momento. Los niños/as menos brillantes tienden a evolucionar más lentamente en el juicio moral, pero pueden evolucionar durante más tiempo. El cociente intelectual es, pues, un mejor indicador de un temprano grado de evolución que de una posición final, cosa que está más determinada por la experiencia social (Kohlberg, 1992, pp. 97-98).

En cuanto al segundo punto, es decir, que los aspectos afectivos del desarrollo moral se deben describir en términos cognitivos-estructurales, se documenta parcialmente por la indicación de Kohlberg de que los estadios definen afectos morales de la misma manera que definen dimensiones “cognitivas” como la intencionalidad. Cada afecto “más alto” requiere una diferenciación cognitiva no hecha por el afecto precedente. Por ejemplo, la culpa por desviación de las reglas convencionales que llevan a un daño a otros, asignada al estadio 4, implica diferenciar la preocupación por la responsabilidad según las reglas del estadio 3 (“vergüenza” o preocupación por la desaprobación de otros). La preocupación por la desaprobación de otros del estadio 3 es, a su vez, una diferenciación de las preocupaciones de los estadios 1 y 2 por el premio y el castigo, características de los estadios más bajos (Kohlberg, 1992, p. 98).

Tanto la idea de castigo del estadio 1 como la de culpa del estadio 4 ó 6 representan una ansiedad por el desvío de las reglas, estructuradas de formas diferentes. En cierto sentido, la sensación en el estómago es la misma tanto si es miedo por acontecimientos externos como miedo al autojuicio de uno mismo. La diferencia está en que en un caso el sentimiento se interpreta por el niño/a como un miedo a las fuerzas externas que sancionan, y en el otro caso se interpreta por el niño/a como producido por sus propios juicios morales. Cuando el niño/a llega a la adolescencia tiende a rechazar el miedo como base para la conformidad. Si un

chico/a es miembro de una banda de delincuentes, negará la ansiedad que siente porque es de “gallinas” tener miedo a los policías. Si ha desarrollado formas de juicio moral más maduras, ligará la misma sensación en el estómago con sus autojuicios y dirá: “No lo podría hacer, me odiaría si lo hiciera”. La diferencia entre los dos es una diferencia cognitivo-estructural, no una diferencia en intensidad o tipo de afecto (Kohlberg, 1992, p. 99).

Con respecto a la emoción moral, el punto de vista de Kohlberg es que la definición “cognitiva” de la situación moral determina directamente la emoción moral que la situación suscita. La forma básica en la que el “afecto” se socializa no es tanto por castigo y premio como por comunicación de definiciones de situaciones que causan un afecto socialmente apropiado. Además, la vía cognitiva-evolutiva kohlbergiana apunta a ciertas bases cognitivas fundamentales y “naturales” de emoción moral, y entiende las definiciones culturales como representativas únicamente de ciertas elaboraciones y énfasis selectivos de estas bases. Los estadios de juicio moral de Kohlberg y cols. en una variedad de culturas occidentales y no occidentales indican que el abrumador foco de elección y sentimiento moral está en las consecuencias de bienestar personal. La vida social del niño/a se basa en al “empatía”, es decir, en la consciencia de otros seres con sentimientos y pensamientos como los de uno mismo. El análisis del desarrollo del ego realizado por Baldwin (1906) y Mead (1934) ha indicado de forma clara que el autoconcepto es un concepto de un yo compartido y un yo como los demás. El niño/a no puede tener un ego autoconsciente sin tener el concepto de otros egos. El daño percibido a otros es tan inmediata e intensamente comprometido como lo es el daño hacia uno mismo. La empatía no tiene que enseñarse al niño/a; es un fenómeno primario. Lo que la socialización y el desarrollo alcanzan es la organización de fenómenos empáticos en preocupaciones empáticas y morales consistentes, no la creación de la empatía como tal (Kohlberg, 1992, pp. 99-100).

2.3.8. Entorno social, oportunidades de toma de perspectiva y su correlación estructural.

Anteriormente se ha manifestado que la comprensión de los estadios jerárquicos interactivos dependen del análisis de a) las características estructurales universales de los objetos experimentados (físicos o sociales), b) las secuencias lógicas de diferenciación y de integración en los conceptos de tales objetos y c) las relaciones entre las estructuras de las experiencias específicas y las estructuras de las conductas, definidas en términos de óptimo conflicto o correspondencia. En el primer estadio moral, las irregularidades del entorno físico y social se confunden y la base de la conformidad a las leyes sociales no es muy diferente de la base de la conformidad a las leyes físicas. Sin embargo, hay estructuras universales del entorno social que son básicas para el desarrollo moral. Todas las sociedades tienen muchas instituciones básicas, instituciones de familia, economía, estratificación social, ley y gobierno comunes. A pesar de la mayor diversidad en la definición detallada de estas instituciones, tienen ciertos significados funcionales transculturales. Por ejemplo, aunque las prescripciones detalladas de la ley varían de nación a nación, la forma de “ley” y el valor funcional de su importancia y mantenimiento regular, son muy similares en todas las naciones que tienen una ley formal (Kohlberg, 1992, p. 104).

Además de las instituciones comunes, todas las sociedades son parecidas en el simple hecho de tener instituciones, es decir, en tener sistemas de expectativas de rol complementario

definidas. En las teorías cognitivo-evolutivas o “simbólico-interactivas” de la sociedad, el primer significado de la palabra *social* es la característica humana de estructurar la acción y el pensamiento mediante la toma de perspectiva, la tendencia a reaccionar hacia el otro como alguien igual que uno mismo y la tendencia a reaccionar a la conducta de uno en el papel del otro (Baldwin, 1906; Piaget, 1932; Mead, 1934). Hay dos significados auxiliares de “social”: ligazón afectiva e imitación. Tanto el amor humano como la imitación humana, sin embargo, presuponen la más general sociabilidad de comunicación y toma de perspectiva simbólicas. Antes de que uno pueda amar a otro o pueda imitar sus actitudes, debe tomar la perspectiva del otro a través de procesos de comunicación (Mead, 1934; Kohlberg, 1966). La estructura de la sociedad y de la moralidad es una estructura de interacción entre el ego y otros egos que son como el ego pero no lo son. El área de conflictos de egos es el área de la moralidad o de conflicto moral y las formas de toma de perspectiva en tales situaciones de conflicto representan las variadas estructuras de juicio moral y elección que definen los diferentes estadios morales (Kohlberg, 1992, pp. 104-105).

Básicamente, todas las formas de toma de perspectiva implican una estructura común de igualdad y reciprocidad entre los seres con expectativas o uno para con otro. Los estadios morales representan sucesivas formas de reciprocidad, cada una más diferenciada y universalizada que la precedente. Kohlberg fija el ordenamiento lógico de los estadios según la diferenciación de veinticinco categorías o aspectos morales específicos. Sin embargo, toma como primarias las categorías de reciprocidad e igualdad, es decir, las categorías de justicia, puesto que son éstas las empleadas para definir expresiones o reglas sociales. La forma más primitiva de reciprocidad es la basada en el poder y castigo, la reciprocidad de obediencia y la libertad de castigo (estadio 1). A continuación viene el intercambio (estadio 2). Luego viene un reconocimiento de que las relaciones familiares y otras relaciones positivas son sistemas de reciprocidad basadas en la gratitud y mantenimiento recíproco de expectativas por parte de dos participantes sociales (estadio 3). En el estadio 4 esto evoluciona hacia una idea de orden social en el que las expectativas se ganan por el trabajo y la conformidad, y en el que uno debe mantener su palabra y su pacto. En el estadio 5 la noción de orden social se convierte en una noción de contrato social flexible o un acuerdo entre individuos libres e iguales, todavía una forma de reciprocidad (e igualdad). En el estadio 6 los principios morales se formulan como principios universales de toma de perspectiva recíproca, por ejemplo, la Regla de Oro u orden categórica “Actúa como lo harías después de considerar cómo todo el mundo debería actuar si estuvieran en esa situación” (Kohlberg, 1992, p. 105).

Si el desarrollo moral es fundamental un proceso de reestructuración de formas de toma de perspectiva, entonces al input social que estimula el desarrollo moral se le puede denominar “oportunidades de toma de perspectiva”. El primer requisito para la toma de perspectiva es la participación en un grupo o institución. La participación es, en parte, una cuestión de cantidad de interacción y comunicación en el grupo, puesto que la comunicación presupone una toma de perspectiva. Además, la centralización del individuo en la comunicación y estructura de la toma de decisión del grupo mejora las oportunidades de toma de perspectiva. Cuanto más responsable es el individuo por la decisión del grupo y por sus propios actos en sus consecuencias para el grupo, más debe el individuo tomar las perspectivas de las otras personas del grupo (Kohlberg, 1992, p. 106).

Al entender los efectos del entorno social en el desarrollo moral debemos considerar las oportunidades que el niño/a tiene de proveerse de toma de perspectiva en el entorno. Las variaciones en las oportunidades de toma de perspectiva existen según la relación de los niños/as con sus familias, sus grupos de amigos/as, su escuela y su nivel social en relación a una estructura de la sociedad más amplia como es la económica y la política (Kohlberg, 1992, p. 210).

Para el niño/a en desarrollo, hay una secuencia de grupos o instituciones en los que participa. El primero, la familia, ha recibido la mayor atención en las teorías de la socialización. Desde el punto de vista de Kohlberg, sin embargo, a) la participación familiar no es única o críticamente necesaria para el desarrollo moral y b) las dimensiones en las que la familia estima el desarrollo moral son primariamente dimensiones generales por las que otros grupos estimulan el desarrollo moral, es decir, las dimensiones de creación de oportunidades de toma de perspectiva. Con respecto al primer punto, los niños/as institucionalizados en orfanatos son más retrasados en desarrollo del juicio moral que los niños/as integrados en familias, no tanto por la ausencia de familiares con quienes convivir, sino más bien por la escasez de oportunidades de toma de perspectiva en el entorno en el que se encuentran. En este sentido, los niños/as de Kibutz son “normales” en desarrollo moral a pesar de la notable reducción de interacción con sus padres/madres. Con respecto al segundo punto, la hostilidad y el castigo no facilitan que el niño/a tome la perspectiva de sus padres/madres (Kohlberg, 1992, pp. 106-107). Peck y Havighust (1960) informan de que las evaluaciones de la madurez de carácter moral están relacionadas con las evaluaciones de participación en la familia, con la participación en la confianza, con la participación de las decisiones familiares y con la cesión de responsabilidad al niño/a, una variedad bien resumida en la frase “oportunidades de toma de perspectiva”. Hoffman y Saltzstein (1967) descubrieron la “la disciplina inductiva” asociada a la internalización moral. La disciplina inductiva, es decir, el mostrar a los niños/as las consecuencias de sus acciones para con otros y su propia responsabilidad por ello, parecería representar una forma de crear oportunidades de toma de perspectiva.

La disposición de los padres/madres a permitir y fomentar el diálogo sobre aspectos de valor, es uno de los determinantes más claros del avance de estadio moral en los niños/as (Holstein, 1968). Tal intercambio de puntos de vista y de actitudes es parte de lo que se llama “oportunidades de toma de perspectiva”. De todos los entornos estudiados por Kohlberg y colaboradores, el orfanato americano tenía niños/as a los niveles más bajos (estadios 1 y 2), incluso en la adolescencia, mientras que un kibutz de Israel tenía niños a los niveles más altos, con adolescentes en los estadios 4 y 5. Tanto el entorno del orfanato como el del kibutz llevaban consigo una baja interacción con los padres/madres, pero los dos entornos diferían de forma importante en otros aspectos. Los huérfanos americanos no sólo carecían de interacción con los padres/madres sino que tenían muy poca comunicación y toma de perspectiva con los empleados. La relación entre los niños/as era incompleta, con muy poca comunicación y con ninguna estimulación o supervisión de la interacción del grupo por parte del personal. Se sugirió que la carencia de oportunidades de toma de perspectiva causó un retraso en la toma de perspectiva así como en el juicio moral (Kohlberg, 1992, p. 210).

El segundo grupo en el que el niño/a participa es el grupo de compañeros/as. Aunque los psicoanalistas han considerado la familia como la única y crítica fuente de perspectiva (ejemplo, la identificación), Piaget (1932) ha considerado el grupo de compañeros/as como el recurso único de oportunidades para la toma de perspectiva del niño/a. Según Piaget, el respeto unilateral de los niños/as hacia sus padres/madres y su confusión egocéntrica de su propia perspectiva con la de los padres/madres, les impide comprometerse en la toma de perspectiva basada en el respeto mutuo necesario para el desarrollo moral. Ciertamente los hallazgos empíricos apoyan la idea de que la participación entre compañeros/as de grupo está relacionada con el desarrollo moral, pero eso no significa que tal participación juegue un papel crítico o único en el desarrollo moral. Aunque la participación en el grupo de compañeros/as parece que estimula el desarrollo moral, su influencia parece más conceptualizada en términos de ofrecer oportunidades generales de toma de perspectiva que tener formas de influencia únicas y muy específicas (Kohlberg, 1992, pp. 107-108). Respecto a grupos de la misma edad, los niños/as con alta participación en grupos de compañeros/as están más avanzados respecto al estadio moral, que los que tienen una baja participación (Kohlberg, 1992, p. 210).

Un tercer tipo de participación aparentemente importante para el desarrollo moral es la participación en las instituciones secundarias de la ley, el gobierno y quizás el trabajo. Un índice de oportunidades diferenciales de participación en las estructuras sociales de gobierno y trabajo o economía es el estatus socioeconómico. Está bastante claro que la clase más baja no puede y no siente tanto poder ni responsabilidad por las instituciones de gobierno y economía como lo hace la clase media. Esto, a su vez, tiende a generar menos disposición a ver estas instituciones desde una perspectiva generalizada, flexible y organizada basada en los distintos puntos de ventaja. La ley y el gobierno se perciben de forma bastante diferente por el niño/a que tiene un sentido de posible participación en el orden social que por el niño/a que no lo tiene (Kohlberg, 1992, p. 108).

Estudios del desarrollo del juicio moral realizados en Taiwán, Méjico, Estados Unidos (donde los grupos de clase social estaban equiparados en cociente intelectual) y Turquía, indican que los hombres urbanos de clase baja y media atraviesan los mismos estadios, y que la clase baja es más retrasada en el desarrollo que la clase media. El retraso es más marcado cuando la clase baja es más pobre (Méjico, Turquía) que donde es más estable económicamente (Taiwán, Estados Unidos). Hasta cierto punto, las diferencias entre la gente de pueblos y la de grupos urbanos pueden también considerarse como representativas de las oportunidades diferenciales de toma de perspectiva y participación en instituciones secundarias. El que habita en un pueblo de Taiwán, Turquía y Méjico crece con un sentido de participación en el pueblo, pero poco en el sistema político, legal y económico más lejano. Estos hallazgos contrastan con muchas ideas sociológicas de cómo los miembros del grupo determinan el desarrollo moral. Se cree a menudo que el niño/a toma algunos de sus valores morales básicos de su familia, algunos de su grupo de compañeros/as y otros de su grupo de clase social, y que estos valores básicos tienden a entrar en conflicto uno con otro. En lugar de que la participación en varios grupos cause conflicto en el desarrollo de la moralidad, parece que la participación en diversos grupos converge en estimular el desarrollo de valores morales básicos, que no se transmiten por un grupo en particular en oposición a otro (Kohlberg, 1992, pp. 108-109).

Los ejemplos de oportunidades de toma de perspectiva acabados de elaborar son, esencialmente, especificaciones de la creencia general de que cuanto más estímulo social hay, más rápido es el desarrollo moral (Kohlberg, 1992, p. 109). Anteriormente se señalaban diferencias entre kibutz y un orfanato en cuanto a entorno moral. Sin embargo, también difieren en otros aspectos. Además de proveer de oportunidades de toma de perspectiva mediante grupos o instituciones, ¿cómo se define la *atmósfera moral* de un grupo o institución? La parte central del componente específicamente moral del juicio moral es un sentido de la justicia. Mientras que la toma de perspectiva define los puntos de vista conflictivos tomados en una situación moral, los “principios” para resolver los puntos de vista conflictivos en cada estadio moral son principios de justicia, de dar a cada uno lo justo. La parte principal de la atmósfera moral de una institución o de un entorno es su estructura de justicia, “la forma en que las instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas de la cooperación social” (Rawls, 1971, p. 7). Un grupo o institución tiende a ser percibido por sus componentes como perteneciente a un cierto estadio moral. Obviamente los orfanatos y las prisiones son excepcionales en la representación de entornos monolíticos u homogéneos, de bajo nivel. Es plausible, en general, que la atmósfera moral de los entornos es más que la suma de los juicios morales individuales y las acciones de sus miembros. Es también plausible que la participación en instituciones que tienen el potencial de ser vistos como en un estadio más alto que el del propio niño/a, es un determinante básico del desarrollo moral (Kohlberg, 1992, pp. 211-212).

Además de las oportunidades de toma de perspectiva (relación con la familia, grupo de compañeros/as, escuela y estatus socioeconómico) y del nivel moral percibido ofrecido por una institución (atmósfera moral), un tercer factor acentuado por la teoría cognitivo-evolutiva que incide en el desarrollo moral es el conflicto cognitivo- moral. La teoría estructural recalca que el movimiento al estadio siguiente se da a través de una reflexiva reorganización que surge de las contradicciones percibidas en la actual estructura del estadio de uno. Experiencias de conflicto cognitivo pueden darse bien a través de una exposición a situaciones de decisión que suscitan contradicciones internas en la estructura del razonamiento moral de uno, o bien a través de la exposición al razonamiento moral de otros importantes y que discrepa en contenido o en estructura con el razonamiento propio de uno (Kohlberg, 1992, p. 212).

Las situaciones y elecciones de la vida real varían mucho en su potencial para un conflicto cognitivo-moral de carácter personal. Esta conclusión surge de los datos longitudinales de Kohlberg sobre el movimiento de los individuos de una moralidad convencional a una de principios. Un factor que parece haber precipitado el comienzo de este cambio fue la experiencia en la universidad del la responsabilidad e independencia de la autoridad junto con la exposición a valores y niveles abiertamente conflictivos y relativistas. El conflicto en cuestión estaba aquí entre la moral convencional del propio sujeto y un mundo con posibilidades de acción que no encajaba con la moralidad convencional (Kohlberg, 1992, p. 213).

2.4. Estadios morales y el desarrollo moral.

2.4.1. Descripción teórica de los estadios morales.

Puesto que el razonamiento moral es razonamiento, el razonamiento moral avanzado se basa en un razonamiento lógico avanzado. Existe un paralelismo entre el estadio lógico de un individuo y su estadio moral. Una persona cuyo estadio lógico es sólo operatorio concreto, está limitada a los niveles morales preconconvencionales, estadio 1 y 2. Una persona cuyo estadio lógico es sólo “bajo” en operaciones formales, está limitada a los niveles morales convencionales, estadios 3 y 4. Aunque el desarrollo lógico es una condición necesaria para el desarrollo moral, no es, sin embargo, suficiente. Muchos individuos están en un estadio lógico más alto que el paralelo estadio moral, pero nadie está en un estadio moral más alto que su estadio lógico (Walter, 1980; Kohlberg, 1992, p. 186).

Inmediatamente después de los estadios de desarrollo lógico vienen los de percepción social o de toma de perspectiva social (Selman, 1976). Se describen en parte estos estadios cuando se definen los estadios morales. Estos estadios de toma de perspectiva social describen el nivel en el que la persona ve a otras personas, interpreta sus pensamientos y sentimientos y considera el papel o lugar que ocupan en la sociedad. Estos estadios están muy estrechamente unidos a los morales, pero son más generales, puesto que no tratan simplemente de la justicia y de elegir entre lo correcto y lo no correcto. El hacer un juicio de justicia a un cierto nivel es más difícil que simplemente ver el mundo a ese nivel. Al igual que ocurre con el desarrollo lógico, el desarrollo de la percepción social de un estadio ocurre antes, o es más fácil que el desarrollo del estadio paralelo de juicio moral. De la misma manera que hay una secuencia vertical de pasos hacia arriba desde el estadio moral 1 al 2 y al 3, así también hay una secuencia horizontal de pasos en movimiento desde la percepción lógica a la social y al juicio moral. Primeramente, los individuos alcanzan un estadio lógico, digamos que de operaciones formales parciales, que les permite ver “sistemas” en el mundo, ver un conjunto de variables relacionadas como todo un sistema. Posteriormente los individuos alcanzan un nivel de percepción social o toma de perspectiva social, en donde ven a otras personas entendiéndose unos con otros según el lugar que cada uno ocupa en el sistema. Por último alcanzan el estadio 4 de juicio moral donde el bienestar y orden del sistema social total o sociedad es el punto de referencia para juzgar lo “justo” o “correcto”.

Dentro de esta secuencia horizontal, hay un paso final: la conducta moral. El actuar de forma moralmente alta requiere un alto nivel de razonamiento moral. No se puede seguir principios morales (estadios 5 y 6) si no se entienden o no se cree en ellos. Se puede, sin embargo, razonar en términos de tales principios y no vivir de acuerdo con ellos. Hay una serie de factores que determinan si una persona en concreto, en una situación concreta, vive de acuerdo con su estadio de razonamiento moral, aunque el estadio moral es un buen pronosticador de la relación en diversas situaciones experimentales y naturalistas (Kohlberg, 1992, pp. 186-187).

Kohlberg establece que el desarrollo del razonamiento moral atraviesa seis estadios morales agrupados en tres niveles. Los estadios 1 y 2 constituyen el nivel preconventional, los estadios 3 y 4 el nivel convencional y los estadios 5 y 6 el nivel posconvencional. Una forma de entender estos tres niveles es considerarlos como tres diferentes tipos de relaciones entre el *yo* y *las normas y expectativas de la sociedad*.

En el *nivel preconventional* las reglas y expectativas sociales resultan externas para los individuos y, por tanto, ni las comprenden ni las defienden. Este primer nivel caracteriza a niños/as menores de nueve años, a algunos adolescentes y a muchos delincuentes adolescentes y adultos.

En el *nivel convencional* el individuo se somete a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o autoridad y las defiende por el mero hecho de ser reglas, expectativas o convenciones de la sociedad. En este nivel se encuentran la mayoría de los adolescentes y adultos tanto de nuestra sociedad como de otras.

En el *nivel posconvencional* el individuo diferencia el *yo* de las reglas y expectativas de los otros y define sus valores en función de los principios que ha elegido. Es el nivel de la moralidad de los principios en virtud de los cuales se juzgan las normas. Este nivel se alcanza por una minoría de adultos y, normalmente, sólo después de los veinte años (Kohlberg, 1992, pp. 187-188).

Desde el punto de vista de Kohlberg existe una construcción moral bajo la toma de perspectiva y el juicio moral que es la *perspectiva sociomoral* (o *perspectiva social*). La perspectiva sociomoral se refiere al punto de vista que adopta el individuo al definir los hechos sociales y los valores o deberes sociomorales. Ilustremos el significado de perspectiva sociomoral en función de la unidad que proporciona a las diversas ideas y preocupaciones del nivel moral. El nivel convencional, por ejemplo, difiere del preconventional en que utiliza las siguientes razones: a) preocupación por la aprobación social, b) preocupación por la lealtad a las personas, grupos y autoridades, y c) preocupación por el bienestar de los otros y de la sociedad. ¿Qué es lo que está debajo de estas características de razonamiento y las mantiene unidas? Lo que fundamentalmente define y unifica a las características del nivel convencional es su perspectiva social, es decir, el punto de vista común de los participantes en una relación o grupo. El individuo convencional subordina las necesidades del individuo a los puntos de vista y las necesidades del grupo o la relación compartida. A cada uno de los niveles del juicio moral le corresponde una perspectiva social.

Al *nivel preconventional* le corresponde la *perspectiva individual concreta*. El individuo piensa en su propio interés y en los intereses de otras personas por las que él puede preocuparse. Para ilustrar la perspectiva individual concreta, he aquí la respuesta de Joe, un sujeto longitudinal de Kohlberg, a los diez años:

P. ¿Por qué no deber robar en unos almacenes?

R. no está bien robar en los almacenes. Va en contra de la ley. Alguien podría verte y avisar a la policía.

El “ir en contra de la ley” tiene un significado muy diferente en el nivel preconventional y en el nivel convencional: mientras que en el primero es algo impuesto por la policía y, consecuentemente, la razón para obedecer la ley es evitar el castigo, en el segundo, la ley se hace por y para “todo el mundo”.

Al *nivel convencional* le corresponde la *perspectiva de miembro de la sociedad*. El individuo convencional subordina las necesidades del individuo a los puntos de vista y las necesidades del grupo o la relación compartida. Veamos la respuesta de Joe a la misma pregunta a los diecisiete años:

P. ¿Por qué no debemos robar en unos almacenes?

R. Es una cuestión de ley. Una de nuestras reglas es intentar ayudar a proteger a todo el mundo, proteger la propiedad y no sólo proteger un almacén. Es algo que nuestra sociedad necesita. Si no tuviéramos estas leyes, la gente robaría, no tendría que trabajar para vivir y toda nuestra sociedad perdería su buen estado.

Joe se interesa por mantener la ley y su razón para ello es el bienestar de la sociedad como un todo. De forma clara está hablando como un miembro de la sociedad: “Una de nuestras reglas es proteger a todo el mundo dentro de nuestra sociedad”. Este interés por el bien de la sociedad surge de que él toma el punto de vista de “nosotros como miembros de la sociedad”, que va más allá del punto de vista de Joe como un ser concreto, individual.

Al *nivel posconvencional* le corresponde la *perspectiva anterior a la sociedad*. La perspectiva individual concreta y la perspectiva anterior a la sociedad coinciden en adoptar el punto de vista del individuo, pero en la segunda es un punto de vista universal, el de cualquier individuo moral racional. Consciente de la perspectiva de miembro de la sociedad, la persona posconvencional se la cuestiona y redefine en términos de una perspectiva moral individual, de manera que las obligaciones sociales se definen en formas justificables para cualquier individuo moral. En compromiso de un individuo con la moralidad básica o principios morales es considerado necesario para su toma de perspectiva de la sociedad o aceptación de las leyes y valores de la sociedad. Las leyes y valores de la sociedad, a su vez, deben ser tales, que cualquier persona razonable pueda comprometerse con ellas, cualquiera que sea el papel de la persona en la sociedad y cualquiera que sea la sociedad a la que la persona pertenezca. La perspectiva anterior a la sociedad es, pues, prioritaria a la sociedad; es la perspectiva de un individuo que se ha comprometido moralmente o que mantiene los niveles en los que debe estar basada una sociedad buena y justa. Como ejemplo, tomamos las respuestas de Joe a los veinticuatro años:

P. ¿Por qué no se debe robar en unos almacenes?

R. Se violan los derechos de otra persona, en este caso, de la propiedad.

P. ¿Interviene la ley?

R. Bueno, la ley, en la mayoría de los casos, se basa en lo que es moralmente correcto, así que no es algo separado, es un tema a considerar.

P. ¿Qué significa para ti la “moralidad” o “moralmente correcto”?

R. El reconocer los derechos de otros individuos, primero a la vida y luego hacer lo que se quiera mientras no se interfiera en los derechos de alguien más.

La malicia de robar está en que viola los derechos morales de los individuos que son anteriores a la ley a la sociedad. Los derechos de propiedad proceden de derechos humanos más universales (tales como las libertades que no se interfieren en la libertad de otros). Las exigencias de la ley y de la sociedad derivan de derechos morales universales, más que a la inversa (Kohlberg, 1992, pp. 190-192).

Se ha definido una perspectiva moral posconvencional según las razones del individuo *por qué* algo está bien o mal. Se necesita ilustrar esta perspectiva cuando el individuo está en situación de tomar una situación real o de definir *lo que está bien*. La persona posconvencional es consciente del punto de vista moral que cada individuo debe adoptar en una situación de conflicto moral. Más que definir expectativas y obligaciones desde el punto de vista de los roles en la sociedad, como lo haría cualquier a nivel convencional, el individuo posconvencional mantiene que las personas en estos roles deben orientarse hacia un “punto de vista moral”. A la vez que el punto de vista moral posconvencional reconoce también las obligaciones sociolegales establecidas, el reconocimiento de obligaciones morales puede tomar prioridad cuando los puntos de vista moral y legal entran en conflicto (Kohlberg, 1992, p. 193).

En relación a las perspectivas sociales de los seis estadios y comenzando por el nivel preconvencional, mientras que en el estadio 1 interviene sólo el punto de vista del individuo concreto, el estadio 2 es consciente de un cierto número de individuos, cada uno con su punto de vista; en el estadio 2, para servir a mis propios intereses anticipo la relación de la otra persona, tanto negativa como positiva, y la otra persona se anticipa a mi reacción. En cuanto al nivel convencional, mientras que la perspectiva del estadio 3 es una perspectiva de un participante en una relación compartida o en un grupo compartido, la perspectiva del estadio 4 es la de “sistema”, totalidad institucional u organización. Finalmente, en el nivel posconvencional, una orientación típica de estadio 5 distingue entre un punto de vista moral y uno legal, pero la respuesta difícil definir una perspectiva moral independiente de los derechos legales contractuales. Joe, cuando es calificado de estadio 5 avanzado, dice lo siguiente al referirse al dilema de Heinz sobre si robar la medicina para salvar a su mujer:

“Normalmente los puntos de vista moral y legal coinciden. Aquí están en conflicto. El juez debería inclinarse más hacia el punto de vista moral”.

Para Joe, el punto de vista moral no es todavía algo prioritario al punto de vista legal. Para él, tanto la ley como la moralidad se derivan de los derechos y valores individuales, y los dos están más o menos al mismo nivel. En un estadio 6, la obligación se define según unos principios éticos universales de la justicia. He aquí una respuesta de estadio 6 al dilema Heinz:

“Legalmente está mal pero moralmente está bien. Los sistemas de leyes sólo son válidos en tanto en cuanto reflejan el tipo de ley moral que todos los seres racionales pueden aceptar. Uno debe considerar la justicia personal implicada, que es la raíz del acuerdo social. La base de la creación de una sociedad es la justicia individual, el derecho de cada persona a una consideración igual de sus derechos en cualquier situación, no sólo las que puedan

codificar por la ley. La justicia personal significa “considerar a cada persona como un fin, no como un medio” (Kohlberg, 1992, pp. 194-195).

2.4.2. Cuatro orientaciones morales.

Al considerar las perspectivas sociales no se han diferenciado la *percepción* del hecho social (toma de perspectiva) de la *prescripción* de lo justo o bueno (juicio moral). ¿Cuáles son los rasgos característicos de los estadios de juicio moral en oposición a la perspectiva social en general?

Para definir lo distintivamente moral se pasa ahora a considerar las categorías morales analizadas por la filosofía moral. Éstas contienen categorías “modales” (tales como derechos, deberes, responsabilidad, lo moralmente aceptable) y categorías de “elemento” (tales como la libertad, bienestar, igualdad, reciprocidad, normas y orden social). Al describir las teorías filosóficas morales por tipos, se acostumbra a analizar las categorías morales primarias de la teoría de la que proceden las otras categorías. Existen cuatro grupos posibles de categorías primarias llamadas *orientaciones morales*. Se encuentran en cada uno de los estadios morales de Kohlberg y definen cuatro tipos de estrategias de decisión, centrándose cada una en uno de los cuatro elementos universales que se dan en cualquier situación social. Las orientaciones y elementos son los siguientes (Kohlberg, 1992, pp. 195-196).

- *Orden normativo*: orientación hacia normas prescritas y roles de orden moral o social. Las consideraciones básicas en la toma de decisiones se centran en el elemento de las reglas. Autores situados en esta orientación son Kant, Durkheim y Piaget.
- *Consecuencias de utilidad*: orientación hacia las buenas o malas consecuencias de bienestar de la acción para con otros y/o para uno mismo. Autores: Mill y Dewey.
- *El yo ideal*: orientación hacia una imagen del actor como un yo bueno, o como alguien con conciencia, y hacia los motivos o virtud del yo (relativamente independiente de la aprobación de otros). Autores: Bradley, Royce y Badwin.
- *Justicia o equidad*: orientación hacia las relaciones de libertad, igualdad, reciprocidad y acuerdo entre las personas. Autores: Rawls y Kohlberg.

Aunque todas estas orientaciones se pueden utilizar por un individuo, Kohlberg y colaboradores afirman que la estructura esencial de la moralidad es una estructura de justicia. Las situaciones morales son de conflicto de perspectivas o intereses; los principios de justicia son conceptos para resolver estos conflictos, para dar a cada uno lo que se le debe. En un sentido, la justicia puede hacer referencia a las cuatro orientaciones. El mantenimiento de la ley y el orden (orden normativo) se puede considerar como justicia y el maximizar el bienestar del grupo (consecuencias de utilidad) se puede considerar como justicia. En definitiva la parte central de la justicia es la *distribución de los derechos y deberes regulados por conceptos de igualdad y reciprocidad*. El sentido de justicia de una persona es lo que es más distintivo y fundamentalmente moral. Uno puede actuar moralmente y cuestionarse todas las normas, se puede actuar moralmente y cuestionarse el bien mayor, pero no se puede actuar moralmente y cuestionarse la necesidad de justicia (Kohlberg, 1992, pp. 196-197).

2.4.3. ¿En qué sentido son los estadios “ciertos”?

Al proclamar que los estadios morales kohlbergianos son “ciertos” se quiere decir, primero, que las definiciones de estadio están rigurosamente forzadas por el criterio empírico del concepto de estadio: se puede conceptualizar muchos posibles estadios pero sólo un conjunto de estadios puede manifestarse como una secuencia longitudinal invariante. Cualquiera que hubiera entrevistado a niños/as sobre dilemas morales y que los hubiera seguido longitudinalmente en el tiempo, llegaría a los seis estadios referidos y no a otros. Un segundo criterio empírico es el del “todo estructurado”, es decir, los individuos deben permanecer de forma consistente en un estadio, a no ser que estén en el paso al siguiente. El hecho de que casi todos los individuos manifiestan más del 50% de respuestas en un solo estadio con el resto en estadios adyacentes, apoya este criterio (Kohlberg, 1992, p. 206).

En segundo lugar, al proclamar que los estadios “verdaderos”, se quiere decir, que la estructura conceptual del estadio no depende de una teoría psicológica específica. Son, más bien, temas de un análisis lógico adecuado. Es decir a) las ideas utilizadas para definir los estadios son las ideas de los sujetos, no las nuestras; las conexiones lógicas entre las ideas definen un estadio dado; el análisis lógico de las conexiones en el pensamiento de un niño/a es en sí mismo teóricamente neutro, b) el hecho de que un estadio posterior incluye y presupone el estadio anterior es, de nuevo, un asunto de análisis lógico, no de teoría psicológica y c) la afirmación de que las ideas de un determinado niño/a tienen *coherencia* de forma escalonada, es un asunto de un análisis lógico de las conexiones internas entre las diversas ideas mantenidas por el estadio (Kohlberg, 1992, pp. 206-207).

2.4.4. Los seis estadios del razonamiento moral.

Kohlberg mantiene que el desarrollo cognitivo piagetiano es una condición necesaria pero no suficiente para el nivel de toma de perspectiva social de Selmen (1980) que, a su vez, es necesario pero no suficiente para el desarrollo de un estadio moral que, a su vez, es necesario pero no suficiente para la conducta moral (Kohlberg, 1992, pp. 186-187, 372, 381). Los estadios de Walker (1980) y de Walker y Richards (1979) apoyan los supuestos de necesario pero no suficiente entre desarrollo cognitivo piagetiano, nivel de toma de perspectiva social y estadio moral. Respecto a la relación entre un nivel de toma de perspectiva social como necesario –aunque no suficiente- para un nivel de perspectiva moral, las perspectivas morales son perspectivas sobre valores sociales, no hechos sociales, y son perspectivas sobre lo deseable y no sólo lo deseado. Los estadios de juicio moral son estructuras de pensamiento sobre la *prescripción*, sobre las reglas o principios que obligan a actuar porque la acción se considera moralmente correcta (Kohlberg, 1992, p. 571).

Los dilemas morales kohlbergianos hacen referencia a tres problemas de justicia que se han identificado en la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. El primer problema es el de la justicia distributiva, es decir, la forma en que la sociedad o un tercero distribuye “el honor, la riqueza, y otros bienes deseables de la comunidad”; esto se hace en términos de operaciones tales como la igualdad, el mérito o merecimiento (por ejemplo, la reciprocidad definida en términos de proporcionalidad), y la equidad a la luz de la necesidad o circunstancia extenuante. El segundo tipo de problema de la justicia es el de la justicia conmutativa, que se

centra en el acuerdo voluntario, contrato, e intercambio equivalente. Un tercer tipo de problema de justicia es el de la justicia correctiva que administra el principio correctivo en las transacciones privadas que han sido desiguales o injustas y requieren de la restitución o compensación; además la justicia correctiva trata de los delitos que violan los derechos de un participante involuntario y en este caso requiere la retribución o restitución (Kohlberg, 1992, pp. 571-572).

Existe un cuarto tipo de problema de justicia que no es independiente de los tres ya mencionados. Es el problema de la justicia procesal, un aspecto de la justicia que se debe aplicar en los problemas de justicia distributiva, conmutativa y correctiva. Este problema de justicia procesal a menudo describe las consideraciones que los filósofos morales tratan como verificaciones de la validez del razonamiento moral. Estas “verificaciones” se derivan de una preocupación por equilibrar perspectivas o hacer juicios reversibles (es decir, utilizando la Regla de Oro) y de una preocupación por hacer juicios universalizables (es decir, utilizando el imperativo categórico de Kant). La verificación de la reversibilidad pregunta ¿juzgarías esta acción como justa si tú estuvieras en el lugar de la otra persona? La verificación de universalidad pregunta ¿juzgarías esta acción como correcta si alguien la tuviera que hacer? (Kohlberg, 1992, p. 572).

Las descripciones de estadio que se exponen más abajo se centran más directamente en la orientación de justicia y no en las orientaciones de mantener la norma, la utilitaria y la perfeccionista. En la orientación de justicia, el uso de las operaciones de justicia (igualdad, reciprocidad, equidad, toma de perspectiva y universalidad) se ve con más claridad. Kohlberg define la operación de *igualdad* de la justicia como a) las cantidades idénticas de bienes para todas las personas y/o b) una igual consideración de reclamaciones competentes anteriores a la distribución o adjudicación y/o c) afirmación de que todas las personas son iguales como justificación para a y b (es decir, puesto que todos tienen el mismo valor moral, entonces...). Define la *reciprocidad* como una operación de distribución por intercambio. Si bien lo que se considera reciprocidad justa varía según el estadio, en términos generales de reciprocidad es una operación que intercambia el mérito o “los merecimientos justos”, el premio o el castigo a cambio de un esfuerzo, virtud, talento o desvío. En los estadios bajos es difícil distinguir lo que se considera recíproco e igual, puesto que la reciprocidad implica cierta idea de igualdad a cambio. En cambio, en el estadio 6 la reciprocidad se distingue y deriva de una preocupación explícita por la igualdad y la equidad. Define una tercera operación de justicia, la *equidad*, como una operación de compensación de la igualdad. Por ejemplo, una operación de equidad construye una idea de distribución desigual, para compensar las desigualdades que pueden haber existido antes de la situación, o que se deben a circunstancias especiales dentro de la situación. Una cuarta operación de justicia es la *toma de perspectiva prescriptiva*, una operación estrechamente unida al problema de la justicia procesal. En estadios más altos la toma de perspectiva prescriptiva deriva de la compensación de que uno debe a) tener en cuenta las perspectivas de otros y b) intercambiar ideas con otros con imaginación, de tal forma que uno está satisfecho con el resultado del dilema independientemente de quién es. En estadios morales más bajos la toma de perspectiva prescriptiva a menudo se une estrechamente a otras operaciones de justicia, así como al sentido de las normas morales del demandado. Por ejemplo, una cuestión que se refiere a mantener la norma de la propiedad se contesta con la respuesta: ¿cómo te sentirías si alguien te robara? Finalmente, la operación de

universabilidad es una operación estrechamente unida a las operaciones de igualdad y equidad y se expresa por la pregunta ¿es correcta que alguien haga x? Esta declaración implica una preocupación por la igualdad y la equidad, y en los estadios de principios se expresa explícitamente como un choque de validez autoconsciente sobre las ideas de igualdad y equidad que se han utilizado en el razonamiento moral (Kohlberg, 1992, pp. 572-573).

A continuación describimos los seis estadios del razonamiento moral. Puesto que existen una secuencia horizontal de pasos en movimiento desde la percepción lógica a la percepción social y al razonamiento moral o, lo que es lo mismo, un paralelismo entre desarrollo cognitivo piagetiano, toma de perspectiva social de Selman y desarrollo del razonamiento moral (Walker, 1980), reseñamos para cada estadio de razonamiento moral el correspondiente estadio cognitivo, estadio de toma de perspectiva social y estadio moral. A su vez, puesto que existe una construcción moral bajo la toma de perspectiva social y el razonamiento moral que es la perspectiva sociomoral (Kohlberg, 1992, p. 190), detallamos las perspectivas sociomorales específicas de cada estadio y también las normas y operaciones de justicia (Kohlberg, 1992, pp. 374, 574-586).

ESTADIO 1

Estadio cognitivo: Preocupaciones. Aparece la “función simbólica”, pero el razonamiento está marcado por la irreversibilidad (p. ej., no entender que el agua puede convertirse en hielo y viceversa).

Estadio de toma de perspectiva social: Subjetividad. Existe una comprensión de subjetividad de las personas pero no un entendimiento de que las personas pueden considerarse una a la otra como sujetos.

Estadio moral: Moralidad heterónoma. Las consecuencias físicas de una acción y los dictados de las autoridades definen el bien y el mal.

Perspectiva sociomoral: Realismo moral ingenuo. La significación moral de una acción, su bondad o maldad se ve como una cualidad real, inherente e incambiable del acto, lo mismo que el volumen y el color son cualidades inherentes a los objetos. Este realismo se refleja por un supuesto de que los juicios morales son autoevidentes, requieren poca o ninguna justificación más allá de asignar calificativos o formular reglas; por ejemplo, contar cosas de tu hermano está mal porque es “cotillear”, entrar por la fuerza en una farmacia está mal porque “se pone que no debes robar”. El castigo se ve como algo importante en el sentido de que se identifica con una mala acción, más que porque el actor esté intentando evitar consecuencias negativas para él. Hay igualmente una ausencia de conceptos tales como el merecimiento o la intencionalidad, a través de los cuales las circunstancias particulares del caso alteran su significación moral. La características de las personas que determinan la autoridad, poder o valor moral tienden a ser categóricas; por ejemplo, el padre es el jefe porque es el más grande, tú debes robar para salvar una vida si es la de (determinada persona importante). La perspectiva del realismo moral representa un fracaso para diferenciar las múltiples perspectivas sobre los dilemas. Esto significa que la autoridad y el subordinado, uno mismo y otro, y otros individuos en conflicto o desacuerdo, se suponen que comparten una

única percepción de la situación y una única respuesta moralmente apropiada a esa situación. La moralidad en el estadio 1 es heterónoma en el sentido piagetiano, es decir, lo que hace que algo esté mal está definido por la autoridad más que por la cooperación entre iguales.

Normas y operaciones de justicia. En el estadio 1 las *normas* son reglas concretas no identificadas con la perspectiva psicológica o con las expectativas de ningún individuo, incluido uno mismo. Las normas son categorías de conducta buena y mala. Estas categorías definen tipos de acciones y tipos de personas (por ejemplo, ladrones, buenos hijos/as, personas importantes, etc.). La *igualdad* en el estadio 1 es una noción de distribución por estricta igualación a aquéllos que están clasificados dentro de cualquier categoría de actor o persona. La distribución desigual puede ser aceptable hacia personas de una menor categoría. La *reciprocidad* es una noción de “intercambio” de bienes o acciones sin tener en cuenta la valoración psicológica de los bienes o acciones por uno mismo o el otro. Este intercambio está equilibrado en términos de la idea de “lo mismo por lo mismo” (por ejemplo, los esquimales matan focas, así que las focas deberían matar esquimales). Las operaciones de *equidad y toma de perspectiva prescriptiva* están ausentes en el estadio 1 a causa de la naturaleza egocéntrica y heterónoma de este estadio de razonamiento. Finalmente, en el estadio 1, existe la *universalidad* en el sentido de que una regla o norma se generaliza y no admite excepciones, con la posible excepción de las autoridades que crean y refuerzan la norma o regla. En términos formales, el razonamiento de estadio 1 se caracteriza por el uso descoordinado de la igualdad y la reciprocidad.

ESTADIO 2

Estadio cognitivo: Operaciones concretas. Las características objetivas de un objeto están separadas de la acción a la que se refieren; se desarrollan las destrezas de clasificación, seriación y conservación.

Estadio de toma de perspectiva social: Autorreflexión. Hay una comprensión secuencial de que el otro puede ver al ser como un sujeto de la misma manera que el ser puede ver al otro como sujeto.

Estadio moral: Moralidad individualista, instrumental. Lo correcto se define como lo que sirve a los intereses y a los deseos propios, y la interacción cooperativa se basa en términos de simple intercambio.

Perspectiva sociomoral: Perspectiva individualista concreta. Hay una consciencia de que cada persona tiene sus propios intereses a perseguir y que estos intereses pueden entrar en conflicto. Se desarrolla una relatividad moral mediante el entendimiento de que diferentes personas pueden tener diferentes, aunque igualmente válidas, justificaciones para sus reclamaciones a la justicia. Es decir, hay un reconocimiento de más de una perspectiva sobre una situación, y un respeto por la legitimidad moral de perseguir los intereses propios de uno mismo. Lo moralmente correcto es relativo a la situación concreta y a la perspectiva que el actor tiene sobre la situación. Puesto que el objetivo primero de cada persona es perseguir sus propios intereses, la perspectiva en el estadio 2 es pragmática –maximizar la satisfacción de las unidades y deseos propios a la vez que minimizar las consecuencias negativas para uno

mismo-. El supuesto de que el otro está también operando desde este punto de vista, lleva a un énfasis en el intercambio instrumental como un mecanismo a través del cual los individuos pueden confirmar sus acciones en beneficio mutuo. Una importante limitación del estadio 2 es que fracasa en ofrecer un medio para decidir entre reclamaciones conflictivas, encargando o fijando prioridades sobre las necesidades e intereses en conflicto.

Normas y operaciones de justicia. En el estadio 2 las *normas* son expectativas psicológicas del individuo. Las normas no tienen valores fijos excepto en la medida en que permiten que los individuos tengan expectativas para con otros, expectativas que mantengan un equilibrio a través del intercambio. La operación de *igualdad* del estadio 2 reconoce la categoría “personas” como todos los individuos, incluido el yo, que tienen necesidades, deseos, etc., que se pueden satisfacer a través de la acción de uno mismo y a través del intercambio de bienes y acciones con otros. Las categorías de acciones buenas y malas no tienen un valor inherente en este estadio excepto en tanto que representan unas expectativas de derecho que un individuo mantendría psicológicamente según sus intereses o necesidades. La operación de *reciprocidad* en este contexto define una noción de intercambio concreto de valores o bienes iguales para servir las necesidades del yo y del otro. Las operaciones de igualdad y reciprocidad se coordinan en el estadio 2, puesto que no lo hacen en el estadio 1; por ejemplo, en este estadio se puede razonar que “Joe debería negarse a dar el dinero a su padre porque él lo trabajó y lo ganó, y si su padre quiere dinero entonces él lo tiene que ganar por sí mismo”. La operación de *equidad* del estadio 2 se centra en las necesidades, no en las intenciones, de los actores; por ejemplo, puede ser justo que el pobre robe porque necesita comida. La operación de *toma de perspectiva prescriptiva* reconoce en este estadio que uno puede tener necesidades como las demás; por ejemplo, “Si yo fuera Heinz y necesitara la medicación para mi esposa lo mismo que él la necesitaba, yo la robaría”. Aunque las perspectivas están equilibradas en este estadio en el sentido de que el yo puede entender las necesidades y acciones del otro, no están equilibradas en el sentido de tener en cuenta los conflictos entre perspectivas. En el estadio 2 la operación de *universalidad* se expresa según el interés por limitar la desviación de las normas por parte de personas naturalmente autointeresadas. Si la desviación de las normas se le permite a uno, podría entonces haber desviación por parte de muchos y esto podría producir una situación que interferiría con lo que se considera el propósito del interés y del intercambio justo. Un ejemplo de este tipo de interés se puede ver en la siguiente respuesta de estadio 2: “El juez debería castigar a Heinz, porque si no lo hace otros podrían intentar salir libres de castigo por robar”.

ESTADIO 3

Estadio cognitivo: Comienzo de las operaciones formales. Hay un desarrollo de la coordinación de la reciprocidad con inversión; se puede utilizar la lógica proposicional.

Estadio de toma de perspectiva social: Perspectivas mutuas. Existe una comprensión de que yo y el otro pueden considerarse uno al otro como sujetos que toman perspectiva (una perspectiva generalizada).

Estadio moral: Moralidad de la normativa interpersonal. Se hace hincapié en los estereotipos de la buena persona y en una preocupación por la aprobación.

Perspectiva sociomoral: Perspectiva de las relaciones mutuamente confiadas. En el estadio 3 las diferentes perspectivas de los individuos se coordinan en la perspectiva de una tercera persona, la perspectiva de las relaciones mutuamente confiadas entre la gente, que se expresa en un conjunto de normas morales compartidas, según las cuales se suponen que viven las personas. Estas normas morales y expectativas trascienden o se generalizan a través de personas o situaciones particulares. Las normas del estadio 3 se pueden distinguir de las reglas del estadio 1, en que las primeras representan una integración de perspectivas que se han reconocido por separado, un llegar a un acuerdo social general sobre lo que constituye un buen ocupante de rol, mientras que las segundas representan un fracaso en diferenciar las perspectivas individuales. La primacía de las normas compartidas en el estadio 3, obliga a un énfasis en ser un ocupante de un rol bueno, altruistas o prosocial y en los buenos o malos motivos, como indicativo de la moralidad personal general. Este reconocimiento de la importancia de los motivos distingue también las normas del estadio 3 de las reglas del estadio 1. Como resultado de una perspectiva socialmente compartida, el individuo en el estadio 3 de las reglas del estadio 1. Como resultado de una perspectiva socialmente compartida, el individuo en el estadio 3 está particularmente preocupado por mantener la aprobación social y la confianza personal. Las operaciones de justicia del estadio 3 se presentan muy claramente en la Regla de Oro de toma de perspectiva: Haz a otros lo que te gustaría que otros te hicieran. Lógicamente, esto requiere la coordinación de las operaciones inversas y recíprocas. Requiere una operación de segundo orden por la que un intercambio recíproco de estadio 2 está sujeto a evaluación por referencia a una norma compartida, en contraste con la cual se puede juzgar su justicia. Es decir, los intercambios recíprocos no son necesariamente justos, sino que deben afirmarse o negarse en relación a estándares de conducta moralmente buena, que se mantiene fuera del intercambio recíproco.

Normas y operaciones de justicia. En el estadio 3 las normas se entienden como expectativas compartidas por personas en relación. En fin de las normas es mantener las relaciones y la lealtad, la confianza y cuidados entre las personas de la relación o grupo. Tales normas de relación se sienten como obligatorias. La operación de *igualdad* en este estadio construye una categoría de personas que se tratarán de igual forma, basándose en las nociones de “buenos ocupantes de rol” y “personas y buenas intenciones”. La operación de *reciprocidad* del estadio 3 construye una idea de la obligación como deuda; el otro ha dado un valor o algo valioso al yo, y el yo no puede terminar esta desigualdad con un simple intercambio de uno a uno, sino que siente gratitud, lealtad o deber de corresponder; por ejemplo, cuando a un sujeto longitudinal de Kohlberg se le preguntó “¿Es un deber para Heinz el robar?” contestó así “Si yo fuera Heinz hubiera robado la medicación para mi esposa. No se puede poner precio al amor, no hay cantidad de regalos que expresan el amor. No puedes poner precio a la vida tampoco”. Este sujeto está decidiendo que las relaciones y la obligación no se reducen a la idea del estadio 2 de un intercambio concreto. La reciprocidad del estadio 3 puede también construir una idea de intercambio por la que las personas que son buenas o han trabajado duro tienen derecho a sus justas recompensas; por ejemplo, Heinz debe robar si no ama a su mujer, por aprecio o gratitud. La operación de *equidad* en el estadio lleva a hacer excepciones para aquéllos que se desvían, basadas en el reconocimiento de circunstancias extenuantes y en empatía con las buenas intenciones. En este estadio las operaciones de igualdad, reciprocidad y equidad se pueden expresar en una forma que indica

que están coordinadas y unidas a una operación de toma de perspectiva prescriptiva. La siguiente respuesta ilustra esta idea: “Está bien que Heinz robe la medicación porque el farmacéutico no tiene corazón al ignorar el derecho a la vida de la mujer de Heinz”. La operación de *toma de perspectiva prescriptiva* del estadio 3 o equilibrio de perspectivas es la Regla de Oro. Hay un claro uso de la Regla de Oro por primera vez en este estadio. Se expresa como la idea de que algo está bien o es justo desde el punto de vista del otro. Aquí la Regla de Oro puede ser una prescripción positiva (por ejemplo, “Deberías ayudar a salvar la vida de otros porque si tú fueras ellos, querrías que lo hicieran por ti”) o se puede expresar como una prescripción limitada, en el sentido de que una expectativa en desacuerdo con tomar un punto de vista de otro, no se considera que obligue (por ejemplo, “Joe debería negarse a dar el dinero a su padre por que su padre no debería pedirlo y debería importarle lo que Joe sienta”). Un ejemplo de cómo se expresa la operación de *universalidad* en este estadio se puede ver en la siguiente respuesta: “Todo el mundo debería obedecer a la ley por que sin leyes la gente inmoral causaría un caos”. En el estadio 3 esta operación de universalidad expresa un deseo de limitar la desviación que interferiría con las acciones y el descubrimiento de las intenciones de las personas moralmente motivadas (por ejemplo, los que son leales, buenos, etc.).

ESTADIO 4

Estadio cognitivo: Tempranas operaciones formales básicas. Surge la vía hipotético-deductiva, que requiere las capacidades de crear posibles relaciones entre las variables y de organizar análisis experimentales.

Estadio de toma de perspectiva social: Sistema social y convencional. Existe la comprensión de que cada ser puede considerar el punto de vista compartido del otro generalizado (el sistema social).

Estadio moral: Moralidad del sistema social. El foco está en mantener el orden social obedeciendo la ley y cumpliendo con el deber.

Perspectiva sociomoral: Perspectiva de miembro de la sociedad. En el estadio 4 el individuo toma la perspectiva de un miembro de la sociedad generalizado. Esta perspectiva se basa en una concepción del sistema social como un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos los miembros. El perseguir intereses individuales se considera legítimo sólo cuando es consistente con el mantenimiento del sistema sociomoral como un todo. Las normas informales compartidas del estadio 3 se sistematizan en el estadio 4 para mantener la imparcialidad y la consistencia. Una estructura social que incluye instituciones formales y roles sociales sirve para mediar intereses con conflicto y promover el bien común. La perspectiva tomada es generalmente la de un sistema legal, social o religioso que se ha codificado en leyes y prácticas institucionalizadas. De forma alternativa, la perspectiva puede ser la de una ley moral o religiosa superior, que se incluye en la conciencia del individuo y que puede entrar en conflicto con la ley institucionalizada. En este caso, la conciencia interna o la ley moral se equipara con cierto sistema de ley divina o natural.

Normas y operaciones de justicia. En el estadio 4 las *normas* promueven la cooperación o la contribución social y actúa como regulaciones diseñadas para evitar el desacuerdo y el desorden. La *igualdad* como operación construye la idea de “igualdad ante la ley”, es decir, las personas son iguales en el sentido de que los derechos y las obligaciones de cada uno se definen por estándares de la sociedad de tal manera que cada uno cuenta con un ciudadano. Por ejemplo, se razona que “debes obedecer la ley incluso si no estás de acuerdo con ella, porque una ley está hecha para la mayoría de la gente y tú tienes que considerar lo que es bueno para la mayoría”. La operación de *reciprocidad* en este estadio se articula como una “norma de reciprocidad” que une al individuo con la colectividad. Existe un sentido del deber, de la obligación o la deuda con la sociedad contraído por lo beneficios recibidos al vivir o ser miembro de las instituciones de la sociedad. Tal idea se expresa en la siguiente respuesta al Dilema III de la Entrevista de Juicio Moral de Kohlberg: “El farmacéutico debería haber utilizado su invento en beneficio de la sociedad”, “Es importante salvar la vida de otro porque la gente debe tener cierto sentido de la responsabilidad hacia otras personas en atención a la sociedad”. Ejemplos de la operación de *equidad* en el estadio 4 se pueden observar en las siguientes respuestas: “El juez debería ser clemente con Heinz para demostrar que la ley puede ser justa o humana”. Dicho de otra forma, la equidad en este estadio hace excepciones a la aplicación general de las normas en base a la idea de que los estándares sociales pueden no ser suficientemente sensibles a tener en cuenta ciertas circunstancias o necesidades del individuo. La operación de *toma de perspectiva prescriptiva* en el estadio 4 alcanza una perspectiva equilibrada entre las acciones individuales y los estándares de la sociedad, una idea expresada en la siguiente respuesta: “Heinz debería robar la medicación, pero debería saber también que está mal a los ojos de la sociedad y que tendría que estar dispuesto a aceptar las consecuencias”. Finalmente, en este nivel la operación de *universalidad* crea la idea de limitar la desviación por respeto al mantenimiento de las actitudes universalizadas de un respeto a la ley y la integridad de la organización social. Esta idea se expresa en la siguiente respuesta: “Hay que obedecer a la ley porque el respeto a la ley se destruye si los ciudadanos creen que la pueden quebrantar simplemente porque no están de acuerdo con ella”.

ESTADIO 5

Estadio cognitivo: Operaciones formales básicas consolidadas. Las operaciones están ahora completamente finalizadas y son sistemáticas.

Estadio de toma de perspectiva social: Interacción simbólica. Una perspectiva de sistema social se puede entender desde un punto de vista más allá de la sociedad.

Estadio moral: Moralidad de derechos humanos y del bienestar social. Lo correcto se define por estándares mutuos sobre los que la sociedad en conjunto se ha puesto de acuerdo.

Perspectiva sociomoral: Perspectiva anterior a la sociedad. La perspectiva anterior a la sociedad del estadio 5 es la de un agente moral racional, consciente de los valores y derechos universalizables que cada uno escogería para crear una sociedad moral. La validez de las actuales leyes y sistemas sociales se puede evaluar según el grado en el que preservan y protegen estos valores y derechos humanos fundamentales. El sistema social se ve, en una

forma ideal, como un contrato libremente aceptado por cada individuo para preservar los derechos y promover el bienestar de todos los miembros. Es ésta una perspectiva de “crear una sociedad” más que “mantener una sociedad”. La sociedad está concebida como basada en la cooperación y acuerdo social. Dentro de la perspectiva del estadio 5, el foco principal puede estar o en los derechos o en el bienestar social. La primera orientación acentúa la idea de que algunos derechos deben ser considerados inviolables por parte de la sociedad. No se puede privar ni incluso a través de contratos libremente escogidos. Cada persona tiene una obligación de hacer elecciones morales que protejan estos derechos, aun cuando estén en conflicto con las leyes o códigos de la sociedad. La orientación de bienestar social refleja una filosofía en la que las instituciones sociales, las leyes o las reglas se evalúan por referencia a sus consecuencias a largo plazo para el bienestar de cada persona o grupo de la sociedad.

Normas y operaciones de justicia. En el estadio 5 las *normas* se definen como el maximizar y proteger los derechos y el bienestar del individuo, y se consideran creadas entre personas libres a través de procedimientos de acuerdo. La operación de *igualdad* en este estadio reconoce los derechos fundamentales iguales y el valor igual de los individuos, reflejado en los juicios sobre el valor último de la vida y la libertad humanas. En el estadio 5 la operación de *reciprocidad* construye una idea del intercambio de equivalentes concretos o símbolos entre individuos que contratan libremente. En esta idea, la clave es el acuerdo libre en el contrato y no simplemente la idea de la equivalencia implicada en el intercambio. La operación de *equidad* en este estadio reafirma los intereses de igualdad cuando existen procedimientos, leyes o normas que son insensibles a, o evitan la verificación de, los derechos humanos básicos y el respeto al valor de la vida humana. Un ejemplo de este punto de vista se observa en la siguiente respuesta al Dilema III: “Puede que no esté mal quebrantar la ley allí donde su función no era proteger los derechos, sino que era proteger las infracciones a ellos”. Al contrario que en los estadios anteriores, en donde el “blanco” de la compensación para la operación de equidad era cierta noción de igualdad, en el estadio 5 el blanco se convierte en normas, leyes o procedimientos. Este cambio en la perspectiva es una función del hecho de que al nivel del estadio 5, las nociones de igualdad de la vida y la libertad son supuestos fundamentales del razonamiento y aseguran la fundación de normas, mientras que en los estadios anteriores las nociones de igualdad se derivan de normas, leyes, etc., y se utilizan para justificarlas. En el estadio 5 de *toma de perspectiva prescriptiva* recalca la necesidad de tener en cuenta el punto de vista de cada individuo involucrado en una situación social, es decir, cada uno es considerado y cuenta como un individuo. Esta idea se expresa en la siguiente respuesta al Dilema IV: “El doctor debería considerar el punto de vista de la mujer de si vivir o no, por respeto al sentido de la dignidad y autonomía de la mujer”. Un ejemplo de cómo se coordinan la igualdad, la reciprocidad y la equidad en el estadio 5 se puede observar en la siguiente respuesta que concierne al aspecto de igual oportunidad: “Cada uno debería tener la misma oportunidad de hacer su contribución a la sociedad y recibir los beneficios apropiados, incluso si tienen diferentes puntos de partida o están en desventaja”. La operación de *universabilidad* en este sentido expresa una consideración universalizada por el valor de la vida y libertad humanas. Las normas o leyes morales deberían estar generalizadas o universalizadas por los seres humanos que viven en una sociedad.

ESTADIO 6

Estadio moral: Moralidad de principio(s) ético(s) general(es), universalizable(s), reversible(s) y prescriptivo(s). Se hace hincapié en la creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentido de compromiso social hacia ellos.

Perspectiva sociomoral: Perspectiva del punto de vista moral. La perspectiva sociomoral del estadio 6 es la del “punto de vista moral”, un punto de vista que de forma ideal todos los seres humanos deberían tomar para con nosotros como personas libres y autónomas. Esto significa una igual consideración de los intereses o puntos de vista de cada persona afectada por la decisión moral a tomar. Esta toma de perspectiva prescriptiva está gobernada por procedimientos diseñados para asegurar la justicia, la imparcialidad o reversibilidad en la toma de perspectiva. Los procedimientos de este tipo se formalizan de varias formas. Una formalización es la postura original de Rawls de escoger bajo “un velo de ignorancia” en el que el selector no sabe qué persona de la situación o de la sociedad uno va a ser, y debe escoger un principio o política con la que uno podría vivir mejor dentro de una postura que incluye, especialmente, la postura de las personas que estuvieran en mayor desventaja dentro de la sociedad. Una segunda formalización es la de “las sillas musicales morales”, una aplicación de segundo orden de la Regla de Oro. No es sólo Heinz quien toma el punto de vista de la persona que muere, del farmacéutico y de sí mismo, sino que haciéndolo así cada persona (el farmacéutico, la persona que muere) se supone que toma el punto de vista de otro exponiendo su interés y modificándolo. Una tercera formalización se expresa a través del énfasis en el diálogo, como en lo que Habermas llama una situación de comunicación ideal, el equivalente al diálogo interno descrito por Kohlberg. Una cuarta formalización utilitaria hecha por Harsanyi, es la de considerar las preferencias bajo la condición de tener una igual probabilidad de ser cualquiera de los involucrados en una situación o una sociedad. Esto se manifiesta en respuesta a un dilema mediante la consideración del punto de vista de cada persona involucrada y equilibrando esos puntos de vista. También se manifiesta en las declaraciones explícitas de la valía, dignidad o igualdad de cada ser humano, es decir, expresando la actitud de respeto o cuidado por las personas como fines en sí mismas y no sólo como medios para alcanzar otros valores, por muy deseables que sean, tales como el bien de la sociedad o la supervivencia y el desarrollo humano. Igualmente se manifiesta en el uso del criterio de universalidad, es decir, ¿me gustaría que alguien en mi lugar (o en el de Heinz) escogiera la forma que yo he escogido? Y en cuarto lugar se manifiesta en el uso de uno o más principios generales para tomar una decisión. Los principios generales son diferentes tanto de las reglas como de los derechos, primero en ser *prescripciones* positivas más que *proscripciones* negativas (no matar, no robar ni engañar), y segundo en que se aplican a todas las personas y situaciones. El respeto a la dignidad humana puede implicar a veces el quebrantar las reglas o violar los derechos socialmente reconocidos (robar la medicación, dar una dosis mortal de morfina a petición de una moribunda con dolor). Los principios generales en el estadio 6 pueden ser uno o varios. Los principios únicos incluyen el principio de la justicia o respeto por la personalidad o dignidad humanas y el principio de la utilidad o benevolencia, es decir, actuar como para maximizar el bienestar de todos los individuos, la actitud de cuidado humano universal o *ágape*. Los principios múltiples de justicia incluyen el principio de la máxima calidad de vida para cada uno, la máxima libertad compatible con la libertad de otros, la equidad o justicia en la distribución de los bienes y el respeto. Estos

principios se pueden expresar bien en términos del lenguaje de los derechos humanos (y deberes recíprocos) o bien en el lenguaje de cuidados y responsabilidad hacia los “hermanos y hermanas” humanos.

Operaciones y principios. En el estadio 6 las operaciones que se han descrito forman un todo coordinado que constituye una estructura autoconsciente para tomar decisiones morales. Mientras que en el estadio 5 la ley y las normas morales se basan en operaciones de igualdad, equidad, etc., en el estadio 6 estas operaciones llegan a hacerse principios autoconscientes. Dada esta autoconsciencia de la agencia moral y toma de decisión, las operaciones de toma de perspectiva prescriptiva (por ejemplo, el equilibrar perspectivas) y de universalidad se convierten en principios operativos además de ser cheques de validez sobre las razones dadas para mantener las leyes o normas morales. El estadio 6 no está “basado” tanto en una nueva perspectiva social más allá de la noción de estadio 5 de una perspectiva anterior a la sociedad, sino más bien en un uso *deliberado* operaciones de la justicia como principios para asegurar esa perspectiva cuando se razona sobre dilemas morales. Estas características de razonamiento de estadio 6, requieren que el estadio 6 eleve diálogo a un principio, un principio de procedimiento o “sillas musicales morales”. Mientras que el estadio 5 se basa en la noción de acuerdo o contrato establecido, el estadio 6 se orienta al proceso por el que se alcanzan los acuerdos o contratos, así como el asegurar la justicia de los procedimientos que subyacen a tal acuerdo. Bajo el acuerdo y contrato establecido del estadio 5, diseñado para proteger los derechos humanos, está la idea de la importancia de mantener la confianza y comunidad humanas. En el estadio 6 la idea de confianza y comunidad se convierte en la precondition para el diálogo, los derechos humanos, etc.

En el estadio 6 la justicia distributiva utiliza, además del principio de igualdad, el principio de equidad o justicia. En este estadio la equidad no incluye la referencia a premios especiales por el talento, el mérito o la pobreza; éstos se ven como resultado de las diferencias en los genes o en las oportunidades sociales o educativas que son moralmente arbitrarias, o bien debido a la distribución desigual hecha por la sociedad. La equidad del estadio 6 incluye el reconocimiento de la necesidad diferencial, es decir, la necesidad de considerar la postura del menos aventajado.

La justicia correctiva no es retributiva; aunque el castigo, bien a través del encarcelamiento o bien por restitución, se considera necesario para proteger los derechos o el bienestar de posibles o reales víctimas del delito a través del aislamiento o del desánimo, sin embargo, no se basa en imponer un sufrimiento o la muerte como “pago” por inmoralidad o falta. Se considera al ofensor como un ser humano con dignidad humana a ser respetado en tanto en cuanto que esto es compatible con los principios de la justicia. La justicia conmutativa se basa en el reconocimiento de la confianza y el respeto mutuo como las bases de las promesas y los contratos. Las promesas se consideran como la base de los contratos. Las promesas presuponen y afirman una relación moral entre las dos partes. La violación de una promesa es a la vez una violación de la confianza y una violación de una relación de respeto mutuo entre el que propone y el prometido.

2.5. Desarrollo actual de la teoría.

2.5.1. La teoría como una reconstrucción racional de la ontogénesis del razonamiento de la justicia.

Los puntos de vista de Habermas son útiles y quizá cruciales para entender la perspectiva y el momento actual de la teoría de Kohlberg. Habermas contrasta el acto de interpretar una frase, como por ejemplo una frase de una entrevista de juicio moral, con el acto de observar y predecir la frase como un modelo acústico o como una conducta. Habermas dice que al hacer ciencia social interpretativa se debe entrar en una actitud de comunicación entre el observador y el observado, es decir, se debe “entrar en una conversación”. La interpretación, el arte de la hermenéutica se basa en intentar llegar a un acuerdo con otro miembro de una comunidad del habla que está *expresando su creencia sobre algo del mundo* (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, pp. 225-226).

La relevancia de la postura hermenéutica con respecto a la teoría y metodología de Kohlberg se muestra de varias formas. Primeramente, “los estadios no son cajas para clasificar y evaluar a las personas. La actitud de encajar se refleja en el pensamiento de personas que muestran un pensamiento de estadio 2 como “manipuladoras”, “egoístas instrumentales”, etc. Cuando se habla de pensamiento de estadio 2, no se quiere decir que las personas que muestran pensamiento de estadio 2 sean egoístas o manipulativas, puesto que tienen una preocupación tan genuina por lo justo o correcto como la que tienen los individuos con pensamiento de estadio 5. Saber que el pensamiento de alguien es de estadio 2, no es decir que la persona no se comporte moral o justamente; es reconocer su sentido de la justicia o rectitud, *ayudar* a entender su punto de vista. Un buen entrevistador o árbitro del juicio moral, lo mismo que un buen abogado, comienza su estadio viendo al mundo a través de los ojos del entrevistado” (Kohlberg, Levine, Hower, 1992, pp. 226-227). Como dice Habermas, “El intérprete entiende lo que el autor pudo querer decir sólo en la medida en que entiende las razones que hacen que la exposición del autor (ejemplo, un juicio moral) parezca racional” (Habermas, 1983, p. 259).

Ensamblando la idea hermenéutica de Habermas con la teoría cognitivo-estructural kohlbergiana, el primer significado de cognitivo para Kohlberg y cols. es que las observaciones de otros se hacen de forma fenomenológica, es decir, intentando ponerse en el papel del otro, ver las cosas desde su punto de vista consciente. Segundo, por cognitivo se quiere decir que entrevistar y puntuar son actos de “interpretar un texto” en torno a algunas categorías filosóficas compartidas del significado. Puesto que cada uno de nosotros ha pasado por los estadios morales y ha mantenido el punto de vista de cada estadio, deberíamos ser capaces de situarnos dentro del marco interno de un estadio dado de una persona dada. Entender a otros, ponerse en el marco de otros, es ser capaz de generar a partir de sus declaraciones otras declaraciones que ellos pueden hacer o hacen desde ese marco, no porque estamos imponiéndoles un marco para predecir futuros actos del habla, sino porque podemos organizar el mundo como ellos lo hacen, es decir, de momento podemos compartir significados (Kohlberg, Levine, Hower, 1992, p. 227).

“Cognitivo” significa, pues, no sólo.

1. La actividad fenomenológica o imaginativa de toma de perspectiva.
2. La búsqueda de relaciones y transformaciones lógicas o referenciales, sino también.
3. La definición de la estructura del sujeto en términos de *los significados que él encuentra en el mundo*.

Describimos al sujeto según sus perspectivas del mundo y de los significados que el mundo tiene para él, no según las palabras referidas a entidades hipotéticas “dentro” de la mente del sujeto, como el “superego”. Para Kohlberg y cols., los juicios morales se refieren a *los significados morales del mundo*, y por esta razón la entrevista es un diálogo, una comunicación entre personas (Kohlberg, Livine y Hower, 1992, pp. 227- 228).

El cambio de un método de puntuación intuitivo a una técnica de puntuación estandarizada refleja un cambio de una idea de la interpretación como arte a una idea de la interpretación como “ciencia”, es decir, como actividad investigadora que utiliza un método razonablemente fidedigno de observación. Este “método”, sin embargo, se basa todavía en la postura comunicativa y enfática de un intérprete, no en una postura positivista de alguien que trata de clasificar y predecir la “conducta” como algo diferente del significado (Kohlberg, Livine y Hower, 1992, p. 228).

Habermas apunta una dificultad a la hora de aceptar la ciencia social como interpretativa, pero todavía una ciencia. Esta dificultad surge del hecho de que la interpretación no tiene valor neutro, sino que es más bien normativa. Esta reflexión es consistente con el punto de vista de Kohlberg y cols. Los juicios morales puntuados por estos autores, no sólo son juicios normativos, sino que la teoría, sobre la cual se basa su sistema de puntuación, es en sí misma normativa por naturaleza. A la vez que Kohlberg y cols. están en contra de clasificar a las personas dentro de “compartimentos”, su procedimiento de puntuación no especifica una actitud neutra de valor hacia los juicios morales de los sujetos. Al contrario, la teoría y método de Kohlberg y cols. presuponen una postura hacia la mayor o menor racionalidad moral de los juicios morales que se interpretan. Por tanto, las interpretaciones de estadio de Kohlberg y cols, no son neutras de valor, implican alguna referencia normativa. En este sentido, la teoría de estadios de Kohlberg y cols. es básicamente lo que Habermas llama una “reconstrucción racional” del proceso evolutiva. La teoría de Kohlberg y cols. es una reconstrucción racional porque:

1. Describe la lógica evolutiva inherente al desarrollo del razonamiento de justicia con la ayuda de.
2. Criterio normativo del estadio 6 que se considera como el estadio más adecuado (más reversible) del razonamiento de justicia (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, pp. 228-229).

Kohlberg y cols. se restringen con Habermas a lo que éste llama “tesis complementariedad” al relacionar las reclamaciones de verdad proposicional y normativa. En la tesis de complementariedad las declaraciones sobre la adecuación normativa de una tesis ética como la de Kohlberg, no se puede probar por, o mostrar que impliquen, reclamaciones

de verdad empírica. Habermas interpreta esta tesis de complementariedad de una manera que Kohlberg y cols. aceptan, puesto que significa que las reconstrucciones racionales se pueden probar o supervisar en parte en el sentido de que pueden fracasar en funcionar en el campo empírico pero no se pueden mostrar como válidas por estándares de verdad empírica. Como ejemplo, una reconstrucción racional del juicio moral a través de estadios en continua aproximación a una concepción racional de la justicia puede mostrar que no funciona si se descubre que esta secuencia no es cierta empíricamente. La verdad empírica de la secuencia ontogénica no garantiza una validez para las concepciones normativas de la justicia utilizadas en la reconstrucción racional (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, pp. 330-231).

La diferenciación entre la teoría científica y la teoría normativa, sobre la que en parte descansa la teoría psicológica, lleva a Kohlberg y cols. a hacer unos cambios básicos en su pretensión filosófica. El primero de estos cambios es la atenuación de su pretensión de haber encontrado un sexto estadio de desarrollo del juicio moral muy adecuado. El segundo, discutir dos distinciones relacionadas entre sí:

1. Los supuestos hechos al estudiar el desarrollo moral, supuestos que la investigación podría falsificar pero que no puede “probar” contra conclusiones filosóficas esbozadas de la investigación.
2. Una teoría ético-normativa de unos estadios de razonamiento de la justicia más adecuados respecto a la teoría cognitiva, metaética del juicio moral, que se supone que es anterior a la investigación y que puede demostrar de una manera no circular por los resultados de la investigación (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, pp. 231-232).

2.5.2. La ampliación del estudio del campo moral.

En el primer volumen de *Ensayos sobre desarrollo moral* (Kohlberg, 1981) se plantea la pregunta ya hecha por Sócrates: “¿Qué es un hombre virtuoso y qué son una escuela y sociedad virtuosas que educan hombres virtuosos?”. Siguiendo a Sócrates, Kant, Dewey y Piaget, la respuesta que Kohlberg y sus colegas ofrecen de una forma democrática como equidad o igualdad respecto para todas las personas. Dada la respuesta de justicia democrática como equidad o igual respeto para todas las personas. Dada la respuesta de justicia democrática a la cuestión deontológica, se necesita todavía responder a la pregunta teleológica: ¿cuál es la finalidad de la vida de una persona o de la existencia de una escuela o de la sociedad? La respuesta de Kohlberg y colegas es la de John Dewey (y en cierto sentido la de Aristóteles): el objetivo de la educación y de la vida cívica es el desarrollo intelectual, moral y personal. Lo que es realmente nuevo en estas respuestas es el marco de progresión sistemática con el que Kohlberg y colegas se acercan a ellas. El marco del *estructuralismo* (análisis de sistemas invariables de relaciones entre ideas) que subyace a cualquier intento de definir estadios, es básico en la teoría cognitivo-evolutivo de psicología moral. En el aspecto filosófico, este marco del estructuralismo da origen a una teoría de la virtud como *justicia* (Kohlberg, 1992, pp. 20-21).

Los estadios de Kohlberg son estadios de razonamiento de la justicia, no de emociones, aspiraciones o acción. La base de datos de Kohlberg y cols. han sido un conjunto de dilemas hipotéticos planteando conflictos entre los derechos o reclamaciones de diferentes

personas en situaciones de dilema. Las preguntas estándar hechas para verificar el razonamiento de los sujetos se ha centrado en aspectos de justicia y rectitud (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992, p. 232).

El foco de los dilemas y preguntas de sondeo de Kohlberg y cols se remonta al supuesto que guio el estadio y entrevista iniciales de Kohlberg (1958). Sus definiciones de moralidad y desarrollo moral derivan de la definición de moralidad neokantiana de Hare (1963), expresada en términos formales. Según Hare, lo esencial para la calidad moral de un juicio era que fuera a) prescriptivo, una obligación categórica de actuar y b) universalizable, un punto de vista que cualquier ser humano pudiera o debiera adoptar en reacción al dilema. Kohlberg creía entonces que la parte central de la moralidad y del desarrollo moral era deontológico, es decir, una cuestión de derechos y deberes o prescripciones (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992, p. 232).

El supuesto de Kohlberg sobre la forma deontológica del juicio moral maduro estaba asociado al supuesto de que lo más importante de la moralidad deontológica era la justicia o los principios de la justicia. Este último supuesto deriva directamente del estudio de Piaget (1932), el cual, a su vez, se situaba en la línea de Kant (1949). En el centro de la idea kantiana de moralidad estaba la idea de respeto a las personas, es decir, el imperativo categórico de tratar a cada persona como un fin en sí misma, no como un medio. Sin embargo Piaget, al contrario que Kant, pensó que había dos moralidades de la justicia, no una. Los niños desarrollan primero una moralidad heterónoma de obediencia absoluta a las reglas y autoridad adultas y luego una segunda moralidad autónoma de respeto mutuo entre iguales y de respeto a las reglas como resultado del contrato social del acuerdo y la cooperación entre iguales (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992, pp. 232-233).

Aristóteles identifica la moralidad con un número de virtudes, no sólo con una. Enumera las virtudes de fortaleza, templanza, liberalidad, magnanimidad, disponibilidad, gentileza, veracidad, ingenio y justicia. Sin embargo, en un sentido la justicia es la virtud moral primera y general para Aristóteles, hasta el punto de que la virtud moral gobierna las relaciones entre una persona y otras personas de la sociedad. La idea de justicia de Aristóteles incluye lo que más tarde se llamó utilitarismo o benevolencia, un interés por maximizar el bien público o la felicidad general de la comunidad política (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992, pp. 233-234).

Kohlberg y cols. entienden que además de la justicia el campo moral incluye también la referencia a una virtud recalada por la doctrina ética cristiana. En virtud, *ágape* en griego, es la virtud conocida por la caridad, hermandad, amor, cuidados o comunidad. En la investigación americana moderna, a esta virtud se le ha llamado conducta prosocial (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992, p. 234).

En los estudios clásicos de la conducta moral de Harsthorne y May (1928-30), la moralidad se define según una idea estrecha de la justicia como honestidad y altruismo, y el cuidado como un “servicio”. Los filósofos formalistas modernos como Frankena (1973) y Peters (1971) reconocen, sin embargo, al menos dos virtudes o principios: el principio de justicia y el principio de benevolencia. Cuando se trata de benevolencia como un principio, es

el principio de utilitarismo y se le considera parte de la justicia. Tanto el utilitarismo como la justicia (Rawls, 1971) son virtudes o principios que regulan la relación de los miembros de la sociedad entre sí y la sociedad como un todo. Aunque estos dos principios se ajustan a la teoría y sistema de puntuación de Kohlberg y cols., éstos admiten que el “principio” de altruismo, cuidado, o amor responsable no ha sido adecuadamente representado en su trabajo (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 234). Este punto ha sido enérgicamente resaltado por Gilligan (1977, 1982).

Desde 1976, Gilligan y sus colegas han estado analizando la forma en que las personas construyen dilemas morales de la “vida real”, tales como el dilema de si abortar o no. Gilligan ha argumentado tanto la forma en que la gente resuelve estos dilemas como las evaluaciones que ofrecen para sus propias resoluciones. Muy a menudo estos dilemas se centran en un conflicto entre el cuidado por uno mismo y el cuidado por los demás. Como resultado del uso de tales dilemas, Gilligan y cols han definido una orientación de cuidado y responsabilidad, que ellos creen que es diferente de una orientación de justicia según la han definido (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 234).

Gilligan define que los dilemas morales y sistemas de puntuación de Kohlberg y cols son limitados en el sentido de que no se refieren a dilemas (u orientaciones a esos dilemas) de *relaciones y obligaciones especiales*. Las relaciones especiales incluyen las relaciones con la familia, amigos y grupos de los que uno forma parte y es miembro. Kohlberg y cols. creen que las situaciones de dilema que incluyen tales relaciones especiales pueden resolver mediante una ética de justicia universalista de respeto hacia las personas o reglas, y con los conceptos de reciprocidad y contrato. Sin embargo, creen también que tales situaciones pueden, asimismo, resolverse mediante una moralidad de relaciones *particularistas*, que diferencian dichas relaciones especiales de las relaciones universalistas regidas por el razonamiento de justicia (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, pp. 234-235).

Gilligan tuvo la agudeza de prestar atención a una orientación moral enmarcada en situaciones o relaciones de cuidados particularistas “que se entrometen” en las respuestas a su dilema del aborto, y tanto ella como Kohlberg y cols. han descubierto que esta orientación a veces “se entromete” en los dilemas de justicia kohlbergianos. Sin embargo, esto no indica que haya dos moralidades generales diferentes, una moralidad de justicia y una moralidad de cuidados. En opinión de Kohlberg y cols., las obligaciones especiales de cuidados presuponen, pero van más allá de, los deberes generales de la justicia, que son necesarios pero no suficientes para ellas. Así pues, los dilemas de relaciones especiales pueden dar lugar a respuestas de cuidados que complementan y profundizan el sentido de las obligaciones generalizadas de justicia. En los dilemas tipo kohlbergianos, las consideraciones de relación especial son en cierto sentido adicionales, puesto que van más allá de los deberes debidos a otros en base a los derechos de la persona. Estas consideraciones no necesitan estar en conflicto con una ética de justicia (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 235).

Desde el punto de vista de Kohlberg y col. Hay dos sentidos de la palabra *moral*, y dos tipos de dilemas correspondientes. El primer sentido corresponde a lo que los filósofos morales formalistas han llamado el “el punto de vista moral”, el cual recalca los atributos de imparcialidad, universalidad, y el esfuerzo y deseo de llegar a un acuerdo o consenso con

otros seres humanos en general sobre lo que está bien. Es esta idea de un “punto de vista moral” la que está más claramente incluida de forma filosófica en el modelo de estadio de Kohlberg del razonamiento de justicia. Hay un segundo sentido de la palabra *moral*, que está tomado de Gilligan (1982) en su énfasis sobre los elementos de cuidados y responsabilidad, y que aprecia de forma más evidente en las relaciones de obligación especial hacia la familia y los amigos. Como dice Gilligan este sentido de la palabra no incluye las ideas de imparcialidad, universalidad y un esfuerzo por llegar a un consenso con todos los demás seres humanos acerca de la decisión “correcta”, criterios que Kohlberg y cols. utilizan para definir el punto de vista moral. Sin embargo, los fenómenos a los que se refiere Gilligan son morales en tres sentidos: primero, connotan algún interés por el bienestar de otra persona; segundo, llevan implícito un sentido de responsabilidad u obligación, y tercero, requieren algún esfuerzo para comprometerse a dialogar y comunicarse con otras partes implicadas (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 236).

Kohlberg y cols. creen que la diferencia que hace Gilligan entre una moralidad de cuidados y una moralidad de justicia es una diferencia mantenida en la mente de todos los seres humanos, una creencia también mantenida por Gilligan (1982). Sin embargo, según Kohlberg y cols., estos dos sentidos de la palabra *moral* no representan dos orientaciones morales diferentes existentes al mismo nivel de generalidad y validez. Kohlberg y cols. consideran que la justicia es tanto racional como implicadora de una actitud de empatía. Esta es la razón por la que estos autores sostienen que “existe una dimensión junto a la cual se pueden situar varios dilemas y orientaciones morales. Los dilemas y las orientaciones morales personales de obligaciones especiales representan un polo de esta dimensión, y los dilemas hipotéticos estándar de justicia y las orientaciones de justicia, representan el otro polo” (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 238).

2.5.3. Distinción según Kohlberg entre estadios blandos y duros en el desarrollo moral del adolescente.

Kohlberg y colaboradores diferencian tres tipos de modelos de estadio que pretenden ser apropiados para el estudio del desarrollo adulto. El primero y más notable de desarrollo adulto es el modelo de estadios *funcionales* de Erikson (1950) que infiere el proceso de maduración de la persona a través de sus experiencias en nuevos roles o esferas socioculturales. El segundo tipo de modelo se refiere aquí a un modelo de estadios estructurales *blandos*. Tales estadios blandos sobre la forma del desarrollo, lo mismo que los estadios piagetianos, incluyen también elementos de las características afectivas o reflexivas de las personas, características no fácilmente asimiladas al paradigma piagetiano. De estas teorías estructurales de estadio blando, la teoría de Jane Loevinger (1976) del desarrollo del ego es la más desarrollada. El tercer tipo de modelo de estadio es el de estadios estructurales *duros*, estadios que tienen todas las propiedades formales que Piaget atribuía a un estadio. Ejemplos de estadios duros son los estadios de razonamiento de la justicia de Kohlberg, los estadios de razonamiento lógico de Piaget (1967) y posiblemente los estadios de toma de perspectiva de Selman (1980) (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 242).

Gibbs (1979b) discute las diferencias entre los “estadios piagetianos estándar” y los “estadios existenciales”. Para Gibbs los estadios piagetianos estándar llevan consigo la

resolución de problemas a través del uso de las operaciones de razonamiento piagetiano, mientras que los estadios existenciales implican una autorreflexión sobre cuestiones tales como ¿cuál es el significado de mi vida o de mi ser? o ¿qué es la vida humana? Dejando a un lado diferencias menores, los estadios estructurales “existenciales” o “autorreflexivos” de Gibbs y los aquí referidos estadios estructurales “blandos” llevan un ego o ser que tiene de forma consciente un sentido por sí solo. En cada caso, el foco de atención está en el yo o ego, considerado como cierta forma de totalidad, un sistema de significado que conforma el mundo o el “otro” (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, pp. 242-243).

Para distinguir los tres tipos de modelos de estadio se van a utilizar los cuatro criterios generales que sirven para identificar los estadios cognitivos piagetianos, vistos con anterioridad. Las diferencias entre estadios funcionales eriksonianos y estadios estructurales duros pueden describirse según tres de los cuatro criterios de estadios piagetianos. Primero, el criterio de totalidad estructurada significa que existe una forma constante en la actividad descrita, que pertenece relativamente constante a través de las diferentes situaciones u funciones del ego. Los requerimientos implicados por este criterio son inapropiados para un modelo de estadio funcional. Los estadios funcionales son representativos de las diferentes funciones del ego en respuesta a diferentes “crisis” que requieren tareas particulares y diferenciadas. Los estadios estructurales duros, en cambio, se describen en términos de estructuras diferentes o formas de pensamiento, en respuesta a una única función, como el razonamiento lógico o el juicio moral (Kohlberg, Levine, Hower, 1992, p. 224).

Segundo, los modelos de estadio funcional se basan en referencias psicológicas, más que lógicas o filosóficas-morales, de las formas en cada estadio trae una nueva “fuerza” o “sabiduría” al individuo. Como resultado, una referencia funcional puede ser más relativa culturalmente (aunque no relativista) que una referencia estructural dura. Los modelos de estadio estructural duro distinguen la *forma* operativa del razonamiento de las referencias psicológicas de los intereses del yo. La adopción de modelos de estadio estructural duro ha resultado en la verificación de corte cultural de la universalidad de las secuencias de estadio.

Tercero, los estadios funcionales no están integrados jerárquicamente. Son “elecciones” o usos de funciones nuevas por parte de un ego. Las funciones anteriores permanecen tras un nuevo estadio. Los estadios estructurales duros, por otra parte, *reemplazan* a estadios anteriores en el sentido de que cada estadio siguiente transforma al anterior en una reorganización más adecuada (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 244).

Kohlberg y cols. utilizan los criterios de totalidad estructurada e integración jerárquica para distinguir la teoría del desarrollo del ego de Loevinger (1976) de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. La primera la ven como la teoría que articula un modelo de estadio blando; la segunda la entienden como una teoría de desarrollo de estadio duro (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 245). Para Loevinger el desarrollo del ego se caracteriza por cambios cualitativos en la complejidad a medida que el ego en desarrollo atraviesa por una invariante secuencia jerárquica de estadios. Los estadios integran “cabos o ramales” de desarrollo de la personalidad a través de dimensiones de carácter, estilo interpersonal, preocupación consciente y estilo cognitivo. El desarrollo del ego representa el desarrollo de

“estructuras” en el sentido cognitivo-evolutivo de una “lógica interna a los estadios y su secuencia” (Loevinger, 1976, p. 11).

La perspectiva de Loevinger sobre los estadios del ego y la perspectiva estructural dura de Kohlberg y cols. comparten algunas ideas. Primero, ambas perspectivas están de acuerdo en que existe una relativa unidad a la personalidad, es decir, el ego que razona, juzga, evalúa y, hablando en general, funciona para dar sentido al mundo. Segundo, las dos perspectivas están de acuerdo sobre los requisitos generales del modelo de estadio jerárquico de Piaget. Tercero, ambas perspectivas aceptan la idea de que el juicio y carácter morales son aspectos o dimensiones esenciales del desarrollo del ego que contribuyen a la formación de estadios generales del ego. Finalmente, tanto Loevinger como los estructuralistas duros, se alejan de los procedimientos tradicionales psicométricos y construyen test que intentan extraer las estructuras subyacentes (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992, pp. 245-246).

Pasamos ahora a señalar las diferencias teóricas y empíricas entre las dos perspectivas a través de los criterios piagetianos de totalidad estructurada e integración jerárquica. El criterio de “totalidad estructurada” se consideró por parte de Piaget como el criterio central de los estadios estructurales. De entrada, parece que hay un acuerdo general entre las perspectivas estructurales duras y blandas, en cuanto a la naturaleza y concepción de “totalidad estructurada”. Esta idea general puede describirse como una concepción de la organización subyacente del pensamiento que determina las respuestas a tareas que no son claramente similares. Un examen más detallado de la construcción piagetiana de totalidad estructurada muestra, sin embargo, marcadas diferencias entre los modelos de estadio estructural duro y blando. Estas diferencias giran, en parte, alrededor de las diferentes concepciones de la estructura utilizadas por los dos modelos. Para Piaget (1970) una estructura es un sistema de leyes transformacionales que organizan y gobiernan las operaciones del razonamiento. Este sistema formalizado de gobierno se manifiesta en las *respuestas* de los individuos a los conceptos o problemas. Aunque es sólo la organización formal de las operaciones del razonamiento de que define a una estructura, sin embargo, son necesarias unas distinciones adicionales entre contenido y estructura, y entre competencia y actuación para poder mantener una metodología que pueda identificar las estructuras (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992, pp. 246-247).

Loevinger, en cambio, considera a la estructura menos como una forma de pensamiento y más en términos de funciones y contenidos de la personalidad relativamente estables. Este uso de la estructura es similar a la idea de la estructura connota por el concepto psicoanalítico del carácter. La estructura en el sentido de Loevinger es una entidad subyacente hipotética de la personalidad. Puesto que la estructura es una construcción hipotética subyacente, nunca se puede observar directamente. Puesto que las estructuras en sí mismas nunca se pueden observar, los estadios que las representan son construcciones de tipos ideales o ejemplares ilustrativos, más que formas abstractas o expresiones de las estructuras mismas. En este contexto, un tipo ideal es la representación teórica del estadio, que en sí mismo contiene diferentes mezclas de contenido y estructura. La apariencia de la distinción entre contenido y estructura reduce la plausibilidad de definir las operaciones que las estructuras estaban destinadas a representar. Parecida a la diferencia entre contenido y estructura, la diferencia entre competencia y actuación está también implicada en el criterio de la totalidad

estructurada puesto que las estructuras en sí mismas son manifestaciones de la competencia. La falta de una clara diferenciación entre contenido y estructura en los modelos de estadio estructural blando lleva, sin embargo, a una diferenciación ambigua entre competencia y actuación (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 247).

La teoría de Loevinger (1982) se refiere por definición a la unidad del yo y depende de las reflexiones del individuo sobre la psicología del yo. Tales reflexiones son compuestos de segundo orden o metamodos de pensamiento. Estos metamodos de pensamiento parecen representar teorías que los individuos construyen, más que formas estructurales de razonamiento. Las estructuras piagetianas comprenden sistemas organizados de razonamiento operativo en donde las operaciones son formas de *acción* interiorizadas. En un sentido empírico esto implica que los estadios duros se conectan a la acción en formas directas. Los estadios blandos, sin embargo, parecen tener organizaciones cualitativamente diferentes. A su vez, los modelos de estadio estructural duro definen las estructuras de forma consistente con la construcción de la estructura piagetiana, es decir, como una organización de las manifiestas operaciones de pensamiento. Tales estructuras son aquellas formas de organización del pensamiento consistentes y racionales relacionadas de forma lógica con el uso de conjuntos de operaciones lógicas identificadas en un contenido diverso (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, pp. 247-248).

Además, las teorías de estadio estructural duro se apoyan en una abstracción desde el yo o ego concreto, unitario hasta la perspectiva de un yo epistémico (en los estadios lógicos de Piaget) o de un sujeto moral racional (en los estadios de justicia de Kohlberg). Esta distinción permite a un modelo de estadio estructural duro definir los estadios sólo según operaciones cognitivas o sociomorales, más que según reflexiones sobre yo, la moralidad, o la naturaleza. Por otra parte, dentro del modelo de Kohlberg las formas de acción interiorizadas que las operaciones representan, son formas prescriptivas de toma de perspectiva en situaciones morales concretas.

El modelo de los estadios de Kohlberg representa, pues, la diferentes formas de jerárquicamente integradas de las operaciones de igualdad, reciprocidad y equidad. La justicia es la estructura de la resolución del conflicto a un dilema de intereses en competencia entre las personas; es lo paralelo, en el mundo social, a la estructura del pensamiento lógico del mundo físico. Las operaciones de justicia de igualdad y reciprocidad en la interacción social son paralelas a las operaciones lógicas y matemáticas de igualdad y reciprocidad en ciencias y matemáticas. En ambos campos, el lógico y el de justicia, el uso de operaciones implica sistemas equilibrados o reversibles llamados estructuras duras. Tanto las tareas cognitivas piagetianas como las entrevistas de juicio moral kohlbergianas están hechas para sonsacar estas operaciones específicas y predefinidas (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, pp. 248-249).

En cuanto al criterio de integración jerárquica, los modelos de estadio duro y blando se basan en diferentes interpretaciones de este criterio. La característica central del criterio de integración jerárquica se refiere a la lógica interna de una secuencia de estadio. Lo que se requiere para este criterio es apoyo tanto teórico como empírico para la idea de que los estadios posteriores no sólo *reemplazan* sino que además *transforman* a los estadios anteriores. En teoría los modelos de estadio estructural duro siguen a Piaget (1970) en

defender que construir un modelo de estadios jerárquicamente integrados es construir un modelo normativo del desarrollo. Un modelo normativo establece un nivel como un punto final del desarrollo. Debe incluir una referencia filosófica así como psicológica a este punto final o estadio más equilibrado. Cada estadio de la jerarquía representa así un aumento en la correspondencia con el punto final o estadio más alto. El modelo normativo asumido por Piaget y Kohlberg confía en una concepción de la racionalidad humana en la que se presupone un punto final sobre el que todos los agentes racionales podrían estar de acuerdo. El modelo normativo de Piaget tiene como estándar el criterio de la reversibilidad. La ambigüedad de la lógica interna de las secuencias del estadio estructural blando de Loevinger y otros reduce la plausibilidad de formular un modelo normativo del desarrollo. Sin embargo, Kohlberg y cols. sostienen que no es posible construir una secuencia de estadio que se ajuste al criterio de integración jerárquica sin especificar la lógica interna de la secuencia según su punto final (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 250).

Desde una perspectiva más empírica los estadios de Loevinger son no-transformacionales. Más que el que cada nuevo estadio representa una *integración o transformación* del estadio anterior, sus nuevos estadios surgen de la suma de aspectos evolutivos nuevos con los utilizados para definir el estadio anterior. Su jerarquía de estadio parece ser un sistema más y más inclusivo, acumulativo. En contraste, la jerarquía del estadio de justicia de Kohlberg se entiende como una jerarquía basada en sucesivas integraciones estructurales (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, pp. 250-251). Esta propiedad de ontogénesis se ha documentado a nivel empírico (Rest, 1973).

De todas formas, las razones para el éxito del esquema piagetiano de estadio estructural duro al establecer el desarrollo lógico y de la justicia, pueden ser precisamente las razones de que no tendrá éxito en establecer la experiencia y sabiduría de la edad adulta. Por ejemplo una lógica racional de la justicia no puede dar respuesta a preguntas como ¿por qué ser moral? o ¿cuál es el significado de la vida? La construcción de un *estricto* estadio piagetiano puede que haya que abandonarlo en el estadio del desarrollo adulto, en cuyo caso habría que recurrir a la idea de estadios de desarrollo blandos (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 252).

2.5.4. Análisis distintivo entre la forma y el contenido.

Las propiedades formales de los estadios se dividen en dos componentes. El primer componente es el nivel de perspectiva social: por ejemplo el estadio 1 tiene una perspectiva no diferenciada o egocéntrica; el estadio 2 tiene una perspectiva de dos actores conscientes de las necesidades individuales del otro, coordinados a través de actos de reciprocidad concreta; el estadio 3 entiende al otro dentro del contexto de las expectativas de rol compartidas en unas relaciones personalizadas; el estadio 4 entiende al otro en el contexto de un sistema social de normas y roles menos personalizados; y el estadio 5 tiene una perspectiva anterior a la sociedad. El segundo componente formal de los estadios es más específicamente moral o prescriptivo. Se refiere al hecho de que los estadios estructuran los hechos y deberes a través de tres operaciones de justicia: igualdad, reciprocidad y equidad. Por ejemplo la estructura principal de justicia del estadio 3 es la Regla de Oro: Haz con otros lo que te gustaría que se te hiciera a ti, o la prescripción a escoger con una consciencia de la perspectiva del otro como si

tú estuvieras en su lugar. La Regla de Oro integra las operaciones de igualdad, reciprocidad y equidad. Así pues, la forma de un estadio se refiere *sólo* a la estructura de justicia, que se compone del nivel de toma de perspectiva social al que se hacen los juicios morales o prescriptivos y de operaciones de justicia (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 254).

Kohlberg y cols. definen como contenido la elección, los elementos y las normas utilizados en las respuestas individuales (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 255). La elección se refiere a la respuesta dada por el sujeto a la primera pregunta de cada dilema que se le pregunta. Dentro del ámbito de evaluación kohlbergiano los dilemas que se pueden presentar al sujeto son nueve, los cuales están recogidos en la Entrevista de Juicio Moral (Colby y Kohlberg, 1987). Por ejemplo, la respuesta “sí” o “no” a la primera pregunta del Dilema III: “¿Debe Heinz robar la medicación?” constituye la elección del sujeto al dilema. La clasificación de los temas de contenido que Colby y Kohlberg (1978) incorporan en su prueba y proporcionan a las respuestas de los sujetos se deriva de la filosofía moral y la sociología de la moral, en las que se han hecho intentos disciplinados para llegar a normas y aspectos morales universales. Estos temas a los que Kohlberg y cols. llaman elementos y normas se presentan a continuación.

Los elementos y las normas para clasificar el contenido (Kohlberg, Levine y Hower, 1992)

Los elementos

Mantenimiento del orden normativo:

1. Persona o deidad que obedece (o consulta). Debe obedecer, obtener consentimiento (debe consultar, persuadir).
2. Acusación (aprobación). Debe ser acusado, desaprobado (debe ser aprobado).
3. Retribución (disculpa). Debe retribuir (debe disculparse).
4. Tener derecho (no tener derecho).
5. Tener obligación (no tener obligación).

Consecuencias egoístas:

6. Buena reputación (mala reputación).
7. Búsqueda de premio (evitar el castigo).

Consecuencias unilaterales:

8. Buenas consecuencias individuales (malas consecuencias individuales).
9. Buenas consecuencias de grupo (malas consecuencias de grupo).

Consecuencias ideales o en servicio de la armonía:

10. Mantenimiento del carácter.
11. Mantenimiento del autorrespeto.
12. Servicio a la armonía o ideal social.

13. Servicio a la dignidad y autonomía humana.

Justicia:

14. Equilibrio de perspectiva o toma de perspectiva.
15. Reciprocidad o merecimiento positivo.
16. Mantenimiento de la equidad y justicia procesal.
17. Mantenimiento del contrato social o acuerdo libre.

Las normas

1. Vida.	6. Autoridad
• Preservación	7. Ley.
• Calidad/Cantidad	8. Contrato.
2. Propiedad.	9. Derechos civiles.
3. Verdad.	10. Religión.
4. Afiliación.	11. Conciencia.
5. Amor erótico y sexo.	12. Castigo.

2.5.5. Estudio sobre el juicio y la acción.

Una teoría de la acción moral deber ser tanto una teoría psicopedagógica como una teoría filosófica. Lo mismo que en el estudio del desarrollo del juicio moral, una acción considerada moral debe reunir cierta adecuación estándar. Pero ¿qué es una acción moral adecuada o “virtuosa”? se preguntan Kohlberg y Candee (1992, p. 463). A partir de la descripción de los supuestos filosóficos de estos autores se extraen los siguientes criterios de moralidad de una acción:

1. Juicio individual del propio actor sobre si una acción es moral o no.
2. Conformidad de la conducta misma a una norma social.
3. Intención, juicio o principio que guía el acto (p. ej., el principio moral de respeto a las personas de Kant, el de maximización del bienestar de Mill o de Dewey, o el acuerdo entre pensadores de principios sobre lo que constituye una acción “correcta” de Kohlberg.
4. Fuerza del ego, voluntad o autocontrol (es decir, la moderación en las pasiones, el autocontrol y la deliberación calmada).
5. Sensibilidad hacia los valores alcanzados por una acción virtuosa, adquirida mediante el hábito o práctica de tal acción.

Kohlberg y Candee (1992, p. 479) distinguen entre juicios deónticos y juicios de responsabilidad. La predicción de una acción moral a partir de estadios requiere tener en cuenta los juicios intermedios que un individuo hace. Uno no actúa directamente por principios, sino que actúa por unos juicios específicos de contenido engendrados por esos principios. Los principios morales o “estructuras de razonamiento moral” conducen a dos juicios más específicos, uno de juicio de elección deóntica, y el otro un juicio de responsabilidad. Los juicios morales cumplen dos funciones que se consideran necesarias

para una acción moral. La primera es una función deóntica de decisión, un juicio de lo que está bien. La segunda es una función de seguir hasta el final, un juicio de responsabilidad de actuar según lo que uno ha juzgado como correcto.

Para definir la acción moral necesitamos, además, ser capaces de definir el contenido de una acción, la elección hecha, como moral. Los filósofos distinguen entre una *regla* o norma moral y un *principio* moral. No robar, respetar la propiedad, ser honesto, son varias afirmaciones de la regla o norma moral de la propiedad. En el dilema de Heinz, la regla de la propiedad está contra la regla de salvar la vida humana. La cuestión deóntica es ¿qué regla es la que hay que seguir? Cuando las reglas o normas entran en conflicto, se requiere un principio. Un principio moral, como algo diferente a una regla, implica dos cosas. Primero, no es un “tú harás” o “no harás”, es una forma de ver, de escoger cuando dos reglas entran en conflicto. En un método de elección moral. Segundo, es algo que está bajo una regla, el espíritu bajo la ley más que la ley en sí, es una actitud, o una idea que genera ideas. Es más general y universal que una regla (Kohlberg, Candee, 1992, p. 486).

Blasi (1980) escribió una reseña exhaustiva de las publicaciones sobre el tema y llegó a la conclusión de que la mayoría de los estudios que utilizan la medida de los estadios de Kohlberg veían correlaciones entre un relativamente alto estadio de juicio moral y lo que normalmente se llama conducta moral, incluyendo dimensiones tales como la honestidad, resistencia a la tentación y conducta altruista o prosocial. A pesar de estas correlaciones, sin embargo, Blasi concluía que los estudios no arrojaban casi ninguna luz teórica sobre el problema de la relación entre juicio y acción. Continuó Blasi sugiriendo que se podía encontrar un puente teórico entre el juicio moral y la acción moral centrándose en los juicios de responsabilidad, es decir, los juicios de la responsabilidad del yo para actuar de una forma “moralmente correcta”.

La reseña de Blasi (1980) y el estudio de Kohlberg y Candee (1992) indican que la relación del estadio moral con la acción moral es una relación monotónica (lineal positiva). En otras palabras, cuanto más alto es el nivel de razonamiento, más probable es que la acción moral sea consistente con la elección moral hecha sobre un dilema. Esta relación monotónica se ha observado incluso en situaciones en las que el factor de contenido de la elección moral es consistente a través de los estadios. Por ejemplo, McNamee (1978) descubrió que una gran mayoría de sujetos en estadios 3 y 4 pensaban que era correcto ayudar a un, en apariencia, drogado que pedía ayuda. Incluso habiéndose puesto de acuerdo sobre la elección deóntica, los sujetos en estadio 4 estaban más dispuestos a ayudar al drogado que lo que lo estaban los sujetos de estadio 3.

Rest (1983) propone cuatro fases en la decisión moral:

- a) Una sensibilización al problema, a.
- b) Una definición de una acción correcta, a.
- c) Una definición de lo que sería la acción del ser, a.
- d) La ejecución de la acción.

Basados en la reseña de Basi (1980) y en el trabajo de Rest (1983), Kohlberg y Candee explican la relación monotómica entre el estadio moral y la acción moral mediante hipótesis de que la acción moral es el resultado de un proceso de tres pasos:

1. Hacer un juicio deóntico de justicia de la situación moral.
2. Hacer un juicio de que uno mismo es responsable para que se lleve a cabo tal juicio deóntico.
3. Llevarlo a cabo.

En otras palabras, el aumento monotómico es consistencia según el estadio, entre el estadio moral y la acción moral, se explica por la hipótesis de que hay un aumento monotómico de consistencia por estadio entre el juicio deóntico hecho y el juicio de responsabilidad del yo para llevar este juicio a la práctica (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 260).

Los juicios de responsabilidad para actuar llegan a ser progresivamente consistentes con los juicios hipotéticos y con los juicios deónticos de la vida real a medida que uno se mueve hacia estadios altos en la jerarquía de Kohlberg. Esta progresiva consistencia es la base del postulado de Kohlberg de que cada estadio más alto es más prescriptivo en el sentido de que hace con más éxito la diferencia entre la obligación y responsabilidad moral y las consideraciones no morales. Por ejemplo, en los estadios convencionales los sujetos pueden pensar que es correcto o justo ayudar a una víctima (McNamee, 1978) o rechazar dar una sacudida a una víctima (Kohlberg y Candee, 1992) y al mismo tiempo sentir que ellos no tienen la responsabilidad de llevar a cabo estas acciones porque para ellos el que hace el experimento es quien tiene la autoridad o la responsabilidad de tomar las últimas decisiones de la situación. Sin embargo, para gente que razona en el estadio 5, se considera necesario tomar la responsabilidad de actuar de forma consistente con su elección deóntica autónoma. Las excusas para no asumir la responsabilidad de actuar, tales como una llamada a la autoridad del experimentador o una preocupación por su aprobación, se consideran ilegítimas por parte de tales razonadores (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, pp. 260-261).

El estadio moral influye en la acción moral de dos maneras:

- A través de las diferencias en la elección deóntica y
- A través de los juicios de responsabilidad.

Allí donde las situaciones son polémicas se encuentran diferencias en la elección deóntica en cada estadio más alto en los sujetos con más probabilidad de estar de acuerdo con la elección determinada por los principios morales. En situaciones en las que hay un acuerdo general sobre la elección deóntica (por ejemplo en el estadio de McNamee, 1978), se encuentra también una relación entre el estadio y la acción debida a los aumentos en consistencia por estadio entre el juicio deóntico y el juicio de responsabilidad (Kohlberg, Levine, Hower, 1992, p. 261).

La idea de que los juicios de responsabilidad son consistentes con los juicios deónticos en el nivel posconvencional permite evitar ciertos aspectos filosóficos sobre lo

que realmente es moralmente correcto o sobre lo que es la “acción moral”. Ayuda también a evitar el problema de encontrar algún “objetivo estándar” para hacer un juicio aretaico del valor moral de una acción o de un actor. Además, permite apoyarse en la propia respuesta de sujeto para definir lo que es justo y ayuda a entender la progresiva consistencia entre el juicio moral y la acción moral como un fenómeno relacionado con el crecimiento del estadio moral. Sin embargo, además de definir la acción moral como relacionada con el propio juicio moral y como una función de consistencia entre la acción y el juicio, se explora también una vía más universal para definir la acción moral. Haciendo esto se examina si los sujetos de principios (por ejemplo, los sujetos que utilizan el razonamiento de los estadios 5 y 6 alcanzan un consenso en sus juicios sobre una situación concreta de dilema (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992, p. 261).

Las consideraciones filosóficas de Kohlberg y cols. les dejan con la idea de que una *acción moral* es una acción:

- Que es “objetivamente correcta” en el sentido de que el uso de los principios filosóficos por parte de los razonadores de estadio 5 lleva a un acuerdo sobre lo que constituye una “acción correcta”, y
- Que es “subjektivamente correcta” tanto si está guiada por un juicio o razón moral “correcto” en cuanto a forma como si está de acuerdo con la elección objetivamente correcta.

Este controvertido punto de vista filosófico induce a decir que, al menos en algunas situaciones, los sujetos de principios o de estadios 5 y 6 realizan acciones que son correctas tanto en contenido como en forma. Sin embargo, esto no sólo se aplica a los estadios más altos o de principios. Los sujetos de estadios más bajos a veces escogen el contenido “correcto”, “justo”, o “de principios” para responder a los dilemas hipotéticos kohlbergianos. Y más aún, lo escogen de una manera que está formalmente cercana a lo que tanto Kant como Piaget llamarían autónoma. En cuanto al contenido, escogen la alternativa de preservar la justicia o los derechos humanos en contra de obedecer las leyes o autoridades en situaciones en las que éstas son arbitrarias o están en conflicto con los derechos y la justicia (Kohlberg, Levine y Hewer, 1992, p. 262).

Hasta aquí se ha discutido la acción moral como si siempre estuviera precedida de juicios deónticos o de responsabilidad. De hecho, éste puede no ser el caso. Un estudio que mide la relación entre el razonamiento moral y la acción moral en el contexto de una decisión en la vida real es el estudio de Gilligan y Belenky (1980) sobre la toma de decisiones sobre el aborto. Este estudio utilizó el dilema hipotético tipo, en este caso un típico dilema de aborto, y puntuó en razonamiento sobre el dilema de la vida real presentado al sujeto. Este estudio suscita la pregunta de qué es más importante, un nuevo estadio de acción moral o un nuevo estadio de juicio moral reflexivo revelado en el razonamiento sobre situaciones hipotéticas. Piaget (1932) cree que una nueva estructura moral o estadio surge primero de la acción o de la toma de decisión práctica, y que es sólo más tarde cuando se hace autosuficiente o reflexiva. A este proceso lo llama *pris de conscience*. Sin embargo, Gilligan y Belenky siguieron longitudinalmente a sus sujetos durante un año y descubrieron que algunos sujetos que estaban más avanzados en

razonamiento de la vida real, habían avanzado al estadio siguiente en su razonamiento hipotético o reflexivo que en su razonamiento sobre un dilema de la vida real, fenómeno que permaneció estable después de un tiempo. La coordinación de estructuras de razonamiento moral reflexivo con estructuras de toma de decisión moral práctica parece ser un proceso de coordinación entre la acción y la reflexión, más que una determinación, en una solo sentido, de una acción por la acción reflexiva o viceversa (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 263).

Hay que resaltar el hecho de que al explorar la relación entre el juicio y la acción moral se está tratando de aspectos de teoría filosófica para hacer juicios aretaicos. Los deónticos de justicia y obligación son diferentes de los juicios aretaicos del valor moral de las personas o de las acciones. Lo que cuenta como moralmente meritorio es la acción relacionada con el razonamiento moral racionalmente o intuitivamente basado en principios. Esta afirmación es en sí misma un asunto de supuesto filosófico y de debate. El filósofo Kleinberger (1982) identifica tres tipos de teoría ética en relación con este debate. El primer tipo es el *racionalista*, una ética de pura intención, del cual toma como representativos a Kant y Kohlberg; este tipo de teoría ética mantiene que el razonamiento moral es necesario y suficiente para la acción moral. El segundo tipo es el *naturalista*, que recalca una ética de responsabilidad, y del cual Kleinberger toma a Aristóteles y Dewey como representativos; este tipo mantiene que el razonamiento moral es necesario pero no suficiente para la acción. El tercer tipo es la *conductista social*; de este tipo, Kleinberger (1982), dice:

Puesto que los filósofos tienen una tendencia ocupacional a favorecer la moralidad reflexiva, apenas hay teorías filosóficas de ética que mantengan que una conducta manifiesta de acuerdo con las normas morales aceptadas sea condición suficiente para la moralidad de un acto o agente. Pero el sentido común tiende a centrar el juicio moral en la conducta externa valorada como una conducta habitual conforme a las normas morales actualmente reconocidas por la sociedad. No sólo el hombre de la calle parece adoptar esta postura, sino que lo hacen muchos científicos sociales y conductistas incluidos Bandura, Aronfreed, Eysenck, y Havighurst y Taba. En este sentido la moralidad se puede determinar sin referencia al pensamiento del actor (p. 149).

En opinión de Kohlberg y cols., la incapacidad de los grandiosos estudios de Hartshorne y May (1928-30) para establecer la propuesta de que virtudes tales como la honestidad y el servicio son hábitos empíricamente demostrables, fue una función de su postura social conductista para definir la acción moral. Aunque creían en la idea de sentido común de que existen determinantes internos de la conducta moral, su definición de los actos morales ignoró los juicios que podrían haberse hecho por los participantes en sus experimentos. La conducta moral se definió sólo por la frecuencia y cantidad de tal conducta como el trampear, no por el propio juicio del sujeto de si aquel acto en concreto estaba mal en una situación dada. En opinión de Kohlberg y cols. los resultados de los estudios de Hartshorne y May indican que la acción moral no se puede definir y estudiar con éxito con una perspectiva puramente conductista. Las acciones morales no pueden entender como tales son referencia a un conocimiento moral interno o un componente de

juicio moral que debe ser directamente evaluado como parte de la definición de un acto como moral (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 264).

2.5.6. Estudio sobre la atmósfera sociomoral.

La acción moral no es algo determinado únicamente por factores psicológicos internos al sujeto, sino que normalmente se da en un contexto o grupo social, y ese contexto tiene normalmente una profunda influencia en la toma de decisión moral de los individuos. Las decisiones morales individuales se hacen, en la vida real, casi siempre en el contexto de normas de grupo o procesos de toma de decisión en grupo. Más aún, la acción moral individual es, a menudo, una función de estas normas o procesos. Por ejemplo, en la Masacre de My Lay (Guerra del Vietnam), soldados americanos individuales asesinaron a mujeres y niños que no combatían. Lo hicieron no por que su juicio moral acerca de tal acción fuera inmaduro ni porque, como individuos, estuvieran “enfermos” en algún sentido, sino porque participaban en lo que era esencialmente un grupo de acción tomada en base a normas de grupo. La elección moral hecha por cada soldado individual que apretaba el gatillo estaba dentro de un contexto institucional más amplio como es el ejército y sus procedimientos de toma de decisión. Abreviando, la masacre de My Lay fue más una función de la “atmósfera moral” del grupo que prevalecía en aquel lugar en aquel momento, que del estadio de desarrollo moral de los individuos presentes (Kohlberg, Levina y Hower, 1992, p. 265).

Un primer estudio que explora la atmósfera moral de un grupo o institución en relación a su efecto sobre la acción fue el realizado por Kohlberg, Hickey y Scharf (1972). El punto de partida del estudio fue el análisis de las respuestas dadas en discusiones morales de grupo sobre dilemas reales e hipotéticos en el reformatorio de Cheshire. Los juicios y razonamiento de los internos parecían ser más altos sobre los dilemas hipotéticos que sobre los dilemas de la realidad de Cheshire. El estudio descubrió que ninguno de los 34 internos puntuó más alto en los dilemas reales de la prisión que en los dilemas hipotéticos de fuera de la prisión, y de los 16 internos caracterizados de estadio 3 en dilemas de fuera de la prisión, 11 puntuaron en estadio 2 en los dilemas de prisión. Los internos tendían a ver las relaciones con otros internos en términos instrumentales de estadio 2.

En este estudio de 1972, se hizo un intento por articular la idea de un estadio de atmósfera moral que podría ser diferente de un estadio moral del propio sujeto individual. Se ha conseguido un posterior refinamiento de concepto de atmósfera moral en el contexto del estadio de tres escuelas alternativas democráticas y sus contrapartidas escuelas secundarias regulares (Power, 1979; Higgins, Power y Kohlberg, 1984). Básico a los análisis de la atmósfera moral (Power y Reimer, 1978; Higgins, Power y Kohlberg, 1984)) es la observación y definición de normas colectivas. Las normas compartidas por el grupo se pueden discriminar del juicio moral individual tanto en discusiones de grupo como en entrevistas de atmósfera moral. Las distinciones que estos estudios hacen se basan sobre todo en la noción de Durkheim (1961) de que las normas son prescripciones que surgen de las expectativas compartidas por un grupo. Además de las normas colectivas, tanto Durkheim como Kohlberg y cols. han estudiado el sentido de la comunidad o el sentido de

la solidaridad del grupo y la cohesión alcanzada en el grupo. Es este sentido de comunidad, solidaridad y cohesión lo que Kohlberg y cols. llaman atmósfera moral (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, pp. 265-266).

Con respecto a las normas colectivas, Kohlberg y cols. toman la postura de que existe una interpretación colectiva del estadio y una justificación de las normas de alguna forma distintas del estadio moral individual (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 266). En el estudio de Kohlberg, Hickey y Scharf (1972) los prisioneros que estaban en estadio 3 en su pensamiento, percibían las normas de la prisión según el estadio 2. Power (1979) fue capaz de demostrar que en el curso de cuatro años hubo un crecimiento longitudinal, no sólo en el estadio de las normas colectivas sino también en su fase en la escuela alternativa de Cluster de Cambridge. Sin embargo, no todas las normas avanzaron hacia un estadio y fase más altos. Mientras que las normas de propiedad y confianza se desarrollaron de esa manera, las normas que prohibían el uso de drogas no mostraron mucho avance en estadio y fase.

Además, las diferencias de atmósfera moral en la percepción normativa parece que estaban relacionadas con las diferencias de conducta real. Por ejemplo, durante el primer año de la Escuela Cluster de Cambridge robar era lo habitual. En el segundo año las normas colectivas de confianza y las normas de responsabilidad colectiva se habían desarrollado hasta tal punto que cada miembro de la comunidad se comprometía a contribuir con 25 centavos para restituir 10 dólares que se habían robado del billetero del estudiante. No hubo casos posteriores de robo en la escuela durante los tres años siguientes, y los estudiantes se pusieron de acuerdo en que ni ellos ni sus compañeros se verían implicados en ningún robo durante el tiempo en la escuela. Por contraste, nunca una norma en contra de ir a la escuela drogado evolucionó en estadio o fase, y la conducta del estudiante fue consecuentemente negligente. La norma que funcionaba era “mantén la calma”, es decir, no vengas a la escuela en una situación que pudiera ser detectada por los profesores. En otra escuela, sin embargo, la norma de la droga evolucionó a una fase más alta, llevando primero a una confesión del uso de drogas, luego a una presión de los compañeros para confesar y finalmente a la ausencia del abuso de drogas en la escuela.

Higgins, Power y Kohlberg (1984) informan del desarrollo en grupo a lo largo del tiempo en diversos aspectos de atmósfera moral. Este desarrollo en estas condiciones de atmósfera moral fue mayor en la escuela alternativa democrática que en la escuela secundaria regular muestreada. En resumen, la atmósfera moral en la forma de normas colectivas y un sentido de comunidad puede ser una fuerza muy grande al determinar la conducta moral, manteniendo constante el estadio de juicio moral individual. Sin embargo, la influencia de la atmósfera moral puede limitarse al contexto situacional e institucional del grupo (Kohlberg, Levine y Hower, 1992, p. 268).

2.6. La educación moral en la escuela según Kohlberg.

Kohlberg, como ya hemos visto, intentó aplicar su investigación a la teoría y a la práctica de la educación (1975). Y siguiendo sus principales postulados podemos sacar la conclusión de que todo fomento de desarrollo moral tiene que basarse en prácticas de

socialización e interacción tempranas, siendo las primeras fuentes de moralidad, los compañeros/as y amigos/as; por lo que estas prácticas deben iniciarse con sencillas tareas grupales y situaciones de la clase.

La interacción en la clase exige que sus alumnos/as vayan más allá de un mero compartir la información, es necesario una atmósfera de confianza y aceptación, en el que el respeto mutuo y la justicia sean cultivados intencionalmente, porque los niños/as necesitan escuchar a otros y ser escuchados. Esta habilidad de escuchar y comunicar con el niño/a por parte de maestro/a, es condición imprescindible para lograr este clima de confianza y, con ello, las bases del desarrollo moral del niño/a.

Hersh (1984) presenta un debate grabado en una clase de 81/4 en Massachussets, en el que la profesora Margo Stern Strom, comenta varias estrategias que puede utilizar el profesor/a como medio de fomentar el desarrollo moral de sus alumnos/as (pag. 99). Destacamos: La importancia de una atmósfera de confianza en la clase, la identificación y clarificación del conflicto moral cognitivo, el enfoque del razonamiento moral, el animar a tomar perspectiva, la comunicación y escuchar...

Desde este punto de vista, pensando en los profesores/as de primaria, esta búsqueda de medios que conduzcan a los niños/as hacia una completa interacción social entre sus compañeros/as, como medio de conseguir un completo desarrollo moral, tiene que concretarse en un currículum educativo donde queden recogidos estrategias claras para conseguirlo.

El primer paso del profesor/a, como guía de la conducta moral de sus alumnos/as, es tener una idea clara y precisa del momento determinado de desarrollo moral en que éstos se encuentran, es decir, necesario conocer las características de desarrollo del grupo concreto de niños/as o adolescentes con los que esté trabajando, cuanto más específico y definido sea este conocimiento, más eficientes serán las experiencias educativas diseñadas.

Además de conocer las características de desarrollo de sus alumnos/as, los profesores/as, deben captar lo que fomenta su crecimiento para superar su actual estado de desarrollo, es decir, deben considerar lo que hacen en clase para ofrecer un ambiente que asegure que el desarrollo moral va a seguir produciéndose. La interacción social, supone el contacto del niño/a con gente de distintos niveles de desarrollo moral; al tratar de asimilar nuevos comportamientos, el niño/a tiene que alterar su actual estructura de pensamiento para acomodarse a otra más compleja produciéndose el paso al siguiente nivel de razonamiento moral.

La investigación ha probado que el profesor/a es importante en la creación de condiciones que promuevan el desarrollo moral (Selman y Lieberman, 1975). Según estos trabajos la investigación, la función del profesor/a en este proceso sería doble:

1. Crear conflicto, el tipo de conflicto que facilite el crecimiento de los modelos de pensamiento de sus alumnos/as. (Recordemos que, según Kohlberg, los modelos de pensamiento en cada etapa, no se pueden enseñar, sino que el modo de

razonamiento moral de una persona se autogenera en interacción con el ambiente social, y cambia gradualmente).

Según afirma Hersh (1984, p. 110), hay cuatro tipos de interacción que pueden estimular el conflicto cognitivo:

- a) Diálogo del alumno/a consigo mismo, en el que la necesidad de resolver tal conflicto acaba por resultar el cambio de estadio. Llegar a este diálogo interno consigo mismo normalmente requiere la interacción con los otros.
- b) Diálogo del alumno/a con otros alumnos/as, que les abre etapas de pensamiento superiores a su propio nivel, lo que les estimula a ir más allá de su modo de pensar en este momento. La apertura a un razonamiento moral de nivel más alto que el propio conduce necesariamente al desarrollo moral.
- c) Diálogo del alumno/a con el profesor/a, en el que se benefician ambos, sobre éste, pues al tratar de entender el razonamiento del niño/a tiene que responder desde el marco de comprensión de éste.
- d) Diálogo del profesor/a consigo mismo, sobre las condiciones y conductas necesarias para estimular una interacción efectiva en los tres tipos de diálogos citados. El profesor/a inicia las condiciones en las que las interacciones pueden ocurrir, actúa como catalizador para que la interacción social que lleva al desarrollo moral pueda darse. El proceso de diálogo del profesor/a consigo mismo también quiere decir, por supuesto, que es eficaz para crear conflicto cognitivo en sus alumnos/as.

Ya vimos en los postulados de este enfoque del desarrollo moral que la reacción de conflicto cognitivo es uno de los roles más importantes del educador moral. Cultivar el diálogo es el medio principal de hacerlo. Es función del profesor/a promover intercambios sociales que abran a los alumnos/as a estadios de razonamiento moral superior al suyo, y animarlos a ir más allá de sus modos de razonamientos actuales.

2. Estimular la capacidad de los alumnos/as de adoptar el punto de vista del otro, es decir, asumir el rol de otra persona. El medio básico por el que se da el proceso de asumir roles es el diálogo. El profesor/a ha de ser el primero en asumir roles porque, como adulto, es capaz de tomar la perspectiva de la clase y del grupo. Esta capacidad es vital e implica ayudar a los niños/as a ver a los otros, como parecidos a ellos, pero diferentes con respecto a sus pensamientos, sentimientos y modo de ver el mundo. También es importante que el profesor/a ayude a sus alumnos/as a verse a sí mismos desde la perspectiva de los otros.

Siguiendo a Hersh, para crear oportunidades en clase que estimulen el conflicto cognitivo y la asunción de roles, el profesor/a debe aumentar la conciencia moral de sus alumnos/as, es decir, debe ayudarles a explorar las dimensiones sociales de su interacción, y el contenido de sus estudios. (Hersh, 1984, p. 113). Para conseguirlo, utiliza varios medios, entre los más importantes destacaremos:

- Presentarles dilemas hipotéticos clásicos.

- Presentarles dilemas morales, reales, para su discusión, aprovechando las oportunidades que nos ofrece la interacción diaria en la clase como fuente de temas éticos a discutir. El maestro/a y los niños/as están juntos la mayor parte del día, y puede haber multitud de ocasiones en las que surjan posibles dilemas morales que puedan comentar conjuntamente. Esta tarea no es fácil si no existe un clima de confianza y respeto mutuo que facilite cualquier técnica de interacción. El aprender a desarrollar estrategias de clase que estimulen el conflicto cognitivo y asunción de roles sociales, requiere práctica y experiencia.

Para crear un clima facilitador del desarrollo moral sería necesario (Hersh y Johnson, 1977, p. 10) utilizar las siguientes técnicas:

- Disposición del aula que facilite el debate entre los alumnos/as y la comunicación con el profesor/a. Esto ayuda también a los alumnos/as menos expresivos oralmente.
- Distribución de los grupos. Los grupos pequeños llevan menos riesgo en la apertura, especialmente cuando los alumnos/as comparten sus ideas sobre problemas morales por primera vez.
- Proponer modelos de aceptación. Una atmósfera que no juzgue es indispensable si queremos que los alumnos/as sientan que pueden compartir abiertamente sus ideas sobre temas morales. El profesor/a tiene que ofrecer modelos que ayuden a desarrollar un repertorio de respuestas más amplio para las ideas de otras personas, es decir, es necesario aceptar a la persona explorar las reacciones de los alumnos/as porque están demasiado metidos en su propio punto de vista para considerar el de los demás.
- Técnicas de escucha y comunicación. En la escuela es necesario la habilidad de escuchar y comunicar eficazmente con los alumnos/as. Esta capacidad de escuchar atentamente, es lo que va a ayudar a los niños/as a aprender a comunicarse con los demás.
- Animar a la interacción entre los alumnos/as. Cuando se ha logrado crear experiencia de interacción, los niños/as comienzan a iniciar este proceso de aprendizaje por sí mismos, es decir, aprenden a confrontar y a estimular mutuamente su pensamiento.

Estas técnicas descritas constituyen los comienzos de un clima en clase en el que se puede dar el desarrollo moral, técnicas que, no necesariamente tienen que darse por separado, sino que necesitan ser integradas en las conductas del educador.

Teniendo claro los objetivos a conseguir, vamos a intentar elaborar un currículum de desarrollo moral, tomando como punto de referencia una planificación realizada por Hersh y Johnson (1977), que a su vez, está basada en la teoría de Kohlberg. (Palomo, 1989, p. 88)

Según estos autores, un currículum de desarrollo moral debe estar basado en las dimensiones morales de la vida que surgen de dos fuentes de información comunes en la escuela:

1. La asignatura, que puede hacerse parte del programa existente en la escuela utilizando datos basados en el contenido de ésta, pero tomados de la realidad. De esta forma los niños/as, no lo ven como algo que tienen que tolerar, sino como adaptado a sus propias vidas.
2. Lo que se ha denominado el “programa oculto”, que es la interacción entre alumnos/as y profesor/a.

En la elaboración del currículum se sigue el siguiente proceso:

- Desarrollar unos fundamentos racionales, tomados de la teoría, que hagan a los niños/as pensar sobre temas morales.
- Identificar temas morales en el currículum, que pueden encontrarse examinando las materias que lo componen como literatura, historia, arte, etc; temas que se pueden centrar en acontecimientos de casa, de clase o la sociedad. Teniendo siempre en cuenta el nivel de razonamiento y de asunción de roles sociales que se pide a los alumnos/as.
- Relacionar temas morales con la vida de los niños/as, tomando como ejemplos películas, dilemas de otra de las aulas, de la propia vida, etc.
- Emplear un material que procure asunción de roles, es decir, que pasen de una visión del mundo egocéntrica al punto desde donde se pueden ver a sí mismos desde una perspectiva externa. El desarrollo moral requiere que el niño/a se dé cuenta de que las personas son distintas en lo que se refiere a actitudes, pensamientos, capacidades, sentimientos y puntos de vista, ya que el conflicto promueve el desarrollo del razonamiento moral.
- Presentar a los alumnos/as estructuras de razonamiento más adecuadas que, deben ser ligeramente más altas que el nivel de razonamiento en el que se encuentran. El razonar a un nivel más alto que el propio, crea desequilibrio cognitivo e inicia el desarrollo de una estructura nueva.
- Esta estructura se puede crear, por la lectura de diálogos de personajes, debates de asunción de roles, entrevistas, teatros, cine, etc. Siempre debe ir dirigida a abrir la mentalidad de los niños/as.

Estas, entre otras, son las estrategias más importantes a tener en cuenta en el proceso de desarrollo del currículum, que debe completarse, cada una de ellas, con las oportunidades que nos ofrece la vida diaria de la clase; cualquier día, a cualquier hora y en cualquier nivel, los niños/as pueden enfrentarse con temas morales como: hacer trampas, mentir, amistad, obediencia, venganza, etc. En el ambiente social de una escuela se pueden encontrar una serie de contenidos que pueden utilizarse para ayudar a los niños/as en el desarrollo de su conducta.

2.7. Incidencia del desarrollo moral del profesorado en la adquisición de valores sociales en los estudiantes.

El profesor/a debe tener muy en cuenta que en un alto porcentaje no educa por lo que dice sino por lo que es. Definitivamente no se trata de dar ejemplos, sino de ser ejemplo. Así, el respeto y la admiración que le tengan sus alumnos/as estarán garantizados por la coherencia que demuestre entre sus palabras y su accionar.

Muchas veces el profesor/a cree que por el sólo hecho de serlo tiene la autoridad ganada, sin embargo, la autoridad se obtiene con el prestigio que otorga el hacer bien las cosas. De eso los alumnos/as están muy pendientes y no sólo se fijan en cuánto sabe el profesor/a, sino que también en otros “detalles”, como por ejemplo:

- Su modo de ser.
- Su modo de trabajar.
- Su modo de relacionarse con los demás profesores/as.
- Su modo de ejercer la autoridad, la manera que tiene de sancionar, de premiar y de estimular.
- Sus valores, que en definitiva son los que rigen sus actos, y marcan su moralidad.

Hay que recalcar que si bien no se debe esperar que el profesor/a sea el mejor amigo de sus alumnos/as, sí se nota cuando se gana el verdadero respeto de ellos. Ese respeto se obtiene por lo que el docente es capaz de transmitir en cada uno de los aspectos mencionados y no por el poder que tiene para aprobar o desaprobado una tarea o una conducta determinada.

Muy ligado a la idea de que el profesor/a debe ser un ejemplo de vida para sus alumnos/as, está la forma que usa para interaccionar con ellos/as. En realidad, la interacción que éste tenga con sus educandos influenciará en la verdadera formación de las virtudes. Y en esto sin duda el profesor/a debe ser el primer ejemplo visible. Su apariencia personal, la puntualidad, el cumplimiento de los plazos, por ejemplo en la entrega de las pruebas, la caridad, la laboriosidad; en fin, una larga lista de virtudes que debe hacerlas parte de su actuar para lograr la verdadera y preciada disciplina.

Concebimos a la educación como un proceso de perfeccionamiento intelectual de la persona humana, mediante un clima cordial y solidario, y una actitud bien prevista, realizada y evaluada.

Este concepto lleva necesariamente consigo la idea de servir a la persona estimulando y orientando la práctica educativa.

Pero dicha práctica no supone que estemos hablando de un método; personalizar la educación implica que el docente adquiera un método donde su realidad individual y su concepción de lo social estén claramente integrados, para así poder influenciar sobre el alumno/a de una manera clara y concisa. (García Hoz, 1986, p. 34).

Personalizar la educación es asumir un estilo, una forma de ser docente que solamente puede venir cuando éste tiene una visión moral clara del mundo que le rodea. Esto va a implicar un estilo de educador que va a tener una particular incidencia en el estilo de aprendizaje del alumno/a.

El estilo docente, motivado por un desarrollo moral claro e interiorizado, está conformado por un conjunto de condiciones y variables que manifiestan en su modo de actuar, demostrando sus preferencias y aptitudes. A decir de García Hoz, estas condiciones se sintetizan en su capacidad didáctica, su capacidad de orientación personal y de gobierno, y su tono vital, expresión de su propia persona (García Hoz, 1986, p. 46). En síntesis, la intención perfectiva del docente se hace eficaz en la esperanza que tiene respecto de la capacidad de perfeccionamiento del alumno/a. Esta esperanza se manifiesta, en un razonable optimismo, característica esencial de un estilo propio de enseñanza motivado por su concepción personal de lo que debe ser la enseñanza y encaminado al desarrollo del alumno/a en todas sus dimensiones, incluyendo la adquisición de valores sociales que le lleven hacia un perfeccionamiento personal.

Otra nota esencial de este estilo, es la capacidad de orientación, en la que muchas veces no se asigna al docente, sino solamente a algunos profesionales destinados a esta actividad. Pero es ineludible relacionarla con la función educadora del docente, en la que intenta influir de forma clara en el alumno/a para que adquiera una visión del mundo circundante desde las miras del docente, pero adaptándolo a las posibilidades del educando. Esto hace que el docente tenga una influencia en el desarrollo del alumno/a en todas sus dimensiones incluida la moral.

Esta orientación debe de ser entendida como un proceso de ayuda a la persona del alumno/a, con el fin de que desarrolle la capacidad de conocerse a sí mismo, al mundo que le rodea, de descubrir el sentido de su vida y decidir la solución a los problemas que ella le plantea, y solamente un maestro/a con un desarrollo moral evidente puede abordar esta tarea orientadora, ya que sino solamente confundiría o desorientaría al alumno/a.

Este quehacer pedagógico apunta a la formación de la voluntad y al perfeccionamiento de la persona, por medio de la promoción de valores, basados en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de aptitudes específicas para la profesión que ha elegido y para su desempeño como ser íntegro y responsable en la sociedad. (García Hoz, 1986, p. 51). En definitiva, la adquisición de un desarrollo moral que le permita enseñar aquello por lo que está convencido que hay que implicarse.

El gran medio para la educación es la actividad. Todo acto humano es educativo si contribuye a la autorrealización de las personas, es decir que el sujeto alcanza el bien en el mundo real en el que vive y se complace con la conciencia del bien alcanzado, de ahí la necesidad del docente para la formación valorativa del educando.

El Dr. García Hoz (1994) sintetiza estos conceptos de la siguiente manera: “En la formación del proyecto personal de vida se funden la acción educativa y la orientadora;

aquella enmarcando el proyecto en el mapa total de la educación, promoviendo y relacionando la doble acción educativa: la docente y la orientadora. A través de la docencia se promueve la adquisición de los conocimientos elementales hasta la formación de hábitos científicos y técnicos; a través de la orientadora se descubre e interioriza el sentido de la vida personal del sujeto y se promueve y refuerzan los hábitos de la voluntad para llevarlos a cabo” (p. 26).

La misión esencial de la docencia como orientación, es ayudar al alumno/a a formular su proyecto de vida, y a fortalecer su voluntad de modo que sea capaz de llevarlo a término, mediante la adquisición de unos valores sociales fuertes e inquebrantables. Es un proceso interactivo entre profesor/a y alumno/a en el que los dos se perfeccionan mutuamente.

La enseñanza no es neutra, la presentación de valores y disvalores es inseparable de la tarea docente. El clima que genera en la clase, la evaluación que plantea, el método que se usa, las bibliografías, pueden ser ejemplo de amor a la verdad, generosidad, justicia, alegría. Esto solamente se podrá llevar a cabo si el maestro/a tiene una moralidad clara e interiorizada.

Los valores primordiales que debe transmitir el maestro/a, son aquellos que tienen su fuente y justificación en la dignidad de la persona. Son los que permiten el autodespliegue de la personalidad del alumno/a, expresados en hábitos operativos que concuerdan al estudiante la posibilidad de hacer el bien.

El peligro de la relación docente-alumno/a, es que esta sólo quede en la relación didáctica. En realidad, esta relación didáctica sólo será completa si se centra en un proceso comunicativo eficaz, que lleve al profesor/a a asumir un estilo que oriente permanentemente al alumno/a. Este será un rasgo esencial de su profesionalismo. (García Hoz, 1994, p. 31).

El ejercicio de la función docente supone varios aspectos que afectan al diseño y desarrollo de los procesos educativos en el aula, la programación y articulación de dichos procesos en su aula, y con el plan de formación, todo lo relativo a la enseñanza en sí, y el aspecto orientador acerca de cual pretendemos reflexionar especialmente. La responsabilidad y vocación demostrados en ellos, es decir, el profesionalismo serán modelos que condicionan la visión de la profesión que se desarrolla en el alumno/a. El educando será influenciado por un docente que tiene claro su modo de llevar a cabo su tarea académica en particular y su concepción de la vida en general.

El docente puede influir en la formación de actitudes de los alumnos/as, básicamente por tres caminos: la presentación de modelos de identificación, la selección y valoración de la información que proporciona, y el empleo de los incentivos necesarios para el logro de un aprendizaje formativo.

Los procesos de identificación con el docente como modelo personal y profesional son esencialmente importantes en la formación de los estudiantes. Los aprendizajes

valorativos sociales adquiridos durante su formación son más importantes significativamente que los aprendizajes cognitivos.

Particularmente cobra importancia lo que se enseña, cuando se enseña, aquello que se manifiesta a través del ejercicio de la autoridad, del estilo evaluador, de los gestos de las palabras. A decir de Alcázar Cano y Martos Navarro (1994): "...abarca la vida entera del educador, sin limitarse artificiosamente al ámbito profesional, porque la coherencia interior es indispensable para entender la labor educativa con un planteamiento ético maduro, que lleva al educador a esforzarse para vivir de acuerdo a los principios que profesa y de los valores en los que cree..." (En García Hor, 1994, p. 56).

Desde el punto de vista cognitivo, el docente deberá orientar a sus alumnos/as a solucionar desde la comprensión los problemas típicos, emplear la argumentación, a reflexionar acerca de su aprendizaje. Aprendiendo del error a estructurar su conocimiento, a transferir y aplicar, a organizar su trabajo y manejar el tiempo, a recolectar datos adecuadamente, y a usarlos con propiedad.

Los logros de los alumnos/as están determinados por el tipo de incentivo, premio o castigo. El aprendizaje de actitudes juega primordial importancia el sentimiento de confianza que despierta el docente, generalmente promovido por la actitud esperanzada del mismo ante las posibilidades educativas de sus alumnos/as.

Si el aprendizaje que promueve el profesor/a no es rutinario, memorístico, el profesor/a logrará imprimir en los educandos el sentido de la actividad que realizan, el juicio crítico, la riqueza de la expresión, el orden, la puntualidad, la laboriosidad, más allá del sentido de que ese aprendizaje va a ser evaluado, en definitiva los alumnos/as van a desarrollar unos valores que determinarán la manera de actuar en lo sucesivo. En este sentido la educación supone entrega personal del educador; hacer y enseñar, ejemplo y palabra, coherencia entre lo que piensa y lo que vive, compromiso en la búsqueda de la verdad, y generosidad para transmitirla a sus educandos, gracias a la adquisición de un desarrollo moral adecuado.

Ante el alumno/a en formación cobra un relieve especial la preeminencia que la conducta tiene sobre la palabra. Cuanto más viva el educador/a el modelo de hombre que presentas como ideal tanto más será este creíble y asequible. Porque el alumno/a puede contemplarlo no sólo como razonable, sino como vivido y realizado. (Sagrada Congregación para la Educación Católica, 1982, p. 210).

Un estilo educativo del docente es posible definirlo en el encuentro de la concepción de la educación actual y la idea acerca de la función docente. Su sentido en las instituciones educativas reside en:

- El logro de una educación centrada en la persona promoviendo su pleno desarrollo como tal y como profesional, que le proporcione valores y capacidades que pueda transferir en el futuro.

- Que sean capaces de actuar con eficacia en su profesión en el marco de valores como son la solidaridad y la dignidad.
- El alumno/a se formará en el marco del diálogo personal e intelectual, ético, y profesional que debe darse entre profesores/as y alumnos/as comprometidos en responder responsablemente al reto de la formación.

La acción educativa debe ser amplia, precisa, con coherencia interna, interiorizada personalmente, adecuada a las tareas que afronta y abierta al cambio, y esto se puede desarrollar cuando el docente tiene un desarrollo moral lo suficientemente grande como para flexibilizar su tarea educativa sin ningún tipo de problemas o repercusiones. El aprendizaje del alumno/a va a ser un proceso impersonal. La personalidad del profesor/a, su afectividad e implicación respecto al alumno/a constituyen un verdadero factor para el aprendizaje. Un docente con un precario desarrollo moral que sea incapaz de transmitir a los alumnos/as unos valores sociales que imperen en su vida, puede generar en el alumno/a dada la imagen que en ellos proyecta el maestro/a, ausencia de exigencia académica, rigidez, y dificultades para poder forjarse una autoestima acerca de sus posibilidades como estudiante.

La afectividad hacia el educando es la clave de toda pedagogía que intente ser eficaz; lleva a los alumnos/as a ilusionarse con el aprender y así poder crecer, ya que el maestro/a con este vínculo va a transmitir o influenciar sobre ellos, y de esta manera van adquiriendo los valores que el docente les ofrece desde su visión moral del mundo, haciendo que los alumnos/as también se desarrollen moralmente. La afectividad no es falta de exigencia; es un requisito pedagógico expresado como empatía, que asegure a cada uno la oportunidad de la educación, como hemos manifestado anteriormente.

Esta empatía no es conceptualmente lo mismo que empatía. Significa vivir colocándose en el lugar del otro. En el educador es una capacidad que necesita para proyectar su continua actitud reflexiva. Es esencial que el educador observe y reflexione no desde la óptica de su hacer sino de los procesos que debe promover.

Esto supone la dimensión orientadora del profesor/a. Consiste en la atención personal de los alumnos/as con intencionalidad formativa a la que podemos llamar la atención docente. Es la acción del maestro/a por excelencia en relación con sus alumnos/as.

La formación en valores del docente con respecto a sus educandos dentro de este proceso orientador, no es un añadido al enseñar y aprender sino una actividad central en el proceso formativo. Esta claro que docencia y orientación son dos caras de la misma moneda que es la educación.

Este estilo de ejercer la función docente sólo se puede concretar con:

- Convicción.
- Coherencia en sus actitudes y formas de acción.
- Confianza.

- Respeto.

Para ello, este estilo deberá basarse en una serie de capacidades:

- Diálogo y comunicación (empatía), flexibilidad y apertura mental.
- Orientación potenciadora (indagación, interiorización).
- Capacidad de crítica constructiva.
- Estilo docente que promueva el estilo personal autónomo y asesorado, que implique dificultad y esfuerzo.
- Procedimientos técnicos para personalizar la educación.
- Y sobre todo afecto.

CAPÍTULO III

LA INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN EN VALORES PARA EL DESARROLLO MORAL DEL ALUMNADO

3.1. La inclusión de los valores en el currículum.

3.1.1. Los valores en el currículum.

La formación de valores es un tema actual y polémico, su inclusión en el currículum si bien es reciente puede considerarse como un paso agigantado hacia el logro de una educación más plena e integral del ser humano en correspondencia con los nuevos requerimientos sociales. Sin embargo, la puesta en práctica del currículum oficial presenta deficiencias que podrían deberse a una inclusión deficiente de los valores en el currículum formal ya que existen otros factores asociados al mismo que le brindan a esta inserción no sólo un carácter renovador sino también complejo y polivalente.

Educar en valores no es un hecho de un día, ni siquiera de una materia o un trimestre; educar en valores necesita una implicación permanente y consecuente a través de un Proyecto Educativo congruente donde todas las acciones tengan una secuenciación evidente.

Antes de continuar haciendo referencia al currículum se plantea la necesidad de una acotación importante; los valores no pueden formarse de una materia aislada y caótica porque aspiramos a una inclusión de los mismos en las formaciones psicológicas complejas para que desde esta instancia regule el comportamiento de manera autodeterminada y reflexiva. Interesa el valor autónomo formado en la base de una actitud dialógica, de constante perfeccionamiento y autocrítica. La transversalidad aparece en el currículum como la respuesta al cómo implementar los valores en el mismo. (Delgado, 2006, p. 3).

La transversalidad curricular es “el conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones cruzan el currículum en diferentes direcciones, en otros sirven de ejes a cuyo alrededor giran los demás aprendizajes”. (Moreno, 1999, p.38).

Así, incluir un valor de una manera transversal implica desarrollarlo en las diferentes materias, en los distintos niveles colindando con la vida extraescolar del estudiante. El valor sobrepasa los límites espaciales del centro escolar y los marcos de las disciplinas para hacerse más consecuente con los diferentes espacios en los que se desenvuelve el sujeto.

Por supuesto, introducir el enfoque transversal en el currículum implica un cambio importante no sólo en el diseño curricular sino en su práctica, lo que conlleva a un giro en la pedagogía tradicional que demanda incluso nuevas formas evaluativas. Y es que el enfoque transversal no sólo se aplica a los valores sino que para ser realmente consecuente también debe ensayarse en los contenidos, lo que obliga a una evaluación de proceso más que de resultados.

Por supuesto, al hablar de valores, el término evaluación se hace controvertido siendo preferible sustituirlo por comprobación o control sistemático que permita variar los procedimientos seguidos para potenciar el valor desde otras variantes, pero siempre tomando como punto de referencia el análisis de la situación causal que realiza el estudiante. (Delgado, 2006, p. 4).

La transversalidad en el currículum implica romper con las antiguas concepciones curriculares en las que en cada año, e incluso trimestre, existía un grupo de valores, en ocasiones ascendente a cinco o seis, que debían ser “desarrollados”.

En la transversalidad se definen una serie de valores básicos, para el desarrollo moral del sujeto, y vitales que tienen un seguimiento a través de una buena parte del curso, con estrecha colaboración con el marco familiar. Demandando entonces un trabajo concertado en equipo donde estén reflejados no sólo el acuerdo del claustro de profesores/as sino su extensión a la familia, la comunidad y las diferentes instituciones sociales; un trabajo que requiere un plan de estudios donde todos los miembros de la comunidad educativa aporten su trabajo para la consecución de los objetivos planteados.

Al respecto Padilla (1996) plantea: “(...) la transversalidad en el currículum actúa permeabilizando en su totalidad, es decir, impregnando toda la vida de un Centro Educativo, lo que no significa agregar algo más sino relacionar sus propósitos con lo que está programado, conformando un todo, a manera de fusión/integración”.

Es importante destacar que la transversalidad no siempre necesita de un cambio de contenidos, sino más bien de una reconceptualización de los ya existentes, donde cada objetivo educativo trasciende sus propios límites para tributar de una forma u otra a objetivos más generales y de amplio alcance. “Es preferible que una persona aprenda a pensar en términos de valores cuando analiza una realidad matemática, artística o de ciencias naturales, que sólo en su espacio y en una hora determinada”. (Martínez, 1996, p. 34).

Por supuesto, esta afirmación es bastante rotunda, en la educación que proponemos debe existir un espacio tanto para la adquisición del conocimiento como para la valoración de las formas de actuar con el mismo, se aboga por la integración, no por el predominio exclusivo de unos contenidos sobre otros cayendo nuevamente en posiciones excluyentes.

El problema de incluir los valores en el currículum desde la transversalidad no es entonces una simple inclusión de nuevos contenidos sino que por los métodos mediante los cuales se propicia el desarrollo de los valores obligando a un cambio en la forma de

concebir el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje variando los roles tradicionales de estudiantes y profesores/as.

El currículum, por supuesto, debe ser la primera instancia en que se resuelvan estas aparentes contradicciones o desaciertos que González (1994) concreta del siguiente modo:

- La formación axiológica del estudiante no puede verse recogida en el currículum como un añadido. El hecho de que la formación de valores se potencie a través del proceso de instrucción no la relega a un segundo plano sino que se debe enriquecer partiendo de sus métodos, el interés y la motivación hacia el área en cuestión y sus contenidos.
- Los programas y planes independientemente de que reproduzcan el sistema de valores instituidos socialmente deben dar cabida al cambio, perfeccionamiento e incluso surgiendo de nuevos valores que contribuyen a la mejora de la convivencia.
- El currículum debe presentarse como un ámbito armonizador entre el plan de estudios y los diversos programas transversales que se desarrollen a partir de las demandas sociales y las características concretas y contextuales donde esta inserto el alumno/a.

En sentido general, debe acotarse que “... si no se comprende la verdadera esencia de los ejes transversales y se abordan simplemente como temas añadidos a los ya existentes, únicamente implicará una sobrecarga de los programas y dificultarán la tarea docente sin que ello reporte ningún beneficio al alumnado, puesto que sólo supondrá una nueva temática con viejos procedimientos...” (Moreno, 1999). Es necesario a la vez un cambio en los currícula para poder integrar los contenidos anteriores.

- Sujetos a cambios en relación con los movimientos sociales y científico-técnicos.
- Flexibles de manera que permitan su aplicación contextual.
- Deben favorecer la diversificación.
- Coherentes y lo menos distantes posibles de los currículum vividos.
- Los propios objetivos varían abandonando un tanto la operatividad para ser expresivos exigiendo variantes de actuaciones más abiertas.

3.1.1.1. *El desarrollo de actitudes democráticas, la educación cívica y moral y el currículum escolar.*

La concepción de innovación curricular es relativamente reciente, de manera que alcanza su máximo punto de desarrollo ya en los años ochenta y noventa. Partiendo de la influencia de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, y con la tradición de los movimientos por la “*life-adjustment education*” (literalmente, educación para el ajuste a la vida) y por la *relevancia social* de la educación de los años cincuenta en Estados Unidos, esta tercera dirección sería, en el ámbito del currículum del área de ciencias sociales, paralela y equivalente a la mencionada más arriba en el ámbito de las ciencias naturales. Al mismo tiempo, contrasta y añade a la orientación cognitiva y constructivista, excesivamente

centrada en el aprendizaje como proceso individual, una dimensión social, cívica, moral y ética del aprendizaje en el contexto escolar.

En este caso, el énfasis está en la enseñanza y la adquisición por parte del alumnado de habilidades sociales de comunicación, de resolución de conflictos y de toma autónoma de decisiones que faciliten su participación activa y responsable en el proceso democrático de la sociedad donde vive. Esta orientación social, por oposición a la cognitiva, nos ha llevado también de la educación cívica y de la educación moral, además de contribuir a la *regeneración* de prácticas no estrictamente docentes, pero sí curriculares, como la orientación y la tutoría. Posteriormente, y extendida sobre todo en Europa, una de las propuestas innovadoras más visibles ha sido la de las “*cross-curricular areas*”, que la reforma LOGSE introdujo en España con el nombre de áreas transversales. Las áreas transversales suponen, como las demás direcciones innovadoras citadas en esta punto, un fuerte desafío al currículum escolar basado en los contenidos disciplinares; implican una reorganización del conocimiento académico en torno a los grandes problemas de la sociedad contemporánea, problemas que van más allá de los límites de cualquier disciplina y que requieren del concurso de muchas de ellas para poder ser siquiera mínimamente comprendidos. Pero, en este caso, en lugar de efectuar la reorganización en torno a la estructura epistemológica de cada disciplina y de sus conceptos centrales, el eje pasa a ser más bien el de los valores que se quieren promover en el currículum escolar. (Moreno Olmedilla, 2007, p. 139).

El modelo técnico de diseño del currículum también ha continuado manteniendo un considerable predominio en la articulación tanto de la orientación cognitiva como de la social. En efecto, son innumerables los programas o diseños *de laboratorio*, altamente estructurados y detallados, que se dirigen bien al *entrenamiento y enriquecimiento* cognitivo del alumnado, que suelen llevar el nombre de aprender a pensar, bien al *entrenamiento* en habilidades sociales y *enriquecimiento* socioemocional. Curiosamente, en el caso de nuestro país, los primeros estuvieron muy de moda en los años ochenta; los segundos en la década de los noventa. En ambos casos, los programas en cuestión no llegan a presentarse como una alternativa curricular global sino más bien como una mejora adicional de lo ya existente; existen *versiones* tanto para el conjunto del alumnado como específicamente para los alumnos/as considerados con problemas de aprendizaje. El primer caso, el problema parecía ser el escaso desarrollo cognitivo individual; en el segundo, se trata del desarrollo socioemocional. Pero una cosa es segura: en ambos casos, los alumnos/as tenían la misma procedencia sociofamiliar y experiencia escolar previa; y, a los ojos de los profesores/as, en la práctica, los mismos problemas de conducta y dificultades de aprendizaje. (Moreno Olmedilla, 2007, p. 140).

3.1.1.2. ¿Qué cultura deberá desarrollar el currículum?

La cuestión curricular clave es: en qué medida la educación puede contribuir a preparar a las nuevas generaciones para vivir en la nueva realidad social y cultural en que vivimos. Nos encontramos con la necesidad de *releer la cultura académica*, de modo que suponiendo la compartimentación actual, heredera de las divisiones disciplinares de la modernidad, permita *entrelazarla* y organizarla para dar a los jóvenes una cultura que les

posibilite tanto una comprensión interrelacionada de los hechos presentes y futuros, como saber qué hacer para actuar de modo ético. Estamos, pues, ante una *reformulación de los contenidos de escolarización*, y con ello, del papel de la escuela y de su profesorado, que no se sabe socialmente cómo afrontarse.

En la educación actual se está con el dilema de que no resuelta de combinar una “política de igualdad” ilustrada que exige un currículum común, con un “*reconocimiento de la diferencia*”, que conduce a un currículum diferenciado. Se demanda fomentar la particularidad, frente a las pedagogías de la emancipación basadas en una política de la igualdad, que han subordinado las diferencias culturales e individuales a una igualdad formal de los individuos. Desde el punto de vista moderno una “escuela común” es aquella que está abierta a todo el alumno/a, ofreciendo sin discriminación una “educación común” para todos. El respeto a la diversidad de valores y concepciones particulares de vida buena, no debería implicar renunciar a unas normas básicas o no negociables que articulan el marco de una sociedad democrática liberal. Al fin y al cabo la escuela, desde sus inicios ilustrados, siempre tuvo como misión contribuir a dar una cohesión social (al tiempo que identidad cultural) entre la ciudadanía. Lo que sucede es que esta preocupación debe unirse, hoy, en nuestras sociedades cada vez más multiculturales, a una tolerancia y respeto de la diferencia. En paralelo a lo anterior, desde las tendencias postmodernistas, se está reclamando un currículum que, en lugar de una visión uniforme, simple y homogénea de la realidad, presente una visión diferenciada, acorde con cada grupo cultural. (Bolívar, 1999).

Por otro lado, de acuerdo con la tradición liberal ilustrada, es una herencia irrenunciable que la educación en una sociedad democrática debe promover la independencia y autonomía de juicio en los alumnos y alumnas, para que los futuros ciudadanos puedan pensar por sí mismos (capacidad para deliberar, juzgar y elegir). Frente a esta tradición individualista, que está tocando techo, actualmente nos encontramos, por una parte del pensamiento (comunitarismo), con una fuerte reivindicación de una *dimensión comunitaria de la vida*. Es necesario, entonces, la formación de los ciudadanos en aquel conjunto de virtudes y carácter (hábitos) que hacen agradable (o placentera) la vida en común; conjugada con el reconocimiento de la diversidad sociocultural y diferencias individuales (Bolívar, 1998).

3.1.2. Hacia una definición de currículum.

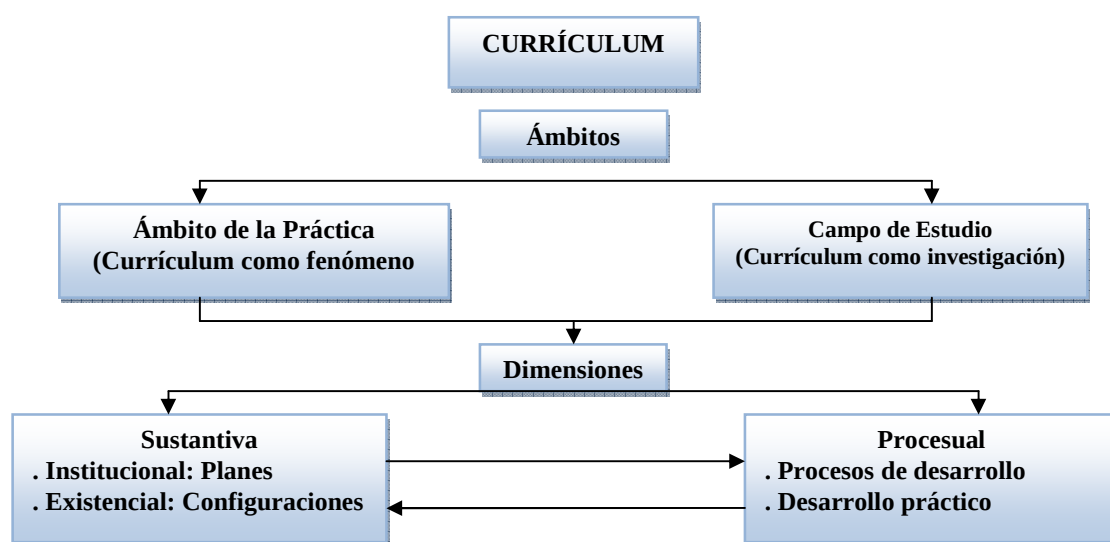
“No existe una definición de Currículum que perdurara para siempre (...) Es insensato buscarla (...) Cada definición sirve a los intereses de la persona o grupo que lo propone y (...) es siempre apropiado hablar de cuáles serían las consecuencias de adoptar una u otra definición” (Jackson, 1992, p. 10 en Pérez Ferra, 2000, p. 57).

Garrett (1994), en un artículo, denominado “*El currículum, su historia y conexiones con el presente*”, manifiesta que aquellas personas que están relacionadas con el hecho educativo y buscan una justificación de su actividad en el ámbito teórico, para avanzar en el conocimiento y aplicación de una determinada ciencia de la educación, es muy probable que tengan muchas más posibilidades de éxito en su empeño si acuden al análisis histórico. Esta perspectiva es utilizada por Hamilton (1991, p. 199), situando el origen histórico del

término “Currículum” a comienzos del siglo XVII en las universidades de Leiden y Glasgow, como consecuencia de los planteamientos que en el ámbito político, social y religioso inculca el calvinismo, con relación a la ética de la eficacia y el rigor en las sociedades protestantes de la época. (Pérez Ferra, 2000, p. 57).

Siguiendo la propuesta expuesta líneas atrás, el término “Currículum” ha tenido dos acepciones fundamentales: curso de estudios y curso de vida. Durante bastante tiempo predominó la primera concepción; sin embargo, recientemente, se ha producido diversos intentos de recuperar el segundo significado: “El currículum como curso de vida”; es decir, como conjunto de experiencias vividas en el aula o fuera de ella. Los profesores/as no transmiten en las aulas un currículum, sino que viven un currículum y construyen su currículum, “como curso de vida” (Connelly y Clandinin, 1992, p. 393 en Pérez Ferra, 2000, p. 58). En esta misma línea Pérez G. (1993, p. 29), define el currículum como “el relato del conjunto de experiencias vividas por los profesores/as y alumnos/as bajo la tutela de la escuela... un proyecto educativo en construcción permanente”.

El currículum se refiere a todo el ámbito de experiencias, como hemos manifestado con anterioridad, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar. Sobre él se construye y define un campo de estudio disciplinar, que ha dado lugar a un cuerpo teórico de reflexión. Aunque guarden una interacción, no conviene confundir los dos planos: así, una cosa es la interacción didáctica de una clase en un espacio y tiempo dados, y otra su comprensión, por ejemplo, bajo el enunciado “la clase de profesor X responde a un modelo curricular deliberativo”. Tenemos unas determinadas prácticas educativas, y además contamos con teorías explicativas y normativas de esas prácticas, aunque obviamente ambas están relacionadas de alguna manera. (Bolívar, 2007, p. 28).

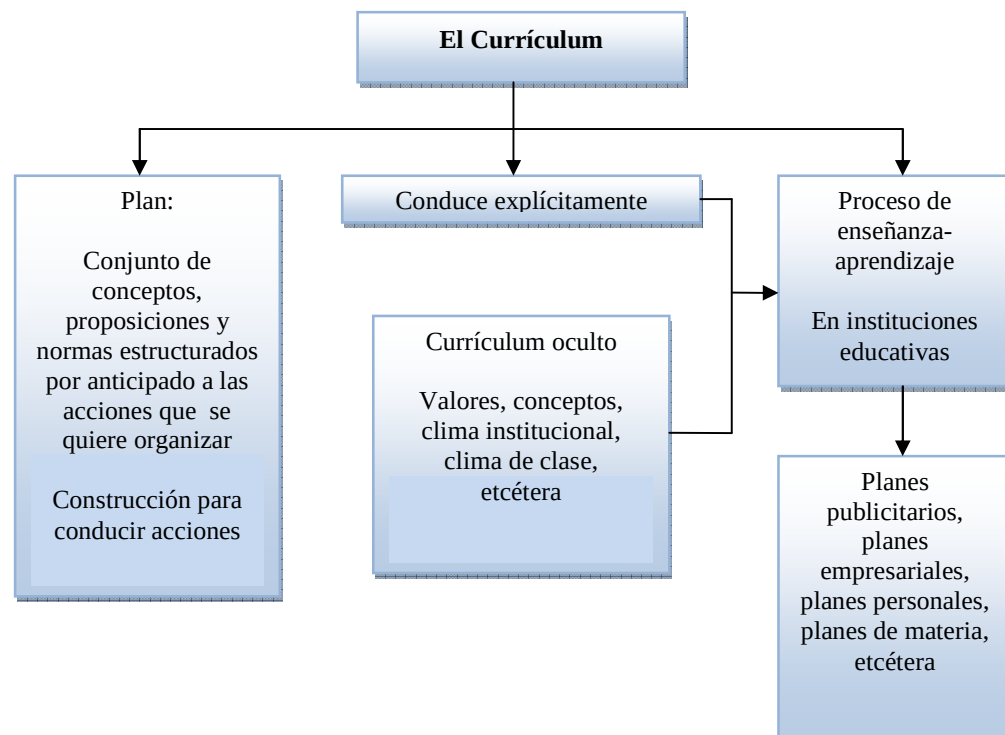


Cuadro nº 6: El currículum.

Fuente: Bolívar, A. (2007). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Editorial Síntesis. Pag. 28.

Por eso para entender las diversas realidades del currículum, se suele distinguir entre currículum como campo de estudio y los diferentes fenómenos o realidades curriculares, mediados ambos por un conjunto de procesos. El currículum tiene, entonces, una dimensión existencial, como fenómeno o ámbito de la realidad (objeto de una práctica profesional y una experiencia escolar) y una dimensión de elaboración teórica, como campo de estudio e investigación, como representa el cuadro nº 6.

Se han dado muchas definiciones del currículum, como lo hemos podido comprobar. En este caso lo entenderemos, de manera resumida, como un plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje (dimensión existencial). Tenemos en cuenta, también, el currículum “oculto”, que más tarde hablaremos de él, que se presenta de manera no explícita, es decir, queremos o no. Esto quede reflejado en el cuadro nº 7.



Cuadro nº 7: El Currículum (dimensión existencial).

Fuente: Pereira, M^a de las Nieves. (2007). Esquemas didácticos de Educación centrada en valores. Alcalá de Guadaira (Sevilla): Editorial MAD. Pag.65.

Siguiendo a Bolívar (2007), desarrollemos las dos realidades del término currículum establecidas por este autor:

A) El currículum como ámbito de la realidad.

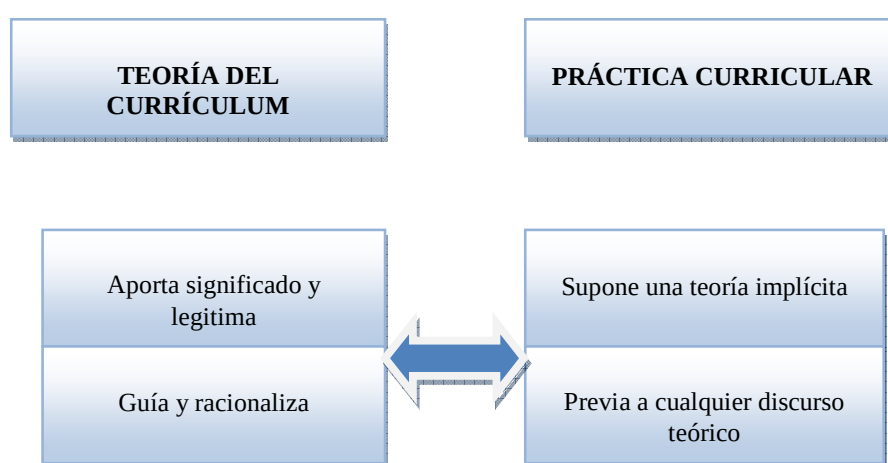
Según representa el cuadro nº 7, el currículum, como ámbito real de la práctica, tiene una doble dimensión: substantiva y procesual. A nivel *substantivo* está conformado tanto por los componentes (metas, contenidos, estrategias, recursos materiales o evaluación) que recogen las pretensiones oficiales a nivel institucional (oficial, centro o aula); como también por las configuraciones, construcciones y significados, planificados o no, que adquiere experiencialmente en su dinámica de desarrollo. Por su parte, como fenómeno en una perspectiva *procesual*, nos referimos a los diversos procesos de desarrollo que tienen lugar con motivo de su propuesta en práctica, tales como planificación, diseminación, adaptación, desarrollo o implementación y evaluación, así como la necesaria reconstrucción a que es sometido en su desarrollo práctico.

Gran parte de los problemas a la hora de definir específicamente qué es el currículum proviene de que el discurso curricular opera conjuntamente a nivel institucional y experiencial. En el plano institucional (ya sea en el diseño curricular “oficial” o en el proyecto curricular de centro) el currículum tipifica lo que deba constituir, en términos escolares, la escolarización en sus niveles, cursos y etapas. Por un lado, transforma las expectativas sociales en programas y representa, al tiempo, el modo como la escuela, en una coyuntura dada, responde a tales expectativas. Más internamente, el currículum racionaliza los contenidos y los procedimientos para estructurar la experiencia escolar. Como tal, suele constituir un marco normativo para definir y organizar el trabajo de los profesores/as (qué contenidos, tiempos y espacios, objetivos y pretensiones educativas, etc.). Este currículum oficial suele quedar recogido en documentos escritos, pero también lo constituyen las percepciones compartidas por la comunidad educativa de lo que debe ser la escuela. Pero además de la anterior dimensión, el currículum adquiere unas *configuraciones* determinadas, de acuerdo con cada contexto, donde se juega cómo sea experimentado o vivido en los centros y aulas. El currículum, a este *nivel existencial*, viene dado por el conjunto de acontecimientos y fenómenos que tienen lugar entre profesores/as, alumnos/as, contenidos y medios. Walker (1981, p. 282), en un conocido artículo, decía que los fenómenos curriculares incluyen “todas aquellas actividades y tareas en que la currícula son planificados, creados, adoptados, presentados, experimentados, criticados, atacados, defendidos, y evaluados; así como todos aquellos objetos que pueden formar parte del currículum, como libros de texto, aparatos y equipos, horarios y guías del profesor/a, etc”.

Por su parte, en su *dimensión procesual*, se ha distinguido un conjunto de procesos de desarrollo (inicio, desarrollo y puesta en práctica, institucionalización y evaluación), subdivididos a su vez en distintos momentos o fases; serán considerados con cierto detalle en capítulos posteriores. Además, en su *desarrollo práctico*, el currículum es algo fluido y dinámico que va siendo reconstruido (moldeado, filtrado) por un conjunto de agentes (profesorado, alumnado) y contextos (centros y aulas), sufriendo desde los planes a las aulas, un conjunto de fracturas o discontinuidades, de modo que puede afirmarse que no funciona nunca de forma lineal, sino de forma invertebrada o fragmentaria (Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997).

B) *El currículum como campo de estudio*

A su vez, como *campo de estudio*, si bien la realidad práctica, configurada por hechos substantivos y procesuales, es previa a cualquier discurso teórico de segundo orden, la “teoría del currículum” se ha constituido, desde mediados de siglo, como una disciplina con un conjunto de conceptos, teorías explicativas y discurso legitimador de la enseñanza y de las prácticas curriculares, así como, al tiempo, en una estructura e instrumento de racionalización de la propia práctica, dándose una complicación dialéctica entre ambos niveles, como muestra del cuadro nº 8.



Cuadro nº 8: El Currículum (dimensión de elaboración teórica).

Fuente: Bolívar, A. (2007). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Editorial Síntesis. Pag. 30.

Walker (1990, p. 133) define la teoría del currículum como “un cuerpo de ideas, coherente y sistemático, usado para dar significado a los problemas y fenómenos curriculares, y para guiar a la gente a decidir acciones apropiadas y justificables”. Por eso, todo fenómeno curricular conlleva implícitamente una concepción curricular, y, a la vez, toda teoría del currículum implica un determinado esquema racionalizador y configurador de la práctica curricular, que resulta así concebida y significada.

La teoría curricular ha analizado el currículum como conjunto de experiencias, planificadas o no, que el medio escolar ofrece como posibilidad para el aprendizaje de los estudiantes. Esto implica una selección de los contenidos o cultura, condicionada a diferentes niveles (social, político, administrativo, interpersonal...) que, al tiempo que lo contextualizan, generan sus distintas conformaciones y reconstrucciones. Es por esta *realidad multidimensional de lo curricular* por lo que el análisis del currículum no puede ser reducido sólo a los contenidos culturales tal como son diseñados y organizados; es preciso, además, analizar su *dimensión dinámica o procesual*, es decir, los mecanismos y acciones que lo transforman y reconstruyen a lo largo de su desarrollo práctico.

Una perspectiva de corte analítico e instrumental (positivista y técnica) ha sido justificada en cómo el currículum se reconstruye intersubjetiva y contextualmente, y cómo guarda relaciones técnicas con otras instancias sociales. Estas diversas tradiciones forman parte hoy del cuerpo de conocimientos que componen la disciplina *teoría del currículum*. A ella pertenecen también los estudios sobre los procesos relacionados con la introducción y desarrollo de reformas e innovaciones en los contextos educativos, de forma que, la teoría del currículum tiene como objeto no sólo el diseño y construcción curricular, sino también los procesos a través de los cuales se desarrolla, modifica y reconstruye en relación con diversas ideologías, condiciones, contextos y estrategias que moldean, facilitan o imponen su desarrollo.

3.1.2.1. *El currículum como ámbito de la realidad educativa: sus diversas dimensiones.*

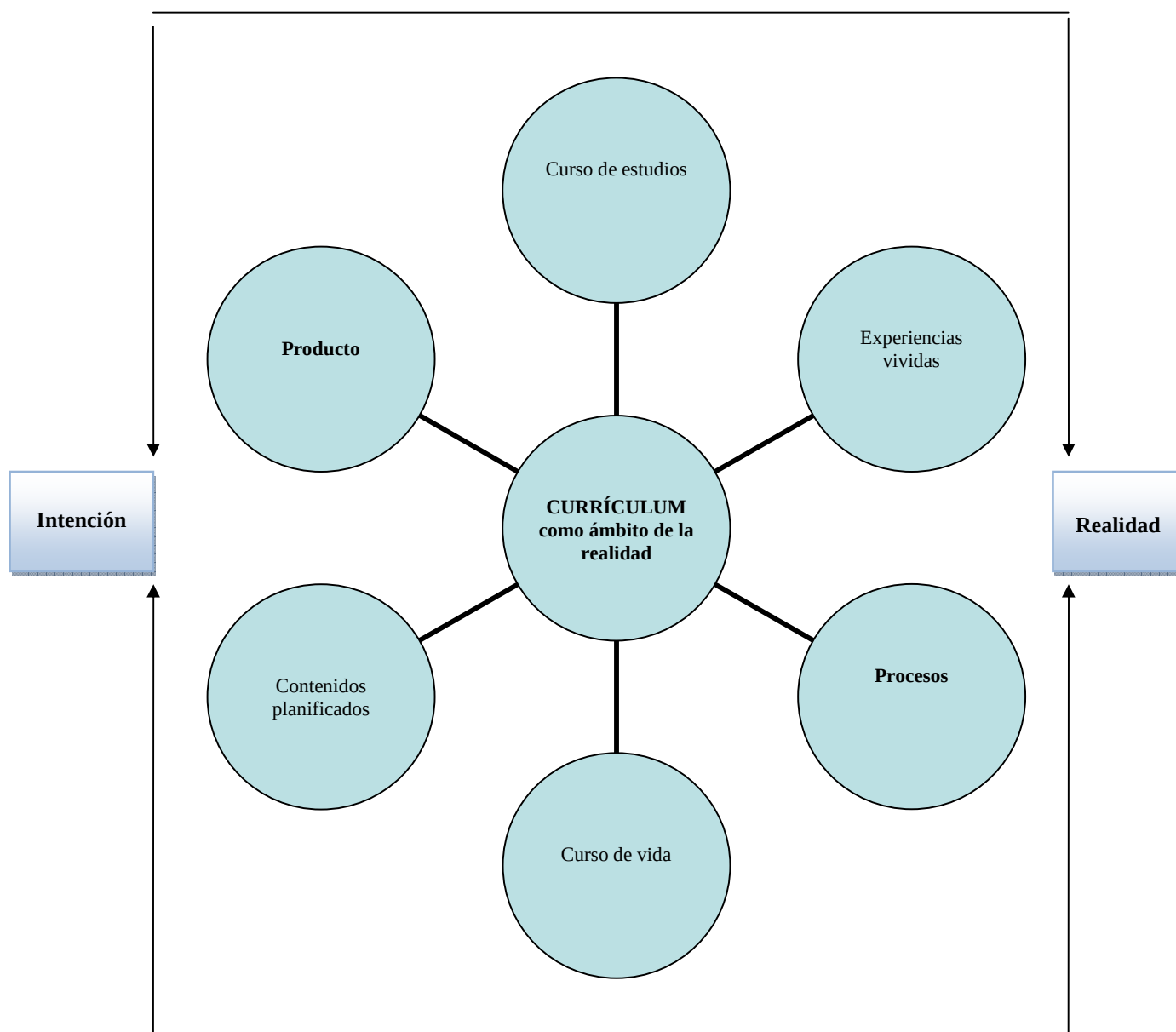
El currículum, como hemos dicho, presenta *diversas caras o facetas*. Puede ser ilustrativo exponerlas por medio de una cierta bipolaridad, aun cuando se solapen (cuadro nº 10). Entre una concepción restringida (contenidos, planes, o materias que son enseñadas en las escuelas), y una definición ampliada (propuestas sobre cómo la educación deba estar organizada, propósitos a los que sirva, etc.) se mueve la conceptualización del currículum.

En función de lo establecido por Bolívar (2007, pp. 31-34), las diversas dimensiones del currículum, son las siguientes:

A) El currículum como curso de estudios o curso de la vida.

Originariamente, como suelen reflejar en los diccionarios, el currículum ha significado conjuntamente: *a)* un “curso de estudio”, y *b)* un “curso de vida”. Si el primero ha sido el más empleado y, en algunas de sus versiones burocráticas, también el más criticado, desde posiciones alternativas, acordes con la actual sensibilidad postmoderna, se propone recuperar se segundo (“currículum” como “curso de una vida”). Con el primero se traduce el término en un documento (plan para un curso, carrera o asignatura); con el segundo prima el verbo *currere*, y el currículum denota el curso de la carrera recorrido por los individuos.

Entendido como curso de estudios, el currículum se materializa en planes, fines, contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación, que componen una carrera o cursos de una etapa educativa. Tiene, por ello, un sentido administrativista, como sería el que aparece recogido y definido en el artículo 4.1 de la LOGSE (“conjunto de objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación..., que regularán la práctica docente”). Jugando con la etimología, dicen Clandinin y Connelly (1992), el currículum, a la larga, más que el curso de la carrera, se convierte en un “carruaje” cargado de objetivos, contenidos, materiales, libros de texto, etc., y los profesores/as, por su parte, en los conductores del mismo.



Cuadro nº 9: Diversas dimensiones del currículo.

Fuente: Bolívar, A. (2007). Diseño, desarrollo e innovación del currículo. Madrid: Editorial Síntesis. Pag. 31 y .Pereira, Mª de las Nieves. (2007). Esquemas didácticos de Educación centrada en valores. Alcalá de Guadaira (Sevilla): Editorial MAD. Pag.68.

Por el contrario, bajo la acepción de *curso de vida*, el currículo es el recorrido o trayectoria personal (correr/”currar” por la vida) que ha dado lugar, sin duda, a un conjunto de experiencias y aprendizajes. Por un lado, cada individuo (tanto alumnado como profesorado) es portador de un currículo, como conjunto de experiencias de vida (escolares o no) que han forjado la identidad, personalidad y capital cultural con que cuenta. Por otro, el currículo escolar, en lugar de un programa estándar por el que todos

han de pasar, ha de ser insertado vital e individualmente para que incida en el propio itinerario formativo. Entonces, el currículum-en-acción en el aula se configura como conjunto de experiencias vividas, en una situación compuesta de personas, objetos y conocimientos, que interactúan entre sí, de acuerdo con ciertos procesos (Connelly y Clandinin, 1988). En este sentido los profesores/as no enseñan un currículum, al contrario, *viven/construyen un currículum* conjuntamente con el alumnado, en el concierto de historias y narrativas que relatan y viven de modo compartido los sujetos.

B) El currículum como contenidos planificados o experiencias vividas.

El currículum, en sus inicios, fue entendido como la organización escolarizada de los *contenidos planificados* que configuran las etapas educativas; posteriormente se fue ampliando hasta incluir otros componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje: objetivos, metodología, organización del aula, y previsiones de evaluación. Pero en ambos casos se considera como algo fijado en un plan, recogido de un documento, que viene a representar una previsión y organización de propósitos, contenidos, metodología y posibles aprendizajes de los alumnos/as. Por contraposición a lo anterior, cuando se hace hincapié en el currículum como práctica, se alude más bien al *conjunto de experiencias vividas por los sujetos*. En este caso, nos referimos a las diversas experiencias educativas que tienen lugar en contextos escolares, aquello que ocurre en un contexto educativo formal (aula o clase, centro escolar), donde se desarrollan diversas interacciones entre alumnado, profesorado, conocimiento y medio.

Hay, entonces, una oposición entre entender el currículum como el conjunto de experiencias (planificadas o no) que de hecho tienen lugar bajo la jurisdicción de la escuela, frente al currículum como contenidos planificados. Si bien el currículum formal u oficial lo configuran los contenidos, también es verdad que comprenden más cosas. No sólo metas u objetivos, sino también lo no planificado, lo implícito o no escrito que se vive (llamado “currículum oculto”), y aquel que podría ser incluido y ha sido, de hecho, excluido (llamado currículum “nulo”). Y es que, como es conocido, una cosa es el currículum intentado (es decir, que se espera que sea aprendido), otra el que es enseñado, y por último el que de hecho es vivido/aprendido.

C) El currículum como documento o como proceso contextualizado.

En paralelo a lo anterior se ha advertido la diferencia de entender el currículum como un *producto* o como un *proceso*. Bajo la primera de estas acepciones, aparece como un documento tangible que suele contener un conjunto de componentes interrelacionados (objetivos, contenidos, metodología, actividades y recursos, y previsiones de evaluación), como plan para las acciones subsecuentes. La mayoría de documentos oficiales, o aquellos que, por imitación, hacen los profesores/as, suelen moverse en este plano ideal, a menudo dirigidos a “quedar bien” o “bonito”, lo que, luego, suele tener poco que ver con lo que realmente se hace. De hecho, cuando el currículum opera fundamentalmente como producto suele tener más un carácter burocrático que otra cosa.

Por oposición, como ha resaltado Cornbleth (1990), el currículum merece ser concebido como una práctica que se despliega en circunstancias y contextos determinados, lo que resulta ineludible tanto para comprenderlo adecuadamente como para intentar cambiarlo. En lugar de separar, como hacen los enfoques tecnocráticos, el currículum como producto de su desarrollo, desde los *enfoques críticos* el currículum es un proceso social creado y vivido en los múltiples contextos interactivos que mantienen alumnos/as, profesores/as, conocimiento y medio. El currículum, así, no es un producto tangible sino, primariamente, la práctica a través de la que los sujetos y sus contextos lo reconstruyen, desarrollan y modifican.

D) El currículum como intención o como realidad.

Como aparece en el cuadro nº 9, las distintas dimensiones del currículum pueden agruparse en una *doble concepción curricular*:

- a) El currículum como *intención* o pretensiones educativas expresadas, contenidos, productos o documentos, y planes de estudios.
- b) El currículum como *realidad*: experiencias educativas relevantes, vividas en el curso de la vida o en los procesos educativos.

Como *intención* materializa formalmente en un currículum oficial, un documento a gestionar en sucesivos niveles de funcionamiento y desarrollo. El currículum como *realidad* remite a las configuraciones prácticas que conforman diversas oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes. Así, algunas concepciones del currículum inciden en su carácter de intención, plan, prescripción, mientras que en otras se acentúa lo que es enseñado en las escuelas: “Comenta Stenhouse (1984, p. 27), que el estudio del currículum se interesa especialmente por la relación entre sus dos acepciones: como intención o como realidad”. La conocida definición de Stenhouse (1984, p. 9) pretende reducir la distancia entre su condición de propuesta intencional y su realización práctica, al entenderlo como posibilidad abierta a la investigación y crítica. Por eso lo definió como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

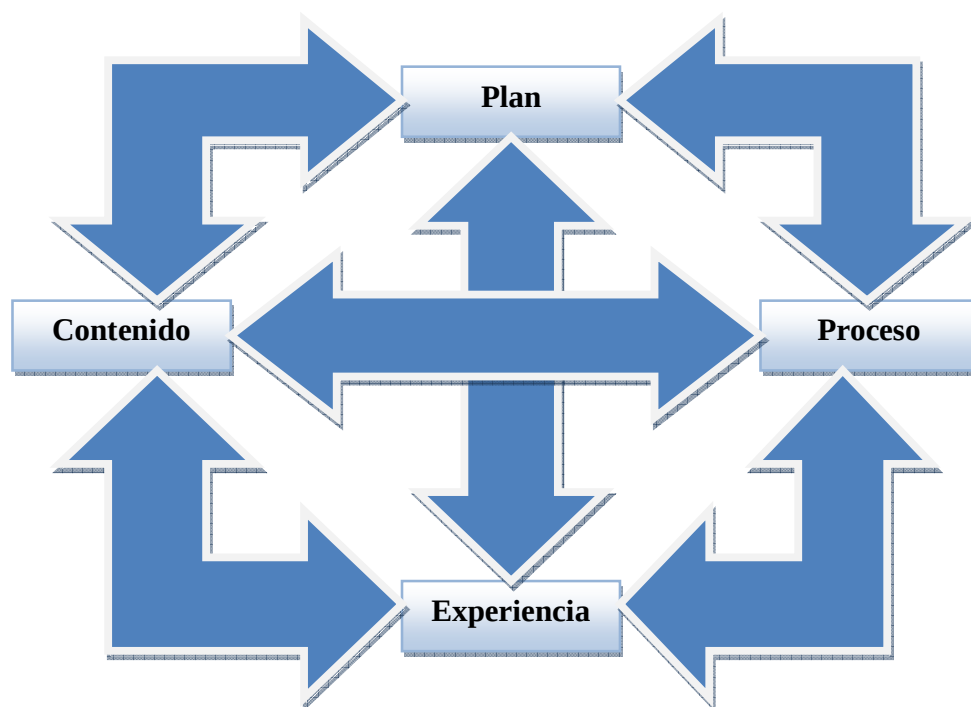
E) Los grandes ejes que delimitan el currículum.

Tras la revisión anterior podemos, pues, destacar dos grandes ejes que encuadran y delimitan las diversas acepciones del currículum que acabamos de comentar. En uno de ellos podemos contemplar los *contenidos* (productos) y los *procesos*; en el otro, la dimensión de *planes* como resultados intencionales del aprendizaje (objetivos o metas), o las *experiencias* vividas en el aula. Aquel nos delimita los *finés* (planes o contenidos), éste, la dimensión de los *medios*, entendidos aquí como el conjunto de oportunidades de aprendizaje que la escuela ofrece, o los procesos que pone en juego. Integrando estas dimensiones, por ejemplo, Marsh (1997, p. 5) lo define como “un conjunto interrelacionado de planes y experiencias que los alumnos/as siguen bajo la guía de la escuela”. De este modo, el currículum comprende tanto los planes como aquellas experiencias que inevitablemente ocurren con motivo de su puesta en práctica. Como señalábamos antes, si

bien cabe entender que estas dimensiones conforman el espacio curricular, poner el acento de modo preferente en una u otra dará lugar a distintos modos de entender el currículum, así como la tarea educativa y, por extensión, el papel de cada uno de los agentes educativos (profesorado, alumnado).

3.1.2.2. Origen y desarrollo del currículum como campo de investigación y estudio.

El término *currículum* es de origen latino; en su acepción etimológica denota el curso o pista donde se efectuaba una carrera. No obstante, su significado actual, como hemos visto con anterioridad, se ha conformado en el contexto anglosajón. Su uso pedagógico, como ha documentado Hilton (1991), tiene lugar a comienzos del siglo XVII en las universidades protestantes (calvinistas) holandesas y escocesas, entendiéndolo como el curso completo multianual que seguía cada estudiante: designaba, así, la *ordenación sistemática de disciplinas durante los años que durase la “carrera”*. Sin embargo, más allá del empleo o no del término, desde el momento en que se prestó atención consciente a cuál debía ser el plan educativo de los ciudadanos, se han planteado las cuestiones que hoy llamamos curriculares. Aunque ya Platón, por citar un ejemplo histórico, presentó un currículum en la *República*, o merecen considerarse prácticas curriculares cualquier organización formal de la educación por la sociedad, el currículum como ámbito de estudio es relativamente reciente, algo subsidiario de las sucesivas reformas de los contenidos y disciplinas que en la segunda mitad del siglo XX se hacen para adecuar la escuela al desarrollo económico, social y cultural. (Bolívar, 2007, p. 35).



Cuadro nº 10: Grandes ejes configuradores del currículum.

Fuente: Bolívar, A. (2007). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Editorial Síntesis. Pag. 35.

En este apartado se va a recoger, algunos de los grandes hitos que *históricamente* han configurado la teoría curricular, tal como la conocemos hoy día. Aunque esta historia es casi exclusivamente anglosajona, somos herederos de grandes tradiciones y enfoques que han conformado el currículum como campo de estudio. En el cuadro nº 11 se esquematizan los grandes hitos que, a grandes rasgos, se pueden distinguir en el desarrollo del currículum.

A) Primera etapa: la tradición empírico/técnica.

La etapa constituyente de la teoría del currículum, que ha servido de marco predominante para el diseño, desarrollo y evaluación del currículum, se caracteriza por proponer *modelos de planificación racional* del currículum. Como tal, acusa la influencia de modelos de gestión industrial y empresarial (taylorista) en la educación americana, y de la psicología conductista como fuente del diseño curricular. Si bien es cierto que responden a una ideología de la eficacia social y utilitarista, también es necesario reconocer que suponen, tanto en el campo curricular como en la de innovación educativa, el primer intento serio de racionalizar los procesos de enseñanza, para acercarlos a un cierto grado de “cientificidad”, ejemplificado en su mayor brillantez en la obra de Tyler (1973) *Principios básicos del currículum y la enseñanza*, que había sido publicada en 1949 y ejercido desde esa fecha el papel de pequeña “biblia” del currículum.

En la tercera década del XX, un fuerte movimiento de *gestión científica* de las organizaciones empresariales, guiado por la eficacia, control y racionalidad científica, se aplica a los centros escolares. Así Franklin Bobbit, el primero que escribe una obra sistemática titulada *The currículum* (1918) y años después otra titulada *Cómo hacer un currículum*, refleja esta tendencia de extender al currículum la gestión eficiente y la consecución de los resultados prefijados. Por su parte, la propuesta de Tyler (1973) procedía de un amplio proyecto experimental de reforma de los institutos de secundaria para adecuarlos a las nuevas demandas sociales, y no tanto, en sentido estricto, de modelos de gestión industrial. En su obra situaba, como componentes claves en el diseño sistemático del currículum, el *análisis de propósitos y objetivos*, la *selección y organización del contenido* y *experiencias de aprendizaje*, y la *evaluación de los alumnos y del currículum*. Su objetivo era “exponer un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa”. La congruencia entre estos componentes marcará un tipo de racionalidad técnica en la planificación curricular que, con determinados aditamentos, llega incluso hasta el diseño curricular base de la reforma española de 1990.

Determinadas influencias y transferencias posteriores de la psicología conductista (promovidas o no por el propio Tyler) darán lugar a la exigencia de definir claramente los objetivos educativos en términos operativos. Kliebard (1970), en un célebre ensayo, dentro del movimiento reconceptualizador, convirtió a Tyler en representante de los “tradicionalistas” y blanco de todo un conjunto de críticas contra el mismo, considerado como modelo curricular dominante. Actualmente se está revisando si el uso y asimilación posterior que se hizo del manual de Tyler (conductismo, modelo de objetivos operativos, enfoque técnico de gestión, etc.) está formado en las propuestas de su libro, o más bien, ha sido una mala interpretación y uso impropio, al servicio de otros intereses, no presentes en

la obra original. Es verdad que cabría reconocer con Stenhouse “que es un libro más sensato de lo que pretenden hacernos creer la mayoría de sus intérpretes”. Pero también lo es que, dejando como una discusión académica lo que dijo o quiso decir, lo relevante históricamente es que, de hecho, la propuesta de Tyler fue utilizada y asimilada al movimiento de objetivos, al conductismo y aun modelo técnico y general de desarrollo curricular.

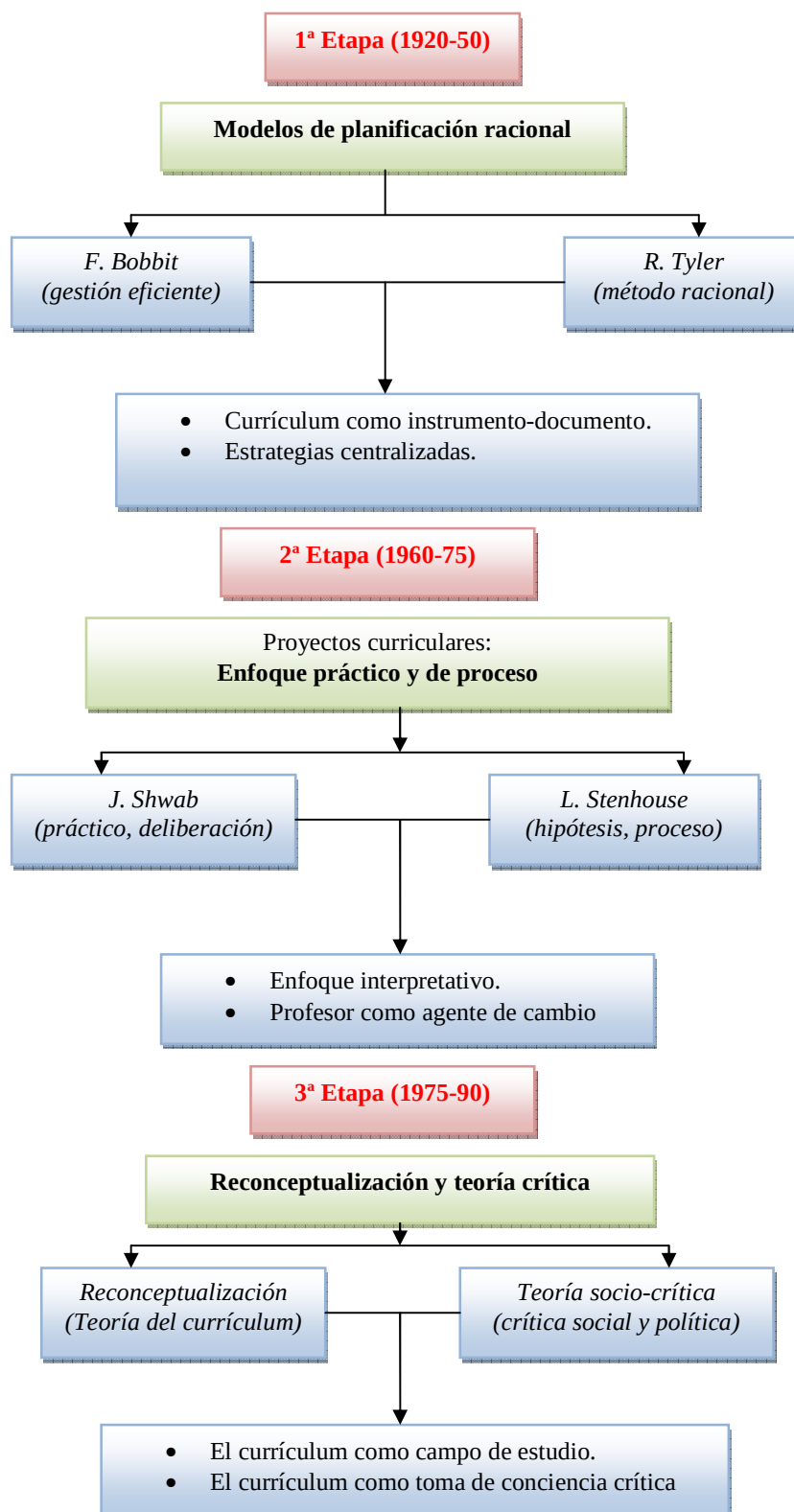
B) Reorientar el campo curricular: de la teoría a la razón práctica, del producto al proceso.

En los años setenta se produce un giro significativo en la teoría del currículum, orientado, por un lado, desde una fundamentación en la teoría psicológica a una valoración preferente de la práctica; por otro, desde, la preeminencia de la planificación hacia una mayor consideración del propio proceso de desarrollo. Schwab, profesor de la Universidad de Chicago (como Tyler), formuló una dura crítica a la teoría establecida del currículum, que alcanzó un amplio eco. En un célebre manifiesto (Schwab, 1969, p. 1), expuesto en 1967.

Ante al reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, con un lenguaje lacónico diagnosticó: primero, “que en el campo del currículum está moribundo, incapaz de presentar por sí mismo métodos y principios para continuar su trabajo y a la búsqueda desesperada de nuevos y más efectivos principios y métodos”; segundo, que “el campo del currículum ha llegado a este triste estado por una invertebrada y no cuestionada confianza en la teoría...”, tercero, “que constituye mi tesis: habrá un renacimiento del campo del currículum (...) sólo si el grueso de sus energías se traslada de lo teórico a lo práctico, a lo casi práctico y a lo ecléctico”.

Schwab inauguraba, así, un “nuevo paradigma práctico y deliberativo”, que se opone respectivamente a la perspectiva “sistemática” o de gestión racional anterior y a la “crítico-política” posterior, y que puede ser globalmente calificado como enfoque “práctico-interpretativo”. Como se explica en un capítulo posterior dedicado al diseño inspirado en este enfoque, dos elementos son centrales en este planteamiento:

1. *Los problemas curriculares son prácticos, no teóricos.* En ese lugar de aplicar teorías psicológicas a la enseñanza, el currículum puede pensarse como problemas referidos a la elección y acción en situaciones complejas, únicas e inciertas, lo que reclama, en vez de meras aplicaciones, decisiones ponderadas y deliberación.
2. *Los problemas curriculares se resuelven por deliberación.* La educación, como un asunto humano, requiere el ejercicio de la *racionalidad práctica o deliberativa*, entendida como transmisiones entre individuos comprometidos moralmente en la institución escolar, que han de echar así de un modelo interpretativo para decidir y actuar.



Cuadro nº 11: Grandes etapas en el desarrollo de la teoría del currículum

Fuente: Bolívar, A. (2007). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Editorial Síntesis. Pag. 37.

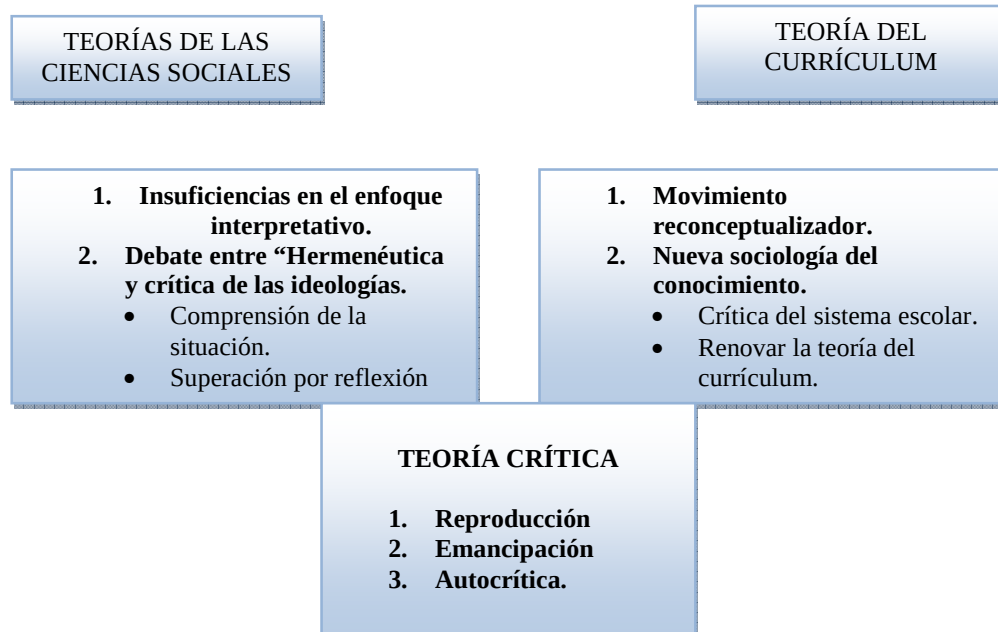
En los sesenta y setenta, un conjunto de reformas en el contexto inglés ofrecieron propuestas alternativas a la tyleriana para el diseño y desarrollo del currículum. Procede una mención bien merecida el caso de Stenhouse, quien desarrollo un célebre proyecto curricular (*Proyecto Curricular de Humanidades*) que supuso, entre otras, dos grandes aportaciones a la teoría del currículum:

1. El currículum lo concibe, al igual que Schwab, como un problema práctico, expresado en un conjunto de *procedimientos hipotéticos* a desarrollar en clase, abierto a la investigación práctica, y al juicio reflexivo de parte de los enseñantes.
2. La clave del currículum está en el propio *proceso* de desarrollo curricular, revisión y cambio, procesos en los que los conocimientos y creencias, habilidades y disposiciones de los participantes desempeñan un papel fundamental. Un currículum se juega, por lo tanto, no en el diseño del mismo como un plan racional, sino en el propio proceso de reconstrucción práctica. El desarrollo curricular, en este sentido, va unido al desarrollo profesional.

C) *La construcción de una teoría del currículum: reconceptualización y enfoque sociocrítico.*

Dentro del cambio social de fines de los sesenta y ante la insatisfacción con el predominio de un enfoque técnico del currículum para dar respuesta a los problemas educativos y sociales, recogiendo la llamada de Shwab, a comienzos de los setenta se va constituyendo, asimismo, un grupo llamado “reconceptualizador” del currículum. La introducción de nuevos lenguajes y metodologías (cualitativas), con enfoques filosóficos recientes procedentes de las tradiciones europeas (existencialismo, psicoanálisis, fenomenología, neomarxismo) para teorizar sobre el currículum y construir nuevos significados, pretenden *constituir un campo propio de teoría*, más allá del tratamiento administrativista que había tenido como regulación de la educación. Por un lado, el currículum se interpreta según es experimentado individualmente (los significados ocultos y personales del currículum), y por otro, en paralelo, se exploran las relaciones entre éste y los niveles económicos, políticos y culturales.

La “reconceptualización” del currículum significa el esfuerzo por desarrollar unas *formas alternativas*, no técnicas, de pensar el currículum. Postulando fuerte de este movimiento (de sabor muy ilustrado) es que la práctica curricular sólo podrá progresar cuando se conciba con nuevas teorías filosóficas. De este modo la reconceptualización curricular “es a la vez un intento de renovar la teoría del currículum y de la escuela en el nexo de factores económicos, históricos, culturales y políticos” (Mazza, 1982, p. 5). Se puede afirmar que, propiamente, la teoría del currículum se constituye como tal en el movimiento de reconceptualización, en el intento de configurar un campo conceptualmente autónomo para pensar la educación, abandonando perspectivas tecnológicas o dependientes de otras supuestas ciencias básicas.



Cuadro nº 12: Configuración histórica del enfoque crítico.

Fuente: Bolívar, A. (2007). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Editorial Síntesis. Pag. 37.

La llamada “*teoría crítica (sociopolítica)*” del currículum aparece, de una parte, como una rama del grupo reconceptualizador, que quiere ir más allá de una perspectiva humanista, basada en enfoques fenomenológicos, artísticos o literarios. Por otra, se inscribe en todo el proceso de *revisión epistemológica de las ciencias sociales* en el último tercio de nuestro siglo: desde su discontinuidad epistemológica con las ciencias naturales (caída el neopositivismo), surgiendo de enfoques interpretativos, y su superación por perspectivas críticas. Ambas dimensiones aparecen recogidas en el cuadro nº 12. La unión de reconceptualización del currículum con la recepción anglosajona de la “teoría crítica” de la Escuela de Francfort (especialmente de Habermas), ha configurado, en esta fase inicial, la perspectiva crítica de análisis curricular.

La distinción entre la perspectiva interpretativa y crítica tiene propiamente su origen histórico en una célebre *polémica* sobre “*hermenéutica y crítica de las ideologías*”, que tuvo lugar a fines de los sesenta, sobre si la tradición (precomprensión o pre-juicios) está condicionando necesariamente toda interpretación (Gadamer), o es preciso una *crítica de las ideologías* (Habermas), que supere críticamente los condicionantes situacionales, reduciendo la dependencia que la comprensión tiene del contexto. Frente a los condicionamientos del momento histórico en la comprensión de la situación, que dice Gadamer, Habermas defiende el *poder de la reflexión crítica* para poner de manifiesto los posibles intereses implícitos de las tradiciones y recusar, de ese modo, la propia tradición recibida.

Por los propios componentes dispares que le han ido configurando, la teoría crítica ha sufrido, en su desarrollo, distintas preocupaciones, enfoques e intereses. Como ha

señalado Bolívar (1995), se puede distinguir *tres grandes fases*, según los enfoques predominantes y núcleos de preocupación:

1. *Primera fase (años setenta): reproducción*. Marcada por el esquema mecanicista neomarxista de la *teoría de la reproducción* (económica, cultural o de hegemonía de Estado) y por la “nueva sociología” del conocimiento, el currículum escolar es, a su pesar, un aparato de reproducción social, mediante una provisión y distribución desigual del conocimiento según las clases sociales. El cambio educativo, entonces, se subordina al cambio social, y los profesores/as son considerados como recursos instrumentales del sistema reproductor.
2. *Segundo fase (años ochenta): emancipación*. Para superar el reduccionismo a determinaciones economicistas, numerosos teóricos del currículum (Giroux, Apple, Popkewitz, etc.) reenfozan la teoría del currículum sobre la propia transformación de la práctica escolar, confiriendo, por ejemplo, más peso a las contradicciones del tratamiento del género y etnia que a la propia reproducción de clases como tal. La teoría crítica se propone, entonces, emancipar a las personas tanto del dominio del pensamiento positivista como de las condiciones en que actúan, mediante procesos conjuntos de ilustración.
3. *Tercera fase (noventa): autocrítica y cruce de caminos*. La etapa última estaría marcada por una cierta crisis dentro del movimiento sociocrítico y la huida de una parte hacia movimientos “seductores”, como el postmodernismo o el feminismo. Nuevas influencias, como la entrada de análisis postestructuralista o de Foucault en el contexto anglosajón, están originando análisis micropolíticos y genealógicos de las prácticas discursivas de las instituciones educativas modernas, que vienen a renovar los análisis neomarxistas.

3.1.2.3. *El discurso curricular en España.*

Se van a argumentar, en una revisión histórica, los estudios curriculares en España. Revisar, pues, los estudios curriculares en España habría que suponer, pensando en el futuro, volver hacia el pasado. Uno de nuestros problemas ha sido, precisamente, que más allá del espacio y el tiempo, queriendo romper con ellos, se ha pretendido construir un futuro un tanto espontáneamente desdeñado el pasado, dentro de la ebullición de nuevas perspectivas y líneas de investigación que en el período que se revisa ha ido entrando, y por ello mismo con la consiguiente descontextualización. La construcción del discurso, al no estar siempre debidamente asentada, podía llevar una cierta evolución errática, como dice Moreno. (Bolívar, 1998, p. 1).

El largo tiempo de silencio, impuesto tras la II República, da lugar a una pedagogía que fue el resultado de restaurar la vieja idea de que los fundamentos educativos debían estar en la filosofía y la teología, al tiempo que va a ser un modo de ponerla al servicio, o al control, del sistema dominante en aquel momento. Hay que destacar en el campo didáctico los inicios experimentales, aún cuando fueran débiles metodológicamente. Precisamente, en este contexto de precariedad intelectual, una forma no siempre comprendida de salirse del sistema de pensamiento imperante fue, como sucedió en Filosofía, el neopositivismo. En la década de los años setenta aparecieron los movimientos de pedagogía europeos, que

vinieron a cubrir la tradición que faltaba, arraigando en los grupos de enseñantes más comprometidos, necesitados de apoyarse en alternativas a la situación heredada.

El problema con la introducción del discurso curricular anglosajón en España, es que, en algún sentido, supuso cortar con ambos. Inclinandose con el neopositivismo en un primer momento y rompiendo decididamente después y con los movimientos alternativos europeos. Basta revisar los autores recogidos por Palacios (1979), para poder comprobar que todos eran europeos. Y aquellos que después han formado parte del discurso curricular (Gramsci, Bourdieu, Freire) lo han sido cuando los estudiosos del currículum americanos lo han retomado. La pedagogía institucional se fue diluyendo progresivamente, apareciendo en lugar de estos movimientos más ideológicos, otras líneas de renovación más profesionalizadora, en especial a partir de 1982 con la difusión del movimiento de investigación-acción.

El descubrimiento y la importancia del discurso curricular supuso buscar un nuevo campo de estudio en la literatura anglosajona. Esto trajo consigo establecer un nuevo orden conceptual. Pero de este modo se acudía a un discurso que, como todo discurso, respondía a unos condicionantes, prácticas y contextos que no eran los nuestros. El problema del teorismo, como apuntó Moreno, era por ello evidente.

El problema en la conceptualización y desarrollo de la investigación curricular provienen en haber tenido que abandonar campos de estudio recientemente explorados y novedosos al mismo tiempo, sin haber dado tiempo a que se arraigasen, para obtener de esta forma un discurso curricular propio. A falta de una memoria común compartida, que es la que crea una comunidad discursiva, los riesgos de personalismo han sido evidentes. En este contexto hay que manifestar la problemática a la hora de identificar los estudios curriculares en España, o más ampliamente de la investigación educativa. No se ha podido construir, al haber estado al arbitrio de sucesivas olas migratorias de pensamiento. La Didáctica, en los últimos veinte años, ha operado en una reiterada falta de contexto.

La tesis que defiende Moreno es que hablar de currículum implica situarse en un determinado marco sociopolítico, administrativo y cultural que no es el nuestro, por lo que su traslación al contexto español no ha dejado de presentar problemas. Por lo tanto, estuvo un tanto descontextualizado dichos estudios, y esto trajo consigo unas graves consecuencias para la Didáctica.

Analicemos el desarrollo de la investigación educativa en España a través de sus diversos periodos:

A) Empirismo neopositivista frente al empirismo.

Nuestra tradición teórica en Didáctica era muy débil, tras el exilio provocado por la guerra civil. En el período previo a los setenta, antes de que se genere toda la literatura sobre programación, se puede denotar un cierto discurso curricular. Fernández Huerta (1983) ha realizado una revisión del período hasta 1973, destacando los inicios de la línea experimental y, especialmente en los sesenta, el enfoque tecnológico en enseñanza

individualizada y programada, así como la aparición de la creatividad innovadora. En estos momentos los investigadores educativos eran dependientes de manuales sudamericanos (Hernández Ruiz, Mattos, Nerici, etc.), con las tradiciones alemanas que se van iniciando (Stöcker) o, con posterioridad, italianas (Titone, 1966).

En este contexto, el enfoque técnico-experimental primero y el neopositivismo después venía a desempeñar, como se ha apuntado con anterioridad, un modo de crítica a aquellos que seguían una pedagogía excesivamente tradicional influenciada por el discurso oscurantista y espiritualista, entonces dominante, desde la cesión que, tras la Guerra Civil, se había hecho del campo pedagógico y filosófico a la ideología religiosa. Los análisis conductuales del proceso de enseñanza-aprendizaje venían a deslegitimar en parte la pedagogía en ese momento dominante. La introducción del neopositivismo lógico en Filosofía venía a cuestionar todo el tomismo, ya sea por la lógica formal, filosofía de la ciencia popperiana o por la filosofía del lenguaje analítico la llamada pedagogía por objetivos y enfoques experimentales ponían fuera de sitio la teorización tomista. (Bolívar, 1998b, p. 4).

En los años 1960-75, empirismo contra espiritualismo llegaron a ser dos orientaciones básicas de las ciencias de la educación, de modo parecido a la oposición que se había dado en Alemania entre la empirisch-analytische Pädagogik y la geisteswissenschaftliche Pädagogik. En los años siguientes hubo una particular convivencia con el neopositivismo. Se estaba en un momento en que, salidos de la postración que había tenido las ciencias pedagógicas, se buscaba un reconocimiento profesional, una forma de lograrlo era certificar su carácter científico. Una vez que los cánones duros de ciencia habían sido debilitados por la nueva filosofía de la ciencia, se podía acudir a ella para justificar la condición de científica de la enseñanza. En este momento comenzó a ser una exigencia justificar epistemológicamente como buenamente se podía esa científicidad. Tayler (1997) ha manifestado que la epistemología ha de ser superada.

En todo un conjunto de especificaciones se argumentaba que la Didáctica no es una ciencia y tecnología pero estaba en camino de serlo. Por lo que se buscaba una teoría unificadora satisfactoria, expresión de un único paradigma. Aunque no era una disciplina compacta, sino difusa, era una disciplina posible, recurriendo a la distinción de Toulmin. Era un momento en que se aspiraba (Gimeno, 1981, p. 27) a que la enseñanza llegara a convertirse en una técnica debidamente apoyada en una concepciones teóricas científicas, aún cuando la enseñanza no es una práctica científica ni tiene teoría propia coherente. Se pretende convertirla en una tecnología fundada en un saber científico previo. Estamos en una coyuntura en que el objetivo es construir una ciencia de la enseñanza, con una complejización progresiva de modelos, donde se pudiera integrar todas las variables.

En este contexto, en que el neopositivismo tenía un papel crítico, se trató de fundamentar epistemológicamente la técnica y normatividad de la enseñanza de Popper, Bunge, Moore, olvidándose de todo ángulo moral. El saber fenomenológico o interpretativo es rechazado como método de conocimiento científico, justo cuando la obra filosófica que condicionará la orientación interpretativa (*Verdad y Método* de Gadamer, 1977) aparece en España. La versión de la nueva filosofía de la ciencia que Quintanilla había hecho, llegará a

ser referente del resto de autores. Es evidente que las reformulaciones del positivismo lógico, por parte de la nueva filosofía de la ciencia (Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Hanson, Toulmin, etc.), ofrecían bases para acoger como ciencia la teoría de la enseñanza, permanecían aun presas dentro del positivismo. Incluso, aplicar la teoría de los paradigmas al campo educativo, si se hace en un sentido estricto, sería una muestra más del positivismo reformado, que no se aparca del todo.

La llamada pedagogía por objetivos, llegaría a su fin con la reforma educativa de 1970. De esta manera sería el primer modo de introducción de la teoría curricular. El tema curricular entró unido con la programación y la tecnología didáctica. Así, unas de las primeras presentaciones del currículum en su perspectiva histórica (Kliebard, 1978), apareció en España, en un texto que traducía currículum por programación (Witt, 1978). Resaltándose una pedagogía diferenciada e individualizada, o más concretamente personalizada. La pedagogía del dominio como quiso mostrar Huberman (1988), era un modo de lograr una escuela efectiva. Dicho modelo ya se había venido haciendo en el contexto anglosajón, y en el más cercano francés.

El libro de Gimeno en 1982, venía a poner punto final al neopositivismo. En el libro se sintetizan las sucesivas críticas que, siguiendo la literatura anglosajona, se habían aducido al modelo de objetivos, al haber entrado en crisis los soportes epistemológicos (positivismo-operacionalismo), psicológicos (conductismo) e ideológicos (tecnocracia). La versión restringida que finalmente, en aras de la difusión técnica, se impuso, como formato curricular más que como modelo, suponían cifrar la enseñanza en una racionalidad de los medios más eficaces, que como acciones estratégicas que dejaba fuera la discusión de los fines mismos, que decían Weber o Habermas.

Más grave para el futuro es que, con la racionalidad de los medios, se había empobrecido el discurso didáctico. El enfoque empírico-analítico privó a la Didáctica de explicitar una dimensión teórica fuerte, que habían sido también una de sus señas de identidad desde Herbart. Concentrándose en los medios, no se fundamentó, críticamente, los fines mismos. En la medida que a este enfoque se le cuestionen seriamente los fundamentos psicológicos de base, la propia eficacia, y haberse limitado a metodologías o técnicas como enseñar, se habría conducido a una cierta problemática. La Didáctica, se había quedado sin discurso. Fue entonces, cuando la teoría curricular, en una versión no tyleriana, intentó suplir los espacios vacíos dejados por la Didáctica. La teoría Didáctica, tras su unión con el neopositivismo, y su crítica posterior, habían quedado seriamente debilitadas. (Bolívar, 1998b, p. 6).

B) Discurso curricular: Una realidad en nuestro país.

El currículum como documentó, entre otros, Kliebard surgió como una forma de regular institucionalmente (administrativamente) la práctica docente. De hecho, según manifiesta Bolívar (1998), la teoría del currículum se despliega a medida que el desarrollo económico-social, en la segunda mitad de nuestro siglo, va requiriendo la progresiva reforma de los contenidos y disciplinas escolares para que respondan a las nuevas necesidades o demandas. De este modo, el currículum aparece como un *modelo de*

organización administrativa y burocrática de la educación en primer lugar, y como campo de reflexión sobre lo que debería ser los conocimientos educativos para cada nivel o etapa, posteriormente. En este sentido el estudio del currículum, como espacio de innovación y elaboración teórica, ha sido dependiente de las reformas escolares en la sociedad occidental en que vivimos. Por eso, puede ser causal que el pensamiento curricular entre en España con motivo de dos grandes reformas: LGE de 1970 con la programación por objetivos, ausente de un marco ampliamente curricular; y a partir de las experiencias de Reforma de 1983 con enfoques alternativos de teoría curricular.

Pero el currículum, como señalaron en una acertada definición Tanner y Tanner, tiene un largo pasado y, sin embargo, una corta historia. No sólo ha existido como práctica, sino como propuestas curriculares. Por remontarnos a algunas aportaciones dadas por autores de nuestro país, cabe considerar que ya el *Informe sobre la Institución Pública* elaborado por Quintana por encargo de las Cortes de Cádiz (1812), que dará lugar a una ordenación general del curso de la enseñanza (*Proyecto de arreglo general de la enseñanza pública, 1814*), formula nuestra primera propuesta curricular (qué se ha de enseñar/aprender en la primera y segunda enseñanza) de los objetivos y contenidos del currículum. (Capitán, 2002). En cualquier caso, escasamente tuvimos en todo el siglo XIX programas curriculares oficiales, fueron manuales escolares (muchos de ellos publicados precisamente bajo en título de *Programas*) los que de hecho ejercieron el papel de currículum nacional. No en vano la propia Ley Moyano determinaba que tales textos debían ser fijados por el Estado. La no existencia de programas oficiales convenía conjuntamente al liberalismo como a los conservadores, dado que era la aprobación oficial de los libros de texto para unos, o la libertad de elección de textos para otros, la que permitía de hecho regular el currículum. Cuando Luzuriaga en los años 1928-30 ejerce la labor de dar a conocer los currículos de otros países (Francia, Italia, Alemania, Austria, Bélgica, Suiza-Ginebra), en el afán de poner en España a la altura de Europa, los llama *Programas escolares y planes de enseñanza*. (Bolívar, 1998b, p. 7).

La introducción del currículum como concepto en español, como indica Moreno, se hizo a través de Iberoamérica, puesto que lo mejor de la cultura europea y anglosajona, y no sólo pedagógica, incluida la didáctica, venía en aquellos años a través de las traducciones sudamericanas. Furlás y Pasillas (1996) señalan que a partir de 1968 se expande la noción de currículum en Hispanoamérica, por dos vías: traducción de obras anglosajonas, donde se conserva el término currículum/currículo, y Seminarios y cursos que, apoyados por organismos educativos internacionales, contribuyen también decisivamente a extender la noción. Lo relevante aquí es que, más que un cambio de nombres (planes o programas por currículum), la introducción del término currículum supone un *enfoque propio* de entender la realidad educativa, donde los fenómenos del aula y acción didáctica son enclavados en un contexto más amplio, que los conforman o al menos lo condicionan. En este sentido, la innovación semántica de currículum conlleva una lente conceptual nueva de ver la escolarización.

Como señala Gimeno, al presentar en la realidad española la obra de Stenhouse (1984, p. 10), entre nosotros no se ha generado un pensamiento curricular porque no era necesario ni tampoco venía motivado por la práctica de decidir e implantar planes de

estudio en la realidad escolar. Y, desde este punto de vista, no es un azar histórico que, en un momento que se reclaman cambios democráticos en la educación, entre plenamente el discurso curricular. Los grupos comprometidos del profesorado demandaban una mayor autonomía y capacidad en la toma de decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje. La irrupción del discurso curricular es oportuna en la medida que el discurso curricular podía dar respuesta a las demandas de descontextualización de la enseñanza.

Como manifiesta Moreno van a ser claves los años 1981-1984. No sólo por los libros y trabajos académicos, sino que los congresos de didáctica aportarán luz en este momento de cambio. Si en 1981 aún se confiaba en una teoría científica de la enseñanza, en 1982 se produce una ruptura decidida con el positivismo en la enseñanza, y en 1983 los estudios curriculares entran con toda su fuerza, siendo partícipe de ello los profesores Gimeno y Pérez, cuyo protagonismo en esta cuestión es indiscutible. El 1984 el profesor Escudero y González ofrecieron una plataforma teórica para la reflexión sobre innovación, donde aplicaban los paradigmas curriculares al campo de la renovación pedagógica.

El problema de la introducción de la teoría del curriculum en nuestro país, no fue tanto la dependencia a la literatura anglosajona, sino que, como construcción social respondía a unas prácticas previas, precisando una pertinente contextualización. De este problema son conscientes los propios curriculistas españoles. Gimeno (1988, p. 39) alertaba al comienzo de su tratado que, por no poseer una teoría del objeto pedagógica llamado currículum, exige descubrir unas condiciones básicas en que esa realidad, se produce, como algo prioritario desde el punto de vista de comprensión del pensamiento con la acción y con la realidad histórica, antes de buscar la extrapolación de teorizaciones elaboradas desde otros contextos prácticos (...) que pueden despistarnos y alejarnos de las condiciones de nuestra propia realidad.

Según manifiesta Bolívar (1998b, p. 8), Escudero elaboró un escrito que presentaba un amplio panorama histórico-conceptual de la teoría del currículum, clarificando los diversos niveles e instancias del currículum, como campo de estudio y como parcela de la realidad sobre la que se construye y define dicho campo. En aquel escrito, también se advertía del posible peligro de la influencia curricular anglo-americana, que por su necesaria contextualización, podría dar lugar a equívocos.

Hubo intentos de insertar, con los problemas propios que conllevaba, la nueva perspectiva curricular con la tradición didáctica española. Se podría poner el ejemplo del libro de Zabalza de 1987 *Diseño y desarrollo curricular*, y que, en cierta medida, avanzó las ideas que después se pusieron en circulación en el diseño curricular de la Reforma. No en vano sus fuentes de apoyo no son exclusivamente anglosajonas. Desarrollaba, por sucesivos niveles, el currículum, programa y programación. Y en función de lo aportado por Rodríguez Diéguez (1983, p. 546), en castellano contamos con el término programa para el conjunto de contenidos previstos para ser desarrollados en el aula. El punto de encuentro entre didáctica y currículum, era un plan de enseñanza, que implica conjuntamente una selección del contenido y una disposición de los elementos de *enseñanza-aprendizaje*. Pero los problemas de esta conexión con nuestra tradición, es que los sucesivos anillos concéntricos a partir del aula son currículum (Bolívar, 1998b, p. 9). El

concepto estricto de currículum se restringe aquí al conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas, el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela cada año. Esos pasos, inscritos ya en el desarrollo curricular, son el programa y la programación. El programa representa la cultura común que la administración regula y prescribe para las etapas educativas. La adecuación a nivel de cada centro y aula del programa oficial es propiamente, con una función mediadora, la programación.

El gran didacta mexicano Díaz Barriga (1984) sostenía, de modo paralelo, que es la construcción misma de un programa donde se efectúa la vinculación entre la Didáctica y el Currículum. El programa de estudios se configura en el espacio de articulación de ambos: la Didáctica estudia, desde la perspectiva del método y del contenido, los problemas de enseñanza y aprendizaje; por su parte, desde el Currículum se abordan los fundamentos para la construcción de un proyecto curricular y las relaciones entre los diferentes contenidos o materias. De este modo el Currículum puede proporcionar un marco amplio de referencia para la elaboración de programas educativos, siendo la tradición didáctica la que proporcione medios para implementarlo.

Hubo otros medios de difusión de los estudios curriculares de los ochenta. Cabe resaltar el papel de las nuevas revistas que surgen, la mayoría posteriormente desaparecidas (excepto *Cuadernos de Pedagogía*). En primer lugar, *Educación y Sociedad* (1983), dirigida por Fernández Enguita, fue un importante órgano de difusión en castellano de perspectivas críticas y sociológicas sobre el currículum. La *Revista de Innovación e Investigación educativa*, aparece en 1996 editada por el ICE de la Universidad de Murcia, dirigida por Escudero, con la voluntad de recoger los fenómenos y procesos de cambio, reforma e innovación educativa, que están constituyéndose en los últimos años como una de las áreas más atractivas para la teoría, investigación y práctica escolar, de modo que pudieran contribuir a analizar los múltiples procesos de cambio introducidos en la educación Española. En ese mismo años se celebrará (noviembre, 1996) un importante *Symposium sobre Innovación Educativa*, organizado por el ICE de la Universidad de Murcia, en el que participaron cualificados representantes de la innovación educativa: Fullan, Leithwood, Olson, Huberman, Holly, Hopkins; al tiempo que permite dar cuenta de los programas institucionales en marcha (Proyecto Atenea, Reforma del Ciclo Medio y de la E.G.B., de las E.E.M.M., Centro de Profesores).

Cabe, también, hacer referencia al intento de apropiación del campo, o al menos de la posibilidad de intervenir en él, por parte del profesorado universitario como de Teoría de la Educación. Como manifestaba Sarramona (1985), tras la lectura de recientes definiciones de currículum es fácil llegar a la conclusión de que el currículum lo es todo (...). Con esta concepción del currículum, lógico será que se deban ocupar de él todos los especialistas de la educación. Gran interés ha tenido la introducción de la *Historia del Currículum*, que ha supuesto reenfocar la tradición histórica de la Educación. Por decirlo en palabras de Kliebard y Franklin, la historia del currículum es el análisis de los procesos por los que los grupos sociales a lo largo del tiempo seleccionan, organizan y distribuyen conocimientos y creencia a través de las instituciones.

C) Psicología y currículum: Han ido unidas en el Currículum de la Reforma.

Moreno acentuó, que el currículum se había generalizado y había sido percibido por la mayoría del profesorado formando parte de la nueva jerga de la Reforma, siendo éste influenciado por la psicología, impidiendo así la posibilidad misma de haber ido construyendo un pensamiento curricular propio, y en este sentido, pudieno afectar directamente a la identidad de ésta área de conocimiento.

El modelo de diseño curricular de la Reforma fue difundido, a nivel nacional, a mediados de 1986 en un primer monográfico de *Cuadernos de Pedagogía* (núm. 139), justamente después de su elaboración para el Departamento de Enseñanza catalán (Coll, 1989). La especificidad de la propuesta catalana, frente a la pluralidad de iniciativas paralelas de otras autonomías, era disponer de un modelo de diseño curricular unificado para toda la enseñanza obligatoria, por lo que se intenta que todos los *currícula* (...) respondan a unos mismos principios básicos y adopten una misma estructura curricular (Coll y otros, 1986, p. 8). En cualquier caso, en esta primera presentación, que se vería ampliada con la edición al año siguiente (Coll, 1987) de la propuesta completa, las bases psicológicas sobredeterminan las curriculares. De hecho, según manifiesta Bolívar (1998b, p. 12), las bases pedagógicas eran demasiado débiles frente a las psicológicas, que poseían una importancia especial, (...) porque afectan a todos los elementos que configuran el currículum escolar, en función de las que se deducían los principios de intervención educativa. Aquí quedaba claro que el modelo de diseño curricular consistía en distinguir una determinada relación entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación, y en diferenciar tres niveles progresivos de concreción curricular. En el sentido administrativo del currículum aparecía en su propia definición: “entenderemos el currículum como el proyecto que preside las actividades escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución” (Coll, 1987, p. 31).

El formato curricular de Coll responde a una concepción del currículum como un instrumento normativo de gestión, volviendo a una racionalidad en la planificación curricular no alejada de la propuesta dominante tyleriana. Aquella primera parte (Diseño y desarrollo curricular), que encabezaba los libros de Diseño Curricular Base (1989) de las distintas etapas educativas, presenta la noción oficial del currículum, entendido como instrumento para planificar la formación de las distintas etapas educativas. Las cuatro grandes cuestiones *qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar* y las cuatro fuentes venían a recordarnos la congruencia, a pesar de los nuevos formatos constructivos, con la tradición empírico/técnica de planificación curricular (Coll y Bolea, 1990). De este modo se manifiesta la contradicción de querer apostar por un modelo de desarrollo curricular *abierto*, pero el formato de Diseño curricular adoptado está en contradicción con el carácter abierto que declara. Así Gimeno Sacristán (1989b, p. 75), señalaba: Un esquema pretendidamente nuevo, pero conocido en la teoría curricular desde hace, por lo menos, un cuarto de siglo, sin que por ello modifique las pautas de comportamiento de los profesores en las aulas ni el contenido de los materiales didácticos, ni la política de cambio de la Administración. Por su parte Escudero (1990) igualmente lo califica de un diseño tyleriano con algunas aportaciones de la psicología, donde se ha

manifestado que el currículum es abierto, pero que en realidad, el diseño lo es, pero como la apertura se lleva a la práctica en el desarrollo o puesta en práctica, porque se hayan creado las condiciones, cultural, escolar y organizativa, que lo hagan ser abierto no en DCB sino en los Centros.

En cualquier caso, como apunta Moreno, sería el propio desarrollo el que mostraría dicha contradicción. La concepción del cambio en propósitos está separada de la ejecución. Como comenta Bolívar (1998b, p. 13), la racionalidad del sistema y de los actores centrales es impuesta, por producción normativa, a los actores educativos periféricos. Esto lleva a confundir la producción normativa con la propia reforma educativa, la reforma se hace realizando buenos diseños. Por lo demás, ahora con una cierta perspectiva, viendo lo que ha pasado, Coll y Porlán (1998, p. 23) juzgan que en este período de reformas de arriba-abajo, se privilegia una racionalidad científica técnica, donde los administradores, los políticos y los expertos son en este momento los protagonistas del proceso de diseño y planificación. Por eso mismo, piensan, que el modo de promover el cambio es una *estrategia simplificadora y tecnológica*, en la medida que se espera que los profesores/as, aún no habiendo participado directamente en el diseño, desarrollen y apliquen posteriormente en su ámbito los cambios estructurales y normativos previstos, la estrategia adolece de una cierta visión tecnológica que tiende a ignorar las variables mediacionales que están siempre presentes en los procesos de cambio social como son, sin duda, las reformas educativas (Coll y Porlán, 1998, p. 24).

En cualquier caso, la debilidad intrínseca de la propuesta de Coll es la dependencia de las propuestas psicológicas, y la falta de un apoyo en la teoría de la enseñanza, debido decía (Coll, 1987, p. 35) a que no disponemos aún de una teoría comprensiva de la instrucción con fundamento empírico y teórica suficiente para utilizarla como fuente única de información. En su lugar, como reconoce Martín (1998, p. 32 en Bolívar 1998b, p. 14), ha sido llamada concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje la que construyó el referente que permitió dar unidad y coherencia al conjunto de la propuesta curricular desde la educación infantil a los bachilleratos. Referente, por otra parte tan amplio y con las mezclas tan heterogéneas, que permitiría decir, que en ese momento todos eran constructivistas. Argumentar además, como hace Martín en el trabajo citado, que esta base psicológica, constituye una sólida fundamentación teórica, es algo pretencioso si no retórico. Coll (1994, p. 89) había reconocido, que hay que situar el marco curricular en el contexto en que se elaboró y tener en cuenta para qué fue elaborado. No se trataba de elaborar una teoría del currículum, ni de hacer una propuesta comprensiva que tuviera en cuenta todas las facetas, dimensiones y planos del tema currículum. Ni siquiera se trataba de hacer un libro sobre el currículum. Se trataba de responder a una necesidad (...), esa necesidad era de naturaleza esencialmente psicopedagógica.

En cualquier caso, como ha manifestado Bolívar (1998b, p. 15), lo grave para el futuro de la teoría curricular en su percepción por el profesorado ha sido presentar una concepción particular del currículum avalada por personas ajenas al marco educativo. De esta manera la práctica educativa se convierte en una aplicación de principios y prescripciones derivadas de la ciencia básica psicológica, perdiendo su propia autonomía.

La dimensión nuclear de la teoría del currículum, que se había centrado sobre qué contenidos merecen ser enseñados en la escolarización, es hurtada del profesorado, para hacerla girar (siguiendo la teoría de la elaboración del diseño instructivo) sobre organización y secuenciación de los contenidos. El término de proyecto curricular queda relegado, al entenderlo ahora como la necesaria adecuación/adaptación que la normativa oficial, de acuerdo con formatos estipulados, hace el profesorado a la realidad de cada centro. (Gimeno, 1998a).

Con lo que respecta al campo de la Didáctica, se podría señalar algunos aspectos de cierta relevancia. La fundamentación psicológica de la enseñanza, había ido recibiendo una sedimentación en todos aquellos modelos didácticos que colocaban el subsistema psicológico como una de las bases de la teoría curricular. En este sentido, la afirmación de Moreno de que la actual Psicología de la Instrucción tuviera su reconcepción en los propios didactas, aunque su origen haya sido de los psicólogos de la educación. En su momento se defendió, al amparo de las teorías piagetianas, que unas de las bases fundamentales de la práctica pedagógica de forma inexcusable era la psicología. En lugar de que la enseñanza fuera una aplicación de las teorías psicológicas, siempre se abogó por una subordinación de las teorías del aprendizaje a la teoría de la enseñanza. Pero de esta dualidad enseñanza-aprendizaje, constitutiva desde sus orígenes del campo didáctico, cabe poner el acento en el primero (teoría de la enseñanza o del currículum) o en el segundo (psicología educativa). Lo específico del caso español es que la segunda haya querido abordar también el primero, psicologizando hasta extremos desconocidos la práctica docente, y con ello convirtiendo la práctica docente en una aplicación derivada de los principios psicológicos. (Bolívar, 1998b, p. 15).

También es preciso reconocer, en último extremo, que si el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) acudió al marco curricular, se debió a que los didactas no le ofrecieron un marco más apropiado. Pues según manifiesta Bolívar (1998b, p. 16), hubo un tiempo en que la reforma cualitativa de la educación era tan importante, que se le entregó a sus orientaciones a los didactas.

Otro aspecto que hay que señalar es la contribución que desde la Didáctica-Currículum se está haciendo en las *didácticas de los contenidos escolares*, un campo en continua expansión. Con el surgimiento de las didácticas específicas como áreas de conocimiento en el mundo universitario, y sobre todo con todo el auge que están teniendo las didácticas de los contenidos disciplinares o de las ciencias (basta señalar la proliferación de revistas de didáctica de cada campo disciplinar), cabe revisar el papel jugado por la Didáctica general. (Bolívar, 1998b, p. 16).

En esta situación, se puede observar que los trabajos publicados en las revistas de las didácticas específicas, se puede observar que es la psicología de la instrucción la que le proporciona base científica. La didáctica general, o la teoría del currículum, están simplemente ausentes. En este contexto, es lógico que se abogue porque en un futuro no muy lejano, las didácticas específicas y la psicología coincidan cada vez más en la manera de definir su objeto de estudio, en la manera de abordarlo y en la manera de explicarlo (Coll y otros, 1993). Al fin y al cabo, cabe preguntarse sobre qué investigaciones de interés se

han hecho desde el currículum sobre la epistemología y didáctica de los contenidos de las disciplinas escolares. No así cabe hablar de la psicología. (Bolívar, 1998b, p. 16).

En España, no se han arbitrado espacios comunes de diálogo e investigación entre la Didáctica general y las didácticas de las disciplinas, lo que si se ha hecho desde la psicología de la educación. Por su parte, si el currículum en primer lugar se cifra en los contenidos de la enseñanza, no basta hablar de las culturas invisibles en el aula, ni desdeñar la división disciplinar, se tiene que entrar en el análisis de los contenidos escolares que en los tiempos/espacios y profesorado son disciplinares, lo que no obsta para que se pretenda una dimensión de globalidad o transversal. (Bolívar, 1998b, p. 17).

D) Hacia una integración y entendimiento de la Didáctica y el Currículum en nuestro Sistema Educativo.

La dualidad (teórica y práctica) constitutiva de la Didáctica se rompió, según Bolívar, cuando en aras de potenciar al componente normativo-práctico, se cedió el componente teórico a la filosofía y teología en unos tiempos, y al la sociología y psicología más recientemente. De este modo, el discurso didáctico perdió la autonomía que, como saber disciplinar, debía tener. El didacta mexicano Díaz Barriga (1984), uno de los primeros que en nuestro espacio hispano se preocupó por la articulación de la Didáctica y el Currículum, diagnostica la situación de la siguiente forma: “El desarrollo del campo de la Didáctica se halla en una encrucijada. Su dinámica instrumental se encuentra fuera de sitio, ante el desarrollo de técnicas derivadas de la psicología en sus diferentes vertientes (...). A la vez, la propia dinámica instrumental de la Didáctica ha ahogado este pensamiento, impidiéndole que explicita su dimensión teórica”. (Díaz Barriga, 1991, p. 9). Ante la influencia de la psicología y el currículum, el autor anteriormente señalado manifiesta la existencia de tres salidas:

1. *Recuperar y afrontar todo el potencial teórico, aparte del metodológico, de la Didáctica.* Así, Díaz Barriga (1991) propone, en nuestro contexto, restaurar la dimensión teórica del pensamiento didáctico, para no sucumbir al pensamiento angloamericano. En efecto, desde sus primeras sistematizaciones la Didáctica quiso ser una teoría de los contenidos de formación, además de planificación y actuación docente.

Analizando la propia historia de la Didáctica, lejos de una metodología formal abstraída del contexto histórico, habría que reconocer que la didáctica, antes de ser una forma instrumental de atender al problema de la enseñanza, es una reflexión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con un momento social. Por tanto es contradictorio que se pretenda que esta disciplina opere sin contemplar las condiciones sociales en que está inserta (Díaz Barriga, 1991, p. 14). Hemos reseñado cómo la dimensión teórica (explicativa) quedó silenciada con el enfoque instrumental experimental, por lo que se trataría de revitalizarlo. En nuestro contexto Fernández Huerta, aún con un lenguaje derivado del tomismo, según Bolívar, resaltaba el carácter de la Didáctica como “*formalmente especulativo y virtualmente práctico*”. En conjunto, casi todos los que han tratado el tema han

señalado la doble dimensión. Así Zabalza (1990, p. 154), posee una doble vertiente como materia, tratar de *conocer mejor* las realidades de su campo de estudio para poder *intervenir* de manera más eficaz sobre ella o Contreras (1990, p. 19), que manifiesta que es la disciplina que *explica* los procesos de enseñanza-aprendizaje para *proponer* su realización consecuente con las finalidades educativas.

Nunca la Didáctica desarrolló en nuestro país un *corpus* teórico potente, el componente práctico o normativo, primó el comprensivo/explicativo de la enseñanza. Este era relegado a la filosofía de la enseñanza. La orientación empírico-analítica la privó aún más, en un momento en que podía haberlo hecho. Y ahora, es poco realista construirlo al margen de toda la tradición curricular, que es la que justamente lo ha desarrollado. (Bolívar, 1998b, p. 18).

2. *La teoría del currículum puede absorber de un modo más amplio y mejor el campo de la Didáctica.* De hecho, así se ha presentado, en ocasiones, o ha sido percibido. Díaz Barriga (1994) lo llama una epistemología invasora del currículum, que pretende practicando un nuevo reduccionismo totalizar de modo vehemente todos los problemas de el educación. Se estima que el currículum, como campo de conocimiento, ha empobrecido, cuando no desvirtuado, el conocimiento de la educación. Obviamente se refiere a la conceptualización técnica del currículum, que en cualquier caso es la dominante. De la Torre (1993, p. 136 en Bolívar 1998b, p. 18) habla de un cierto concepto panteista, envolvente y globalizador de la educación.

La sola tradición curricular no ha acogido suficientemente uno de los ámbitos (*los procesos de enseñanza-aprendizaje*) más relevantes en la acción docente cotidiana. Por eso, integrar la Didáctica en el Currículum significaría abandonar el tratamiento de este ámbito privilegiado de profesionalización docente, y al hacerlo así dejarlo libre para que sea ocupado por otros, puesto que la demanda existe. Esto de hecho ha pasado con la psicología de la instrucción, que como dicen algunos viene a ser actualmente la antigua Didáctica. Si no puede limitarse a problemas técnicos y metodológicos, también hay que resaltar que los incluye, porque la práctica los demanda, y no se cede para quedar libres su tratamiento a los psicólogos. Son precisamente los teóricos del currículum que han tenido como preocupación los acontecimientos del aula los que más pueden ayudar en dicha tarea.

Pero además, el Currículum se reduciría a una Sociología del conocimiento escolar en unos casos, a una Teoría de la educación en otros, según se acentúen los condicionantes sociales o los componentes teóricos. Sin desdeñar la necesidad de ambas tareas críticas, el campo Didáctico no puede quedar aunque lo pueda incluir como un análisis de la configuración histórica de la escolarización. Como en su momento puso magistralmente de manifiesto Wexler (1987 en Bolívar 1998b, p. 19), la teoría del currículum, de manos de la llamada nueva sociología del conocimiento, borró los límites con la sociología, de hecho se convirtió en ella, o en otra derivación en una etnografía crítica. Caídos algunos referentes, ahora siguiendo los análisis más recientes, le puede seguir ofertando nuevos lenguajes. Lo que se

quiere decir es, que siendo necesarios dichos análisis, no pueden monopolizar el campo didáctico, dejándolo libre para los psicólogos.

Desde la perspectiva curricular, se podría aducir, como se ha hecho, que la teoría del currículum es ya una práctica, una práctica teórica. Pues así como la verdadera lucha de clases se juega en los lugares de trabajo, la práctica de la enseñanza se desarrolla en las aulas; aún cuando una buena teoría puede potenciar una y otra, pero sin desvirtuarse ser ella misma la práctica. Desde otro lado, siempre está en función de qué referentes, o desde qué posición, hablar críticamente (Bolívar, 1985).

Finalmente, el abandono de lo que habían sido las preocupaciones específicamente didácticas por la teoría del currículum, ha dado lugar a efectos ambivalentes en la profesionalización de los docentes. Tedesco (1995, pp. 47-48) ha resaltado la paradoja de cómo el incremento de estos saberes sociológicos en la formación de los docentes haya podido tener una suerte de componente autodestructivo de la identidad profesional docente. Al ofrecer elementos críticos que desestabilicen las prácticas docentes asentadas, y poner como salida la actuación de ámbitos que quedaban fuera del control de los profesores/as, y finalmente verse abocados a tener que intervenir en el aula, el desamparo podía ser total. En este contexto, dice Tedesco, los saberes aprendidos académicamente en la formación inicial perdían legitimidad por su diferencia frente a los problemas reales y los saberes empíricos aprendidos en el trabajo carecían de la legitimidad que le otorgaba la academia. Ese ámbito irrenunciable de la Didáctica centroeuropea estaría en la base del interés que está suscitando por parte del pensamiento curricular anglosajón.

3. *Concepción y práctica integrada.* Reconociendo la potencialidad teórica que ha tenido el discurso curricular, es imposible reconstruir la Didáctica al margen del campo del Currículum. Como ha manifestado Bolívar (1999), en nuestro contexto como cruce de tradiciones recibidas (tradicción didáctica y entrada de la teorización curricular), estamos obligados a integrar la teoría curricular en una concepción ampliada de la Didáctica. No nos llevaría muy lejos hacer depender lo curricular (entendido como los contenidos) bajo lo didáctico (siguiendo como está limitado a lo metodológico), ni tampoco cifrar el Currículum a la fase de planificación de contenidos. Lejos de relaciones artificiales, de lo que aquí se trata es cómo integrar tradiciones y discursos para potenciar el campo.

Esto vendría, porque recuperar para la Didáctica la dimensión teórica de la formación humana que siempre tuvo, que se vería potenciada tanto en lo teórico como en lo metodológico, por la teoría del currículum. De formas paralelas de abordar el mismo campo en un primer momento se han integrado ambas tradiciones. Algo parecido está sucediendo en países nórdicos y europeos. Moreno hace referencia obligada al proyecto europeo de establecer desde 1990 un Grupo de trabajo de coordinación entre las concepciones anglosajonas de Currículum y la Didáctica centroeuropea.

Desde una visión prospectiva, una teoría articulada de la enseñanza, necesariamente debería integrar la dimensión descriptiva (que incluye comprensión y explicación), y propuestas normativas de acción, dentro del conjunto de teorías parciales o regionales que comprende el amplio campo de la enseñanza. Como manifiesta Doyle (1992, p. 507), uno de los que desde el ángulo curricular de modo más clarividente ha planteado la cuestión, no fácil ocuparse de modo conjunto y simultáneo de la Didáctica y el Currículum. Cuando los investigadores tratan de captar el Currículum, la Didáctica es muy difícil abordarla, y cuando la atención se pone en la Didáctica, ocurre lo mismo con el Currículum, necesitamos un marco común para entender las transformaciones didácticas del currículum. Si bien es preciso justificar y legitimar los contenidos a enseñar con teorías curriculares, los procesos de transformación didáctica ocurren ineludiblemente en la enseñanza, por lo que el aula es espacio de intersección de Currículum y Didáctica. La enseñanza es, entonces, entendida como un proceso curricular (donde contenidos y actividades se funden), más que un intercambio personal (comportamientos docentes y dicentes), mediado por un conjunto de factores personales, curriculares y contextuales.

Recuperar con toda fuerza el componente práctico de la Didáctica no puede significar recaer en las formas ya superadas. Precisamente para revalorizar el papel profesional de los docentes, no puede ser un mero saber prescriptivo, con una función regulativa de la práctica, dentro de una racionalidad técnica. Estamos, sin duda, en una época de desregulación y de revaluación del saber práctico. Por eso, integrando una comprensión amplia de la escuela y de los contenidos escolares, se pueden aportar principios normativos de lo que pueda ser una buena práctica, por su potencialidad educativa. El componente estratégico o metodológico, al que no se renuncia, tiene que venir justificado no sólo por su posible eficacia, sino en paralelo por los principios educativos que lo sustentan, todo ello dentro de los contextos prácticos en los que se desarrolla la acción docente. Más que un asunto teórico, en una tarea a construir. (Bolívar, 1998b, p. 20).

A pesar de los problemas que hemos querido resaltar, que por otra parte no son específicos de nuestra área de conocimiento, sino que en general lo comparten, en mayor o menor medida, todas las ciencias sociales en nuestro país, porque ha sucedido de modo paralelo, según Bolívar (1989b), sería importante destacar el aspecto positivo. Los años que revisamos han supuesto poner la Didáctica y el Currículum a la altura del resto de Europa, e incluso comparada con otros países (Francia o Italia) con un mayor nivel. Lejos de aquellos tiempos autárquicos de aislamiento, en que predominaba un pensamiento en que pretendía hablar sin conocer lo hecho por otros; hoy lo se produce a nivel mundial es conocido y trabajado en España. En los años que hemos revisado, hemos conocido una amplia ebullición de nuevas perspectivas, líneas de investigación, movimientos, enfoques, etc. Es verdad que también podíamos pedir mayor reelaboración y contextualización crítica, un mayor sedimento que estar a la última, pero no cabe duda que ha habido una larga trayectoria tanto del currículum como de la Didáctica.

3.1.2.4. *El currículum como agente de cambio.*

Como hemos manifestado, el término currículum desde su misma etimología resulta controvertido; refiriéndose a las ciencias de la educación algunos autores entre ellos Lundgren (1992) lo atribuyen a Platón y Aristóteles quienes supuestamente lo utilizaban para describir los temas por ellos enseñados; sin embargo, existe un consenso mayor con el que concuerda Kemmis acerca de su aparición en países de habla inglesa para referirse a la totalidad de los contenidos, proyectos y planes de estudio.

No es de extrañar entonces la abundante variedad de conceptualizaciones acerca del currículum enmarcadas, ya en modelos eficientistas o orientados en las materias, como en la elaboración de múltiples elementos y estrategias que apuntan a los métodos.

Algunos ejemplos lo constituyen las definiciones de:

- Jonson (1967 en Kemmis, 1993): “una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje”.
- Kearney y Cook (1969 en Kemmis, 1993): “todas las experiencias que los llevan a cabo bajo la tutela de la escuela”.
- Gimeno (1988 en Pérez, 1994): “proyecto selectivo de cultura, social, político, cultural y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal y como se haya configurado”.

En sentido general, la definición del término encierra una postura que puede diversificar o restringir el propio alcance del currículum, es preciso entonces conceptualizarlo a partir de las propias contradicciones que le son inherentes brindándole de esta forma un carácter heurístico:

- El currículum es un proyecto sistematizado y como tal requiere de una cierta estructuración que a la vez debe ser flexible. “Los programas en el currículum son un marco y no una horca” (Bourdieu y Gross, 1997).
- El currículum debe recoger una serie de experiencias, modos de actuación, métodos... de manera que encauce el trabajo del profesor/a y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Debe contemplar contenidos culturales, sociales, naturales... en tanto no sólo es expresión de la sociedad en que se pone en práctica sino que debe tributar a la misma potenciando su desarrollo; enmarcado por supuesto, en los cánones que la misma delimita siendo exponente de objetivos educativos deseados.
- El currículum posee una puesta en práctica usualmente olvidada; por lo que no sólo debe hacerse alusión a un currículum general sino que debe hablarse del currículum pensado, formal, oficial y el currículum vivido, ambos contemplados en una estrecha unidad pero portadores de peculiaridades en ocasiones bastante divergentes entre sí.

Siendo consecuente con esta lógica, es necesario instrumentar un currículum que “lleve implícitas sugerencias flexibles, entendidas como valiosas y significativas para los alumnos, contextualizándolas y orientadas a ser una propuesta integradora de la formación integral del educando”. (Pérez, 1994).

El currículum debe contener una serie de lineamientos que homogenicen lo más posible la educación pero a la vez debe dejar espacio a la diversidad; desde sus currícula escolares debe normar y a la vez dejar un espacio para el cambio, la contextualización y la flexibilidad. (Delgado, 2006, p. 1).

Por supuesto, estas aparentes dicotomías se complican en la misma medida en que el currículum se aleja de la definición de los contenidos cognoscitivos y se acerca a la explicación de los valores que deben contemplarse en el perfil del profesional.

Existen una serie de valores que podrían denominarse universales e intrínsecos a la mayoría de los profesionales; así, los profesionales de las ciencias sociales deben ser más solidarios y empáticos; mientras que los ingenieros deben desarrollar una conciencia medio ambiental, pero en sentido general todos deben ser responsables y autónomos. Por sólo citar algunos ejemplos. (Delgado, 2006, p. 2).

Al respecto podría mencionarse en el currículum diferentes núcleos de valores siguiendo la idea de Delgado:

- Un núcleo denominado humanístico relacionado con aquellos valores que deben desarrollarse en todo ser humano independientemente de su profesión y en estrecha relación con la cultura a la que pertenecen.
- El núcleo de valores específicos inherentes al ejercicio de la profesión en relación con su encargo social.
- Un núcleo de valores contextualizando (lo cual significa que los anteriores núcleos no lo sean, sino que este adquiere un carácter más cercano y centralizado en la situación específica) que hace referencia a aquellos valores que se están demandando en el momento histórico concreto, en tiempo y espacio a los profesionales.

La definición de estos valores no puede ser realizada desde la teoría sino desde la triangulación de varias fuentes: las instituciones que son receptoras de los estudiantes, los estudiantes en curso, los profesores/as, los expertos en la materia.

3.1.3. ¿Una brecha en el currículum formal? El currículum oculto.

Frente a el currículum formal que la escuela propone que es difícil de alcanzar, pero perfectamente coherente, estructurado y a la vez flexible, no debemos olvidar no sólo la existencia del currículum vivido sino también la presencia del currículum oculto: “conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguaje y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de la institución educativa” (Santos, 2002).

“Todo centro escolar es una organización peculiar con una cultura moral propia, en el sentido de que provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar y actuar, como conjunto de significados compartidos por los miembros, que va a determinar los valores cívicos y morales que aprenden los alumnos y alumnas, este conjunto de normas, supuestos tácitos, creencias y valores se manifiestan en diversos rituales regularizados, reflejados, normalmente en la cara informal de la organización, del Centro, contribuyendo a socializar a los sujetos”. (Bolívar, 1998).

En la misma medida que el estudiante se siente partícipe del proceso educativo en el contexto escolar, que desarrolla mayores sentimientos de identidad en lo mismo, se va a ir acercando cada vez más a este sistema de normas y valores implícitos, haciéndose suyos de manera casi subliminal. Sin embargo, los únicos protagonistas y constructores de esta cultura no son los estudiantes sino que los profesores/as y las instancias sociales también juegan un papel fundamental en este proceso de formación y transmisión de la identidad cultural de la institución educativa.

En la actualidad es difícil hallar un docente que no considere importante la formación en valores; sin embargo, la forma en que asuma esta actuación es bien diversa y controvertida moviéndose desde el relativismo axiológico hasta el ejercicio de la doctrina más estricta.

Se desarrollan entonces una serie de incongruencias, ya que se desea que el futuro del alumno, alumna sea empático, respetuoso de los derechos del prójimo porque debe contemplarlo como su igual; sin embargo, el profesor/a desde una posición de superioridad establece un claro distanciamiento que no viene determinado por los diferentes roles que desempeñan. Se aspira a una persona solidaria, que sepa insertarse en los diversos grupos multidisciplinarios manejando una comunicación asertiva pero las tareas que se desarrollan en el aula tienen un marcado carácter individualista y competitivo y no desarrollando aprendizajes cooperativos.

De la misma forma hay que destacar los comportamientos que manifiestan el mismo colectivo de profesores/as porque los alumnos/as no solamente aprenden de sus profesores/as sino que aprenden a ser como sus profesores/as.

Los patrones repetitivos de comportamiento, las normas implícitas, las tradiciones, la comunicación no verbal, la distribución espacial y del tiempo son factores que se manifiestan de manera continua, casi inconsciente y en la mayoría de las situaciones. En otras palabras, al currículo oculto le es generalmente intrínseco un alto grado de coherencia de la que, en muchas ocasiones, carece el currículo formal.

El currículo oculto actúa en la cotidianidad, por lo que sus contenidos generalmente no son enjuiciados, entrelazándose en una trama sólida que las personas usualmente no cuestionan.

Sucediendo algo curioso en este sentido, se evalúa según objetivos del currículo formal, en el mejor de los casos se tiene en cuenta parcialmente el currículo vivido pero

se ignora totalmente la influencia del currículum oculto. Si el currículum formal es totalmente contextualizado y se basa en un verdadero y profundo análisis de las diferentes realidades educativas, la coherencia entre los objetivos de éste y lo que se manifiesta en el currículum oculto será mayor.

No se trata de suplantarlo o eliminar el currículum oculto, esta tarea sería un despropósito, sino de comprender su influencia y manejarlo de manera que tribute a los objetivos deseados. Por supuesto, si se le brinda al profesor/a un currículum flexible, adaptable a sus condiciones, se precisa cambiar viejas estrategias pedagógicas; para esto no son suficientes los cambios a nivel curricular, es necesario un arduo trabajo con el profesorado enfocado a:

- Elevar la preparación psicopedagógica del docente, generalmente del profesor/a de primaria. La educación en valores demanda de conocimientos sobre la etapa evolutiva, las características de la formación de valores en la personalidad y el dominio de los métodos adecuados que potencie el desarrollo del valor.
- Cambio en el rol tradicional del profesor/a donde “(...) el educador/a no es sólo el que educa sino aquel que en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando”. (Freire, 1993). Esto indica que el profesor/a como persona debe adoptar una actitud flexible, de autoperfeccionamiento y crítica constante.
- Promover un profesor/a agente del cambio institucional, capaz de mover la inercia de los centros escolares hacia las normas de comportamiento y la escala de valores que se desea lograr en los alumnos y alumnas.

3.2. La educación para la ciudadanía una nueva forma para la formación en valores del alumnado.

Desde sus inicios ilustrados, la escuela tuvo como misión contribuir a dar consistencia e identidad cultural a la ciudadanía. En este sentido se piensa que lo que da coherencia a la educación pública es *aprender a vivir en común* en un mundo compartido con otros; es decir, contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas, lo que entraña pensar y actuar teniendo presente la perspectiva de los otros. La educación de la ciudadanía reformulada puede servir para estos propósitos, al tiempo que para seguir dando vigencia a la escuela pública. (Bolívar, 2008).

La educación para la ciudadanía, históricamente, ha formado parte del núcleo de la escuela pública, que ha considerado que una de las tareas básicas de la escuela es preparar a las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano en una comunidad configuradora de la nación. Conscientes de su relevancia, muchas políticas educativas, incluidos los organismos internacionales, le dedican crecientemente en sus orientaciones una amplia atención. En efecto, no es tanto la información lo que nos preocupa, en esta sociedad de la información (menos del “conocimiento”), cuanto la exclusión de hecho de amplias capas de la población, los rebotes de intolerancia y xenofobia.

En todos los países occidentales, el orden de prioridades de la escuela se ha invertido en los noventa, ante el “déficit cívico” que acusan nuestras sociedades actuales y, particularmente, los jóvenes. Parece como si la sociedad hubiera hecho suyo el pesimismo de la sociología crítica, de que no es posible una igualdad de oportunidades en el plano de conocimientos académicos, poniendo en su lugar como prioridad que los alumnos/as aprendan, en primer lugar, a aprender a vivir juntos tanto en la dimensión cívica como en el de los hábitos y comportamientos ciudadanos. La escuela comprensiva, en este sentido, es la escuela de formación de la ciudadanía. Abierta a todos los alumnos y alumnas sin discriminación, integrando la diversidad sociocultural y diferencias individuales, contribuye a una socialización integradora. Se pretende construir ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido social de la sociedad civil.

Queremos entender dicha educación *para el ejercicio de la ciudadanía*, en un sentido amplio, y no referido a alguna materia dedicada específicamente a ello. La educación para el ejercicio de oficio de ciudadano comienza, entonces, con el acceso a la escritura, lenguaje y diálogo; continúa con todo aquello que constituye la tradición cultural y alcanza sus niveles críticos en la adolescencia, con el aprendizaje y práctica de contenidos y valores compartidos que posibiliten la integración y cohesión política. La integración social y la lucha contra la exclusión implica, sin duda, el refuerzo de unos conocimientos de base y una formación cultural que permita al ciudadano analizar, pensar y criticar las propuestas sociales y políticas. Aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, capacidad para intercambiar ideas, razonar, comparar, que una escuela integradora debe activamente promover.

Si bien precisa conocimientos, éstos no garantizan el ejercicio de una ciudadanía democrática. Por eso, revitalizar la educación del ser humano, formar ciudadanos, significa no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar el centro y la vida en la aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. En la configuración del centro escolar como un grupo que comparte normas y valores la que provoca una genuina educación cívica.

Nos encontramos, pues, ante una fuerte reivindicación de una *dimensión comunitaria de la vida*. Es preciso, entonces, la formación de los ciudadanos en aquel conjunto de virtudes y carácter (hábitos) que hacen agradable la vida en común. Se entiende que la educación de los educandos debe tener como objetivo prioritario capacitarlos, conjuntamente, tanto para ser individuos *autónomos* (“aprender a ser”) en la esfera pública como para vivir con aquellas *virtudes cívicas* necesarias para asumir y profundizar la democracia (“aprender a vivir juntos”), como señalaba el informe Delors. Una capacidad propia de juicio debe conjugarse con unos marcos comunes, propios de la identidad comunitaria, que conduzcan a solidarizarse, compartir y colaborar. Se trata, conjuntamente, de formar de modo no neutral los valores de los futuros hombres, pero también de promover un bien común compartido (del que forma parte el individualismo), que pueda aportar la necesaria cohesión e identidad social. (Bolívar, 2003, p. 17).

El civismo de los ciudadanos comprende todo aquello que hace posible una convivencia en el espacio público. Como manifiestan Camps y Giner (1998, pp. 115 y 154), en un libro titulado *Manual de Civismo*, “la democracia es la experiencia del civismo (...), asumir e interiorizar los valores democráticos o cívicos en la condición de la ciudadanía (...) El civismo, de hecho, es el hombre de una ética de mínimos compatible por cualquier persona que quiera participar en la vida colectiva”. Como la condición de “ciudadanía”, el civismo incluye el conjunto de comportamientos propios de una “buena educación”, y por tanto todos aquellos modos y valores que conforman una cultura pública de convivencia, al tiempo que son expresión de unos determinados valores morales, sin los que no es posible la vida en común. Si bien no es la instancia única, y sola no puede llegar muy lejos, la educación escolar tiene un papel clave en la enseñanza de los valores. (Bolívar, 2003, p. 17).

Asistimos –pues– desde los noventa a un creciente interés, tanto desde la teoría ética como desde las políticas educativas, por la Educación para la Ciudadanía, en respuesta a la necesidad de contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos, mediante la participación, en las responsabilidades colectivas. No son las estructuras formales de una democracia las que dan fuerza y estabilidad, sino las virtudes cívicas y participación activa de sus ciudadanos.

La ciudadanía puede, además, ser un modo de conciliar el pluralismo y la creciente multicultural en nuestra sociedad. De ahí la importancia de su cultivo en la educación.

Conscientes de su relevancia, muchas políticas educativas la incluyen en sus agendas de reforma, por su parte, los órganos internacionales de dedican crecientemente una amplia atención en sus orientaciones. Así, entre los objetivos de los sistemas educativos de la Unión Europea para el año 2010 se incluye: “Velar porque entre la comunidad escolar se promueva realmente el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a los individuos a la ciudadanía activa”.

Por su parte, el Consejo de Europa ha declarado el año 2005 como el “Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”, bajo el eslogan “Aprender y vivir la democracia”, invitando a los Estados miembros a un conjunto de acciones para promover una ciudadanía activa y una cultura democrática.

En España, la nueva ley de Educación crea una nueva área o asignatura dedicada a la Educación para la Ciudadanía.

No ha sido fácil, e incluso podemos decir que arrastramos un problema irresuelto, situar la formación ética y cívica en nuestro currículo. Si las materias escolares deben ser conocimientos legitimados públicamente, la pesada carga de nuestra historia anterior (entre otros el papel ideológico de la escuela, hasta prácticamente en la actualidad) ha impedido, a diferencia de otros países (Francia o Gran Bretaña), tener un consenso acerca de su necesidad, contenidos y profesorado. La “Educación para la Ciudadanía” establecida en las experiencias de Reforma de las Enseñanzas Medias (1983-88) acabó mal, para ser subsumida en la educación en valores y temas transversales de la LOGSE.

A pesar de haber sido un ámbito de innovación, donde se han realizado experiencias interesantes y contribuido decisivamente a sensibilizar a la comunidad educativa, estos impulsos iniciales se han ido agotando tanto por no haber habilitado tiempos y espacios para ser llevados a cabo, como por no haber contado con los apoyos precisos (materiales, formación, familia y sociedad). (Bolívar, 2008, p. 2).

Todas estas dificultades, unidas a los nuevos vientos de eficacia, calidad y énfasis en los resultados, hicieron que la Ley de Calidad (LOCE) la educación en valores y los temas transversales quedaran prácticamente sustituidos por la asignatura “Sociedad, Cultura y Religión”.

De este modo, la educación en valores ha podido ser percibida por el profesorado como una de tantas modas que pasan en educación. Nos encontramos, pues, ante la necesidad de repensar qué y cómo la formación en valores de los estudiantes de primaria debe tener su lugar en el currículum de escolar, sin que ello suscite ninguna agresión a la libertad de elección de la educación de sus hijos por parte de los progenitores. Como está ocurriendo con la propuesta de la Educación de la Ciudadanía, que la Iglesia Católica la ve como una ingerencia por parte del Estado a la hora de determinar la educación moral de los educandos, sin que los padres/madres puedan optar por la educación más conveniente para sus hijos/as. Y lo más terrible todavía es que se quiera imponer una ideología en el marco educativo, volviendo a tiempos pasados. (Cañizares, 2006).

La propuesta del MEC de apostar por la Educación para la Ciudadanía, planteando la posibilidad de una nueva área o asignatura, en conjunción con el proyecto de centro, ha sido uno de los asuntos más debatidos, como he dicho con anterioridad. No obstante, la tradición de que partimos ha motivado un debate ambiguo y contradictorio, en parte comprensible, sobre la nueva materia, principalmente por los que han querido introducirla en nuestro sistema educativo, sin que quede claro que contenidos debe desarrollar para la consecución de los objetivos propuestos. Sin embargo, no se ha entrado en cuestiones más amplias del desarrollo curricular, acción conjunta en el centro escolar y vinculación con otras instituciones sociales, especialmente la familia.

El área/materia de Educación para la Ciudadanía en la redacción final de la Ley Orgánica de Educación ha quedado muy por debajo de las pretensiones iniciales. En 4º de la ESO (“Educación ético-cívica”) y en 1º de Bachillerato (“Filosofía y ciudadanía”) ha quedado asignada al Departamento de Filosofía, con unos contenidos y orientaciones propiamente filosóficos.

En los restantes, ahora denominada “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, se establece como un área de uno de los cursos del tercer Ciclo de primaria y de uno de los tres primeros cursos de Secundaria. Por eso, además de lo que cabe hacer en estos espacios en el aula, conviene incidir en la labor conjunta del Centro, en la acción tutorial y en la actuación comunitaria con las familias y el municipio.

La asignatura sola no puede cargar con la tarea, es preciso cuidar en extremo la integración y coordinación entre los diversos ámbitos de acción (centro, aula, tutoría,

comunidad). Los espacios y tiempos de Educación para la Ciudadanía son diversos y concurrentes (proyecto educativo, tutorías y asambleas, actividades y relaciones cotidianas en los centros, programas específicos de mejora de la convivencia o de resolución de conflictos, asignaturas como Historia o Filosofía, contenidos transversales en las asignaturas, etc.), por lo que se requiere una coordinación y dinamización a nivel de centro. (Bolívar, 2008, p. 3).

Una educación para la Ciudadanía ha de promover todos los espacios educativos de la escuela para lograr sus propósitos y convertirse en un factor de innovación. A nivel de materia curricular, estamos ahora en el proceso de diseñar e implantar unos contenidos y actividades valiosas en este nuevo espacio curricular y, sobre todo, de inscribir la acción del área/materia, de modo conjuntado, con los restantes ámbitos. Lo lógico es que en Primaria, sea asignada al tutor/a, que actúe “al tiempo” de coordinador de las actuaciones que, a nivel transversal en las restantes áreas y de Proyecto Educativo, se realicen.

En cuanto a los contenidos, será una reflexión sobre derechos humanos, deberes cívicos, normas de convivencia, igualdad de género, etc.

3.2.1. La Educación para la Ciudadanía en el currículum.

En un primer nivel, las diversas áreas (en Primaria) o materias (en Secundaria) contribuyen con sus propios contenidos a la Educación de la Ciudadanía, pues llegar a ser un ciudadano, sin riesgo de exclusión, implica tener las competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones), sin las cuales no llegará a tener plenos derechos en la vida y en el trabajo. A este nivel, el primer lugar, habrá que repensar el diseño de las áreas y materias, especialmente en Secundaria, para que se de una formación más integrada en los ámbitos de conocimientos. (Bolívar, 2008, p. 4).

En segundo lugar, habrá que velar especialmente porque todos los ciudadanos tengan asegurado su derecho a la atención, en el sentido “democrático” de acceder al currículum común, básico o indispensable para promover la integración activa de los ciudadanos en la vida social. (Bolívar, 2008, p. 4).

Delimitar las competencias básicas que todo ciudadano debe adquirir en cada una de las etapas y, especialmente, al término de la escolaridad obligatoria, es clave en este planteamiento. Particularmente, en aquellos casos con grave riesgo de exclusión, será preciso poner los medios para que todos los alumnos/as posean los conocimientos y competencias, juzgadas como indispensables o fundamentales.

La Unión Europea ha situado, entre ocho dominios de competencias claves, la “competencia interpersonal y cívica”, que describe como las competencias interpersonales, interculturales y sociales; y como aquellas competencias cívicas que permitan al individuo una participación en la vida cívica. Será, pues, preciso establecer de modo transversal cómo las distintas áreas/asignaturas pueden contribuir con sus contenidos y tareas para educar en dichas dimensiones.

La acción conjunta del Proyecto Educativo de escuela es el ámbito privilegiado de Educación para la Ciudadanía, donde se han de vivir los valores que han de “impregnar” una cultura democrática en la vida escolar. Como tal, debe promover procesos (diálogo, deliberación, toma de decisiones colegiadas) en el centro y en el aula, donde la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes cívicas. De ahí la necesidad de crear espacios relevantes de participación, pues es la configuración del centro escolar como un grupo que comporte normas y valores la que provoca una genuina educación cívica.

Por eso, educar a la ciudadanía (incluidas las propias familias) supone primar la participación en todos los ámbitos escolares, como una comunidad que comporte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación. Es preciso recuperar el Proyecto de Centro como referente para una acción coordinada, más allá del carácter de documento formal que ha adoptado, en muchos casos, especialmente en la escuela pública.

Los requerimientos administrativos (regulación de formatos, contenidos y tiempos) dieron lugar a ser percibido “para una mayoría del profesorado” como una programación burocrática. (Bolívar, 2008, p. 5).

En su lugar, un planteamiento institucional de la acción educativa es el proceso por el que los miembros, junto a las familias, explican, consensúan y determinan los principios específicos y propios que van a guiar de modo compartido la acción educativa de un centro escolar. En ese espacio también se inscribirá la regulación de la convivencia, relevante en la formación de la ciudadanía.

Al respecto, la Acción Tutorial desempeña un papel de primer orden. Por eso, habrá que orientar y determinar qué acciones se van a realizar en la tutoría, que deberá ser reforzado en horario, apoyos y formación.

Un planteamiento coherente de la Educación para la Ciudadanía requiere ampliar los escenarios y campos de actuación, para extenderse “por ejemplo” al municipio o ciudad. El Plan de Centro debe especificar qué entornos y contextos va a posibilitar para promover el ejercicio de ciudadanía en el centro escolar, como acción conjunta compartida, pero también “mediante su implicación” en la comunidad en la que se vive y educa. De modo paralelo, una dimensión de dicho Plan debe referirse a las acciones previsibles a llevar a cabo con las familias y con el entorno.

Además de la representación formal en el Consejo Escolar, se deben indagar nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía, en nuevas formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida del centro, incluido el trabajo en clase, haciendo del centro escolar una comunidad de aprendizaje.

Educar en valores democráticos supone un consenso básico en torno a los valores-meta, que van a guiar la educación ofrecida por el centro educativo. Este consenso no es obviamente algo dado, sino a “construir”, en un largo proceso, en cada comunidad

educativa. En este sentido, en la tarea de hacer del centro educativo un Proyecto de acción institucional, se deben ir estableciendo vías, consensos y ulteriores compromisos para asumir aquellos valores que van a guiar de modo compartido la acción educativa. Los valores, normas y actitudes, en lugar de estar dados, son contruidos cooperativamente en el propio diálogo, debate y deliberación. También aquí el propio proceso tiene que ser expresión de la democracia escolar, constituyendo progresivamente un espíritu de colaboración en el centro, entre los profesores/as en primer lugar (abandonando parte del tradicional individualismo), de los alumnos/as y de las familias.

No se trata, entonces, de hacer una lista de valores, sino de recurrir a las aspiraciones compartidas en el ejercicio de la ciudadanía, que se deben constituir en los principios últimos en los que debe basarse la vida en común o convivencia ciudadana (Bolívar, 1998). En primer lugar, hay unos *valores mínimos* de una vida digna (paz, libertad, igualdad, justicia y solidaridad) y unos principios de una vida común (responsabilidad, tolerancia, diálogo, honestidad, civismo, etc), en los que se derivan normas, hábitos y actitudes. No obstante, propuestas de “minimalismo cívico” para no interferir con creencias comunitarias, como formula Gutman (2001) deben ser consideradas. En este caso, como dice el profesor Tapias (2003, p. 23), dicho minimalismo, tras sus apariencias, acaba con la propia educación democrática. Potenciar la convergencia en *núcleo ético común*, base del universalismo moral de la democracia, no puede suponer reducirlo aun minimalismo.

Asunto principal no es qué valores poner, sino en cómo se entiendan, las implicaciones que se extraigan, y sobre todo cómo se articulen en la vida organizativa del centro. En un proyecto de educación democrática, para orientar las líneas clave de acción, es necesario estructurarlo en tres ámbitos de acción, socioeconómico, sociocultural y sociopersonal que, a modo de ejes, pudieran configurar los núcleos globalizadores de una educación y cultura democrática actual. (Bolívar, 2002).

El ámbito central que debe recoger el currículum para propiciar esta educación para la ciudadanía, entendida como una educación en valores, y no como un adoctrinamiento político (Cañizares, 2006), es potenciar la formación de personas *autónomas*, al tiempo que con aquellas *virtudes cívicas* necesarias para asumir y profundizar la vida en común. Una educación para el ejercicio del oficio de ciudadano se constituye, entonces, en una amplia agenda y lente desde la que filtrar el currículum, las actividades, la convivencia escolar o la propia organización del centro. En ese sentido, educar para una “aprender a vivir juntos” se configura a la vez como aprender unos modos aceptados de actuar, y una aspiración crítica de lo que debía ser ejercer el oficio de ciudadano.

Como se ha manifestado con anterioridad, el currículum para formar a alumnos/as democráticos, es necesario que tenga en cuenta tres ámbitos de acción, como bien reseña Bolívar.

Sociocultural: Igualdad, equidad, solidaridad

Educar *en* la igualdad, reconociendo las diferencias, es también un eje-meta de una educación democrática. En los últimos tiempos hemos aprendido, como han puesto de manifiesto el feminismo o multiculturalismo, que bajo la educación “para” la igualdad se han anulado las diferencias. Por eso es preciso clarificar los conceptos de igualdad, equidad y solidaridad, o sobre el papel, acceso y uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. En esta dimensión *intercultural* entra, pues, el tratamiento de las desigualdades de clase, género y etnia o cultura. Por eso es preciso reconocer que, entendida en su sentido genuino, la igualdad no se opone a la diferencia, la incluye. Se ha de educar “en” la igualdad, partiendo del reconocimiento de las distintas culturas y género. El reto actual es, como hemos señalado, conjugar el tratamiento y vivencia igualitaria con el respeto de la diversidad sociocultural y diferencias específicas.

Socioeconómico: justicia y solidaridad.

Entre los valores más generales que es preciso vivir en el centro escolar están, sin duda, también el sentido de justicia y, como contrapunto, la solidaridad. La *justicia social* permite articular la libertad e igualdad, en la medida que el objetivo es lograr el máximo de libertad dentro de una deseable igualdad. Por su parte, la *solidaridad* es la cara personal de la justicia. Así pues, la solidaridad es un valor en alza, preferentemente en la juventud, expresión de una sensibilidad moral que suple las deficiencias de la organización social o sistema político, mediante el compromiso personal. Valores como un *consumo responsable*, un *desarrollo humano sostenible* o actitudes ecológicas, formarían parte también de esta dimensión.

Socioafectivo: Autonomía y responsabilidad.

El ámbito personal o socioafectivo es otra dimensión importante en nuestras experiencias de innovación. Lograr una *autonomía*, como otra cara de la libertad, con su correlato de comportamientos responsables, son líneas motrices de la acción educativa. Ahora bien, como ya se ha señalado, esto es un proceso progresivo, que comienza con socializar en las normas y modos de vida del grupo. Siendo, entonces, el objetivo último, una educación para la autonomía, los primeros estadios de desarrollo moral comienzan con formar al ciudadano, en las costumbres, hábitos y formas de actuar del grupo y comunidad de que forma parte. Es esta línea hay un conjunto de dimensiones a cultivar (autoestima e identidad personal, etc.). La libertad tiene, entonces, su correlato en los correspondientes deberes para con los otros, que impone sus propios límites a la autonomía.

3.2.1.1. Ciudadanía e interculturalidad en el currículum.

En su origen moderno, cabe entender a la ciudadanía como:

“(...) una conjunción de tres elementos constitutivos: la posesión de ciertos derechos así como la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica; pertenencia a una comunidad social determinada (normalmente el Estado), que se ha vinculado en general a la nacionalidad; y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación” (García y Lukes, 1999, p. 1).

La ciudadanía es, pues, una forma de vinculación social de los miembros de una comunidad social, a los que se reconoce un conjunto de derechos y –en contrapartida- un conjunto de deberes. (Bolívar, 2004, p. 25).

En este sentido, para establecer un espacio público común, una “ciudadanía integrada”, con el grave riesgo de ser homogeneizadora o asimiladora, no debe estar basada en la identidad cultural. Hoy sabemos que, bajo dicha homogeneización, la escuela ha excluido la identidad propia de pueblos y culturas. Pero tampoco una “ciudadanía diferenciada” nos llevaría lejos, dado que el derecho a la diferencia debe seguir siendo reequilibrado con el imperativo de la igualdad¹⁸. De ahí la necesidad de reformular la concepción de ciudadanía, en una formulación “compleja” que conjugue en ella diferentes identidades. Rubio Carracedo (2000, p. 10) postula la necesidad de “replantearse la concepción jurídico-político de la ciudadanía”, dado que ésta considera sólo la dimensión de integración social en el plano individual; sin tener en cuenta la diferenciación social, que comprende también los derechos diferenciales de grupo. Por eso, en la coyuntura actual, se debe hablar de “ciudadanía compleja”, tanto para resolver problemas de justicia y distribución como para comprender las complejidades étnicas y culturales. Así, Rubio (2000) propone:

Se hace preciso un concepto de ciudadanía que permita la integración diferenciada de tales minorías no sólo como individuos sino también –y especialmente- como grupos específicos. (...) Esta ciudadanía compleja debía conjugar la construcción de una identidad común fundamental con la legítima diferenciación étnica-cultural como individuos y como grupo con identidad propia e irrenunciable (pp. 22 y 26)

De este modo, una ciudadanía “compleja” debe conjugar la aplicación de los derechos fundamentales a todos los ciudadanos y preservar –al mismo tiempo- los derechos diferenciales, que mayorías o minorías no quieran dejarse asimilar para conservar su identidad¹⁹. A este respecto, como bien ha expresado Tedesco (2000, p. 86):

El desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir precisamente de esta pluralidad, y no de un solo eje dominante y excluyente.

¹⁸ Un análisis excelente lo realizó Francisco Colon en 1998.

¹⁹ Una formulación similar se puede ver en Chantal Mouffe (1999). En su vertiente jurídica (fundamental) ha efectuado un análisis Nicolás López Calera (2000); por último, esta necesidad de reformular la ciudadanía la analiza, entre otros, Ricard Zapata (2001).

A su vez, frente a las tendencias de “tribalización” social²⁰, la escuela debe promover la cohesión social y el reconocimiento y solidaridad con el otro como diferente. La escuela tiene una función irrenunciable para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen mutuamente. Conjuguar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos culturales de vida es, pues, nuestro problema social. Como dice Gimeno Sacristán (2001, p. 242), en un buen libro sobre el tema, “el derecho a la igualdad obliga al reconocimiento para todos de la diferencia cultural, si bien una cosa es el respeto de la identidad cultural y otra en entenderla como que nos distingue de los otros y que debe ser acentuado”.

La herencia moderna e ilustrada es que la vida en sociedad no es posible a menos que existan un conjunto de conocimientos, destrezas y valores compartidos por los ciudadanos. De ahí la necesidad, por un lado, de la educación como “socialización” en una forma de “*reproducción social consciente*” como dice Gutmann (2001, p. 30). Por esto también, “la educación democrática no es neutral entre conceptos de vida buena, (...) la educación democrática sostiene elecciones entre aquellos estilos de vida que son compatibles con la reproducción social consciente” (p. 67). Representar a otros no supone aceptar acríticamente toda creencia o convivencia que tenga su cultura, aun cuando formen parte de su identidad. La identidad democrática tiene una vocación de universalidad, opuesta a las identidades comunitarias, lo que supone considerar al otro como un *alter ego*. (Bolívar, 2004, p. 27).

Abogamos por Gutmann (2001), por un multiculturalismo “integrador”, que conjugue el respeto a las diferencias culturales con la conquista de libertad y justicia para todos:

La educación democrática –señala– apoya una “política de reconocimiento” basada en el respeto a las individualidades y sus iguales derechos como ciudadanos, no en la diferencia de la tradición, representación proporcional de grupos o derechos de supervivencia de las culturas. (...) Una historia multicultural no debería implicar –y mucho menos– que las diversas creencias y prácticas culturales puedan tener el mismo valor (pp. 373-374).

La cuestión, central en educación, es cómo la ciudadanía, debidamente reformulada hoy, pueda ser un modo de conciliar el pluralismo de la escuela común y la condición de multiculturalismo. En este contexto, también es evidente que el mismo concepto de ciudadanía ha de ser reformulado, pues si en la modernidad fue un proceso de inclusión en la construcción de identidades sobre la base de una solidaridad y cultura común, también era excluyente para los grupos que no compartían cultura o nacionalidad, o en razón de género. A su vez, si la ciudadanía, desde su configuración teórica y práctica, ha estado ligada a los derechos civiles dentro de cada nación-Estado; en una constelación posnacional

²⁰ El término “tribalización” ha sido empleado por la literatura sobre la globalización, como tendencia centrífuga o reacción primaria en contra de las amenazas y peligros que presenta el proceso de globalización, refugiándose en la identidad étnica, cultural o grupal en Benjamín Barber (1995).

se tiene que ampliar para conectarse con los derechos humanos universales.(Bolívar, 2004, p. 28).

El *interculturalismo* sería una respuesta adecuada, en cuanto supera la mera coexistencia política por una convivencia civil sobre la base de un respeto recíproco, con unas instituciones sociales que posibilitan la participación, en pie de la igualdad, de las distintas culturas. Esto exige, por un lado, la aceptación de los principios constitucionales en el espacio de la cultura social del país; de otro, respetar la identidad cultural, renunciando a cualquier forma de asimilación. Por ello, la interculturalidad no es sólo una propuesta pedagógica o metodológica sino que requiere de una política educativa y social congruente. (Bolívar, 2004, p. 28).

La situación paradójica que vivimos, es que, por una parte, las diferencias culturales en nuestras sociedades globalizadas e informacionales son, probablemente, menores que en otros momentos históricos.

“La situación escolar, nacida con fines asimilacionistas, se enfrenta ahora al reto de responder a la multiculturalidad, una vez que pasamos de la asimilación a la tolerancia y de ésta al reconocimiento. Pero si la multiculturalidad es un hecho, el multiculturalismo es un error. (...) El programa de política educativa, sea macro o micro, debe ser otro: el interculturalismo, es decir, la defensa de un saber, unos valores y unas normas de convivencia comunes pero enriquecidos con las aportaciones de todos y respetuosos de otras diferencias que no atentan contra ellos” (Fernández Enguita, 2002).

No es vano los medios de comunicación imponen un modelo cultural y son auténticas productoras de asimilación cultural, cuando no de hibridación entre unas y otras. Sin embargo, la reivindicación de la identidad cultural propia y la exigencia de su reconocimiento es mayor que nunca. Martuccelli (2002) capta bien el cambio producido cuando afirma:

...lo que cambia en el contexto actual es que las diferencias son hoy procesadas por los individuos como identidades propias, como modos de expresión y de construcción de sí mismos. El deseo de afirmarse en el espacio público, de ser reconocido a través de “lo que uno es”, pasa a ser una exigencia importante, sobre todo teniendo en cuenta que lo que “hacen” define cada vez menos lo que los individuos sienten que (son) (p. 14).

De ahí la exigencia de reconocimiento de la diversidad cultural de grupos indígenas, étnicas o culturales. Un tema silenciado hace unas décadas, bajo un mestizaje uniformador en Iberoamérica, se ha convertido en centro de discusión social, afectando a las metas, sentido y prácticas docentes de la educación. Por su parte, en incremento de inmigración a los países occidentales europeos (provocado por la globalización y la baja natalidad) está dando lugar a sociedades crecientemente pluriculturales que exigen, igualmente, una respuesta escolar. No obstante, los contextos iberoamericanos y europeo son política y culturalmente diferentes (en unos las culturas étnicas son originarias, en otros procedentes

de reciente inmigración), lo que impide transferir directamente los planteamientos²¹. En ambos casos se impone, sin embargo, transitar desde la multiculturalidad (fáctica) hacia la interculturalidad como propuesta educativa y social, desde la pluralidad cultural como hecho, al pluralismo como valor, como dice Pérez Tapias (2002).

Las demandas y afirmaciones culturales empiezan a dominar la escena cultural, con graves implicaciones para lo que será el currículum, la acción educativa y la propia escuela. Todo ello conlleva, a su vez, cuál deberá ser el papel de la escuela y la cultura en la conformación de una ciudadanía o, en otros términos, cuál deberá ser la pedagogía que constituya a individuos diferentes en ciudadanos, en una escuela común donde las identidades no son comunes.

Dos cuestiones se entrecruzan: el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y, por otro, la propia crisis de soberanía de los Estados-nación, que supone la globalización. La escuela, basada en una lógica cívica de cultura compartida, cuando los Estados pierden la homogeneidad cultural, entra en grave crisis²². Una escuela que surgió como integración de las diversas identidades, reivindican conservar dichas adherencias e identidades culturales en su propio proyecto institucional. Con la segunda modernidad, “las sociedades actuales están experimentando, a nivel mundial, un cambio fundamental que pone en tela de juicio la comprensión de la modernidad nacida en la Ilustración europea y abre un abanico de opciones equívocas de las que surgen nuevas e inesperadas variedades de lo social y lo político” (Beck, 2000, p. 29 en Bolívar, 2004, p. 17).

Si el proyecto moderno fue subordinar la cultura individual a lo colectivo, donde las identidades y creencias individuales quedaban relegadas al ámbito privado, antes de entrar en la escuela, es evidente que ya no se puede plantear así. Si bien los análisis críticos y postcríticos pusieron de manifiesto que dicha lógica se subordinaba a la reproducción de la cultura dominante, también, como entrevió bien entre otros, Durkheim, sin cohesión social no cabe sociedad. Hoy otras lógicas resitúan a la escuela en una variedad de mundos: lógica multicultural, mercantil o industrial de eficacia (Derouet, 2000). Si lo individual tiene que transformarse en colectivo, y sin esto no hay acción educativa, actualmente sólo se puede hacer a través del reconocimiento de las diferencias. Será objeto de nuestra discusión si dicho reconocimiento ha de entenderse desde un pluralismo, desde la reafirmación de cada

²¹ La literatura referida al multiculturalismo procede de contextos diferenciales. Así, los planteamientos estadounidenses (postmodernistas), hegemónicos intelectualmente, no tienen que ver con los contextos europeos, ni éstos son asimilables a los iberoamericanos. En cada caso las diferencias culturales tienen un origen histórico determinado y las demandas interculturales requieren distintas respuestas educativas. Así, referido a los análisis y propuestas estadounidenses, Nathan Glazer se pregunta “qué podría significar multiculturalismo y excepcionalismo estadounidense”, en García y Lukes (1999: 195-214). Más ampliamente, ha planteado la cuestión Glazer (1997); por su parte, Pierre Bourdieu y Louis Wacquant (2000: 6-7) han criticado la traslación acrítica del multiculturalismo americano a Europa.

²² El tema de la reformulación del proyecto de escuela pública en una sociedad democrática, liberal y diversa culturalmente, ha sido bien planteado por Stephen Macedo (2000) en la primera parte (“Public schooling and american citizenship”) y, especialmente, Walter Feinberg, además de su excelente libro (1998) de amplia repercusión, sus artículos (1995: 203-206) y el anuario electrónico (1996) y, en tercer lugar, por Edmond Callan (1997). En España, en esta línea se puede ver, José María Rosales (1998) y Fernando Bárcena (1997).

cultura en currículos diferenciados (multiculturalismo postmoderno americano) o desde una ciudadanía compleja. (Bolívar, 2004, p. 18).

Por lo tanto se ha de defender un currículum común para toda la población o el currículum deber ser expresión de los hechos, personajes, historia, lengua y costumbres del grupo étnico o cultural al que pertenecen el alumnado. Y es que, como certeramente manifiesta Gimeno (1999, p. 71), “el derecho al reconocimiento de la identidad cultural de aquellos que la sienten como tal trastoca el edificio de ideas y prácticas más asentadas en el discurrir de los modernos sistemas escolares, colocándolos ante retos y dilemas no siempre fáciles de resolver”.

No es lo mismo reconocer sociológicamente la multiculturalidad (existencia de múltiples culturas), que abogar por un multiculturalismo (convivencia de culturas diferentes en igualdad de derechos). La multiculturalidad designa una situación de hecho, como es la diversidad o el pluralismo cultural. El multiculturalismo, por el contrario, no designa una condición sino una ideología o una orientación, a saber, en sentido fuerte, aquella que reclama una política que reconozca las diferencias identitarias. Como ha defendido también Touraine (2001), la expresión “multiculturalismo” es peligrosa, si queremos definir una sociedad por la presencia de varias culturas no relacionadas entre ellas. El concepto de “multiculturalismo” se mueve en dos niveles: como constatación fáctica de una diversidad cultural y como propuesta normativa de la coexistencia al mismo nivel de las distintas culturas.

El resurgimiento del multiculturalismo, en el segundo sentido, es más resultado del fracaso (como es claro en Estados Unidos como el *melting-pot*) del ideal de una ciudadanía integrada. Justamente es el fracaso del proyecto integrador el que provoca la reivindicación identitaria. Bauman (2003) defiende la tesis de que el reconocimiento multicultural es resultado de la renuncia a la igualdad de ciudadanos, como un efecto del poder que prefiere, en la fase actual de modernidad “fluida”, justificar el confinamiento de las minorías étnicas. Por eso, la cuestión del reconocimiento, más que situarla en el plano de la autorrealización, debe ser reconducida al ámbito de la justicia social, lo que provoca una demanda de integración en lugar de separación. No es, en efecto, fácil conjugar la lógica de los derechos cívicos con la del multiculturalismo, que un tanto alegremente se ha aceptado por el pensamiento liberal en educación, renunciando a la igualdad. (Bolívar, 2004, p. 19). Se trata de si se ha de decidir privilegiar la diferencia individual o la diferencia cultural. Si la primera ha formado parte de toda la tradición ilustrada y liberal, la segunda (la lógica multicultural) es expresión de una sociedad que sólo pretende proteger la identidad comunitaria como si fueran guetos.

En definitiva, la defensa del multiculturalismo, como dice Flores d’Arcais (1998, p. 96) “constituye, de hecho, el sucedáneo consolador de una revolución aplazada: la de los derechos cívicos y de una ciudadanía para todos”. Se debe abogar pues, por recuperar la idea de un multiculturalismo más abierto.

Sartori (2001), ha diferenciado claramente el multiculturalismo, que estima que es un concepto trampa, del *pluralismo*, que está en la base de la convivencia democrática

moderna. Por eso, piensa que “el intento primario del pluralismo es asegurar la paz intercultural, no fomentar una hostilidad entre culturas”. En este contexto, defender posiciones de multiculturalismo puede conducirnos a “balcanizar la ciudad pluralista” (p. 40). El pluralismo reconoce y aprecia la diferencia cultural como un valor a preservar, pero no por ello pretende acentuar o incrementar las diferencias, abogando por un diálogo intercultural.

En una acertada formulación, Gutmann (1999) distingue entre: 1) multiculturalismo integracionista, por el que aboga, como posición intermedia entre los extremos; 2) multiculturalismo separacionista, que atribuye derechos a los grupos más que a los individuos; 3) multiculturalismo asimilacionista, que ve las diferencias culturales como un anatema para la unidad nacional. Un multiculturalismo integrador combina el respeto de las diferencias culturales con la conquista de la libertad y justicia para todos.

La educación multicultural que defendemos trata a los individuos como ciudadanos libres e iguales. (...). La educación democrática apoya una “política de reconocimiento” pero basada no con respeto a la tradición, representación proporcional de los grupos, o derechos de culturas, sino más bien con respetos a los individuos y sus derechos iguales como ciudadanos (p. 124).

“Un enfoque cultural de las identidades, predominante en el multiculturalismo, tiende a verlas como algo natural, ya dado o permanente, como un conjunto de elementos constitutivos de la personalidad individual e identidad colectiva. La cultura es el medio por el que los individuos y grupos organizan y construyen su identidad espacio-temporalmente. Esto conduce, por un lado, a conceptualizar las comunidades culturales como realidades fundamentales sociopolíticamente y, por otro, dado que la cultura es la referencia primaria de autoidentificación, a que cada individuo se identifique con una, excluyendo que pueda compartir varias. La identidad es algo autónomo, ya constituido. Desde esta perspectiva, que trata de un multiculturalismo abierto, la función de la escuela es reafirmar dicha identidad cultural, dado el supuesto de que cada individuo queda inmerso en su propia identidad cultural de origen”. (Bolívar, 2004, p. 20).

Pero las identidades culturales no son sustanciales sino configuraciones históricas, con la finalidad de dotar de sentido y significado a la vida de los grupos sociales. Por eso, más productivamente, cabe oponer un enfoque *histórico-institucional*: las instituciones políticas no se limitan a reflejar y articular las identidades culturales, contribuyen activamente –con las relaciones sociales predominantes en cada momento- a configurarlas (Bolívar, 2001). Se puede, entonces, explicar el proceso de formación, de transformación o movilización social, viendo dichas identidades como algo dependiente de su construcción histórica, producto de determinadas relaciones de poder.

Esta perspectiva, congruente con un multiculturalismo abierto, apoya una función de la escuela en la articulación de la propia identidad cultural con otras identidades culturales, respetando la diversidad de culturas y modos de vida. La escuela pública ahora no deja las culturas fuera, entran dentro de la propia institución, reconociendo la identidad como un derecho y defendiendo, en la acción educativa, la creación de una ciudadanía

como ámbito de participación común y solidaridad. Conciliar la dialéctica entre identidad cultural y diversidad es, pues, nuestro problema, sin tratar contextualismos extremos que, a la larga, puedan resultar cercanos al etnocentrismo. (Bolívar, 2004, p. 20).

Mientras tanto, hablar de “ciudadanía multicultural” es un concepto paradójico (Joppke, 2001), pues supone (re)particularizar una condición que es inherentemente universal. En efecto, la ciudadanía se refiere a la igualdad de derechos y estatus que tienen los miembros de un Estado democrático, donde todos son iguales en tanto ciudadanos. Frente a los derechos particulares y múltiples estatus particulares en el feudalismo, las revoluciones francesa y americana establecen una ciudadanía universal. Además, esta ciudadanía que se predica para los miembros en el interior de un Estado, como tal, es inclusiva y externamente “excluyente” para los que no son miembros de dicho Estado. (Bolívar, 2004: 21). Es mejor, por ello, hablar de “ciudadanía intercultural” (Pérez Tapias, 2002):

La ciudadanía intercultural es la ciudadanía consonante con democracias intensamente pluralistas, dado que su pluralismo incluye la diversidad cultural. Supone el recíproco reconocimiento igualitario de todos como sujetos de derechos (vertiente liberal de la ciudadanía) y capaces de participación política (vertiente republicana). A la vez conlleva la asunción compartida, desde las diferentes tradiciones de origen y comunidades de pertenencia, de los valores de la democracia como valores comunes, y la confluencia en el espacio público como espacio de todos sobre el que gravitan las instituciones de la democracia (p. 48).

De este modo, la identidad ciudadana moderna, construida en torno a una homogeneización, está quedando fuertemente erosionada, siendo imposible articularla de modo integrado. El sueño de una comunidad social unificada por una moral cívica compartida, tal como diseño Durkheim (1902) para la escuela francesa, está ya fuera del horizonte. Pero sería una salida en falso, como acriticamente propaga un cierto multiculturalismo postmoderno, pretender basarla en una identidad, raza, comunidad local, lenguaje y otras formas culturales premodernas, en un modelo de “ciudadanía diferenciada”.

Como han denunciado tanto Sartori (2001) o Postman (1999), el nuevo dios del multiculturalismo, si no se enfoca adecuadamente, adorándolo de un modo descreído o impío, nos encamina al punto final de la escuela pública:

“(...) el objetivo de la escuela pública no es volver negros a negros, coreanos a los coreanos, o italianos a italianos; sino forjar ciudadanas y ciudadanos estadounidenses. La alternativa multiculturalista conduce, de forma bastante evidente, a la “balcanización” de la escuela pública o, lo que es lo mismo, a su fin”. (Postman, 1999, p. 73).

La defensa del pluralismo, frente al multiculturalismo, permite –en palabras de Barber (2000, p. 45)- que la sociedad civil no sea denominada por una identidad poderosa, por lo que “el pluralismo es la condición indispensable de la libertad en una sociedad civil fuertemente democrática”.

Pero, la herencia de la escuela es que la formación de la ciudadanía se asienta en la socialización en valores comunes y universales, que están por encima de las pautas culturales específicas de los distintos grupos sociales que componen la nación. La escuela se sustenta sobre una ideología unificadora e igualitaria, por lo que la cultura escolar universal, socialmente neutra, ocupando la escuela un lugar “extraterritorial”.

La tradición cívica de la escuela tiene, entonces, que ser reconstruida en nuestra actual coyuntura, crecientemente multicultural. El objetivo de la escuela de integrar a la ciudadanía en unos principios y valores tiene que ser actualmente reformulado, para compatibilizar dicho fin con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo o con los contextos locales comunitarios.

Un enfoque *cultural* de las identidades, tiende a verlas como algo natural, ya dado o permanente. La cultura es el medio por el que los individuos y grupos organizan y construyen su identidad espaciotemporal. Esto conduce a que la función de la escuela sea reafirmar dicha identidad, en el supuesto discutible de que cada individuo está inmerso en la propia identidad cultural de origen, impidiendo compartir varias. Pero desde un enfoque histórico, por el que se apuesta, la escuela no se limita a reflejar y articular las identidades culturales, contribuye activamente a configurarlas. Dichas identidades se ven ahora como algo contingente, dependientes de su construcción histórica y producto de determinadas relaciones de poder. Esta perspectiva, congruente con un multiculturalismo moderno, apoya una función de la escuela en la articulación de la propia identidad cultural con otras identidades culturales, respetando la diversidad de culturas y modos de vida. Conciliar la dialéctica entre la identidad cultural y la diversidad es, pues, el problema del marco educativo, sin abarcar a contextualismos extremos que, a la larga, puedan resultar cercanos al etnocentrismo, y en cualquier caso no solidarios.

La identidad ciudadana moderna, construida en torno a una homogeneización, ésta quedando fuertemente erosionada, siendo imposible articularla de modo integrado. El sueño de una comunidad unificada por una moral cívica compartida está ya fuera del horizonte. (Bolívar, 2003, p. 18).

Hablar de “multiculturalismo” es un concepto paradójico, pues supone particularizar una condición que es inherentemente universal. En efecto, la ciudadanía se refiere a la igualdad de derechos y estatus que tienen los miembros de un Estado democrático, donde todos son iguales en tanto que ciudadanos. Además esta ciudadanía se predica de los miembros en el interior de un Estado, como tal es inclusiva, y externamente “excluyente” para los que no son miembros de dicho Estado. (Bolívar, 2003, p. 18).

Es su origen moderno, para poder establecer un espacio público común, una “ciudadanía integrada” no está basada en la identidad cultural. Hoy sabemos que ha excluido la identidad propia de los pueblos y culturas. Pero también el derecho a la diferencia debe seguir siendo reequilibrado con el imperativo de la igualdad. De ahí que haya que reformular la concepción de ciudadanía, en una formulación “compleja”, que conjugue diferentes identidades en su configuración. (Bolívar, 2003, p. 18). A este respecto, como bien ha expresado Tedesco (2000):

El desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertinencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir precisamente de esta pluralidad, y no de un solo dominante y excluyente. (p. 86).

A su vez, frente a las tendencias de tribalización social, la escuela volviéndose a sus orígenes, aunque necesariamente de otro modo debe promover la cohesión social y el reconocimiento y solidaridad con el otro como diferente. La escuela tiene una función irrenunciable para que las diferentes culturas y el pluralismo democrático se informen mutuamente. Conjuguar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos de vida cultural es, pues, nuestro problema social y político.

La herencia moderna e ilustrada es que la vida en sociedad no es posible a menos que existan un conjunto de conocimientos, destrezas y valores compartidos por los ciudadanos. De ahí la necesidad, por un lado, de una educación como “socialización” en una forma de reproducción social, como manifiesta Gutmann (2001). Por esto también, “la educación democrática no es neutral entre concepciones de vida buena, (...) la educación democrática sostiene elecciones entre aquellos estilos de vida que son compatibles con la reproducción social consciente” (Ibid, p.67). La identidad democrática tiene una vocación de universalidad, opuesta a las identidades comunitarias, lo que supone también reconocer al otro.

Abogando por Gutmann por su multiculturalismo integrador, que consigue conjugar el respeto a las diferencias culturales con la igualdad y la justicia para todos:

“La educación democrática, manifiesta (p. 373-4), apoya una política de reconocimiento basada en el respeto a las individualidades y sus iguales derechos como ciudadanos, no en la diferencia de la tradición, representación proporcional de grupos o derechos de supervivencia de las culturas. (...) Una historia multicultural no debería implicar, y muchos menos afirmar, que las diversas creencias y prácticas culturales pueden tener el mismo valor”.

La cuestión, central en educación, es cómo la ciudadanía, debidamente reformulada hoy, recogiendo la tradición existente, pueda ser un modelo de conciliar el pluralismo de la escuela común y la tradición multicultural. En este contexto, también es evidente que el mismo concepto de ciudadanía ha de ser reformulado, pues si en la modernidad era más un estatus que se concede a determinados miembros, hoy es una cultura a construir, que la educación ha de hacer posible. Si en la modernidad fue un proceso de inclusión un una cultura común, también era excluyente para los grupos que compartían dicha cultura o racionalidad. A su vez, en su coformulación teórica y práctica ha estado ligado a los derechos civiles dentro de cada nación-estado, en una constelación postnacional se tiene que ampliar para conectarse con los derechos humanos. (Bolívar, 2003, p. 20).

“Por encima de todo, la escuela forma a los ciudadanos, lo cual suscita y nutre su adhesión a la colectividad. La escuela es la institución que dota a los ciudadanos de los medios concretos para participar realmente en la vida pública; es la que asegura el carácter democrático de lo político. La escuela transforma en ciudadanos a los miembros de una pequeña comunidad que pertenece a un universo reducido”. (Schnapper, 2001, p. 127).

La misión de la escuela ha sido crear un grupo que comporta valores comunes, por encima de sus particularidades. Por tanto, lo que hace pública a esta escuela, no es sólo el servicio al público, sino “crear” público o ciudadanos. De ahí la oposición que Postman (1999) formula contra determinadas orientaciones multiculturales en Estados Unidos.

Por su parte, en su excelente libro *La comunidad de ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*. Schnapper, documenta cómo la democracia moderna va vinculada a la creación del espacio público nacional, donde la escuela ha desempeñado un papel de primer orden en la creación de la comunidad de ciudadanos. La idea de nación, contra críticas infundadas, surgió como modo de integrar a todos los individuos en la vida de una comunidad social, para lo que debe ignorar las particularidades de sus miembros. De ahí el rechazo a intentar imponer una educación laica a todos, cuando unos pocos la quieren (Cañizares, 2006).

Schnapper (2001), defiende lo siguiente:

Si nos atenemos a la sola lógica funcionamiento de la nación cívica, la respuesta a la pregunta acerca de lo que puede o debe ser el multiculturalismo es simple. Si las especificidades culturales de los grupos particulares son compatibles con las exigencias de la vida común, los ciudadanos y los extranjeros establemente instalados en el territorio nacional tienen derecho a cultivar sus particularidades tanto en su vida personal como en la vida social, a condición de respetar las reglas de orden público. Este derecho está inscrito en los propios principios del Estado de derecho y de la democracia moderna. Pero, al mismo tiempo, estas especificidades no deben constituir una identidad política particular, reconocida en cuanto tal en el seno del espacio público, (p. 97).

La herencia de la escuela pública moderna es, pues, que la formación de la ciudadanía se asienta en la socialización en valores comunes y universales, que están por encima de las pautas culturales específicas de los distintos grupos sociales que componen la nación. De este modo, la escuela en la modernidad se sustentó sobre una ideología unificadora e igualitaria, por lo que la cultura escolar es universal, socialmente neutra, ocupando la escuela un lugar “extraterritorial”. Este proyecto es cuestionado desde que la sociología crítica la documentó²³ cómo la cultura escolar, bajo su presentación universalista, no ha sido neutra sino una construcción que ha legitimado una perspectiva cultural particular, al servicio del grupo social dominante. Fracasado el proyecto ilustrado

²³ La escuela, al no asumir de partida las diferencias culturales y desigual capital cultural (y social) de los alumnos, las transforman en desiguales oportunidades escolares, reproduciendo las diferencias de clase. Cfr. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1964) y, en 1977, su libro *La reproducción*. Por su parte, Basil Bernstein (1971) puso de manifiesto dicha reproducción en su análisis de los diferentes códigos sociolingüísticos de los alumnos.

moderno, como salida, acorde con nuevas sensibilidades, se apuesta por el desarrollo de la cultura propia de cada comunidad. El objetivo de la escuela de integrar a la ciudadanía en unos principios y valores tiene –entonces– que ser actualmente reformulado, para compatibilizar dicho fin con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo o con los contextos locales comunitarios. (Bolívar, 2004, p. 23).

Sin cultura pública común no hay educación para la sociedad y se esfuma el sentido mismo de escuela para todos. El asunto es qué debe de constituir dicha “cultura”, de forma que no niegue las identidades culturales primarias ni queden relegadas al espacio privado, pero tampoco que su reafirmación impida dicha cultura común. Una estrategia actual, o un nuevo modo de “gobernanación”, en que dado que dicho “bien público común” no puede ya ser definido al nivel de Estado, se debe transferir esa responsabilidad a cada centro para que –según la comunidad en que se inserta– lo determine en el diseño institucional de su proyecto educativo. Pero, entonces, si bien puede incrementar el compromiso educativo, evidentemente nos podemos situar en una reafirmación identitaria, que puede llegar a tener un carácter segregador. (Bolívar, 2004, p. 24).

Uno de los debates más interesantes en nuestra modernidad tardía (Habermas *versus* Taylor) ha sido conjugar los derechos de la ciudadanía en un Estado democrático constitucional con la reivindicación postmoderna de reconocimiento de las diferencias. Charles Taylor defiende una política de reconocimiento *diferenciado* de las culturas minoritarias:

“(...) donde la política de la dignidad universal luchaba por formas de no discriminación que eran bastante “ciegas” a los modos en que los ciudadanos difieren, la política de la diferencia con frecuencia la no discriminación exigiendo que convirtamos estas distinciones en la base del tratamiento diferenciado”. (Taylor, 1997b, p. 305).

Representando la posición ilustrada moderna, Habermas (1999, pp. 198-227) mantiene una política de reconocimiento *igualitario* de los individuos pertenecientes a diversas culturas (los únicos sujetos de derecho son los individuos, en sus contextos culturales de vida, no las culturas). La identidad de una nación de ciudadanos no se constituye sobre las afinidades étnicas o culturales, sino a través del ejercicio activo de los derechos de participación y comunicación por sus miembros.

De este modo, dos tipos de posiciones (igualdad *versus* diferencia) entran en conflicto, que exigen una redefinición de las misiones de la escuela. Jürgen Habermas defiende que una tradición democrática-liberal, correctamente entendida, requiere “una política de reconocimiento que proteja la identidad del individuo en el contexto de vida que forma su identidad”. Y esto, estima, no exige una ruptura con la tradición individualista de los derechos, “sino solamente su consecuente realización”. No hay pues que completar los derechos iguales de la ciudadanía con una tabla específica de derechos diferenciales, como pretende Taylor, sino desarrollar los mismos derechos civiles, en su efectiva universalización, de modo que puedan tener en cuenta aquellas diferencias que impiden un

pleno disfrute de tales derechos y, en consecuencia, arbitren las medidas correctoras oportunas.²⁴

De acuerdo con la mejor tradición moderna, no se debiera abdicar de defender unos valores comunes a la condición humana, con independencia de las minorías, grupos culturales o religiosos a los que pertenezcan los individuos; pues han sido la base de los derechos humanos y, por tanto, del reconocimiento de su condición igualitaria. Pero, también es verdad que, bajo dicha supuesto formal, la pertenencia a grupos (justamente lo que marca su diferencia) se ha considerado algo marginal, anulando sus identidades culturales o asimilando sus particulares modos de vida. El asunto está en sí, como un multiculturalismo, entendido como la coexistencia, con igualdad de derechos, de culturas diferentes dentro de un mismo espacio social puede favorecer o no la convivencia social. (Bolívar, 2004, p. 25). La respuesta de Habermas (1999, p. 125) es que “la coexistencia en igualdad de derechos no se puede comprar al precio de fragmentación de la sociedad. El doloroso proceso de desacoplamiento no puede romper la sociedad en una pluralidad de subculturas que se desprecian mutuamente”.

“La tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo constante de información, sino ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar también nuestras identidades locales. El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local como mexicanos, zapotecos, españoles o andaluces. Posiblemente tal desafío representa para las escuelas, y la educación en general, una carga como nunca en la historia”. (Bruner, 1997, prólogo).

En este contexto descrito, fuertemente marcado por la diversidad cultural, se acrecienta la necesidad de reforzar la función educativa de la escuela de enseñar a vivir juntos. Como sitúa bien Bruner, el reto de la educación será ser capaz de conjugar la construcción de una identidad propia (anclada en las propias tradiciones comunitarias), abierta –sin embargo– de modo pluralista a las otras culturas. Éste es uno de los dilemas que Bruner (1997) ha llamado “antinomía del particularismo frente al universalismo”.

En la tensión entre la cultura propia y la mundial, se deberá construir el lado cosmopolita a partir de lo propio, en modos que preservar la diversidad creadora. Como sostiene Cortina (1997, p. 42), “cualquier noción de ciudadanía que desee responder a la realidad del mundo moderno tiene que unir desde la raíz de la ciudadanía nacional y la cosmopolita en una “identidad integrativa”, más que disgregadora”. Por eso, el problema determinante de una sociedad multicultural es una nueva articulación entre identidad y ciudadanía.

La globalización está planteando la necesidad de una democracia global cosmopolita y, en el plano educativo que nos ocupa, la “ciudadanía cosmopolita”, como contrapunto a la llamada “tribalización”. Nussbaum, en su ensayo (*Patriotismo y*

²⁴ El análisis que hace Pedro Cerezo Galán en “Europa: una cuestión de identidad (entre casticismo y el multiculturalismo)”, en *Real Academia de Ciencias Morales y Políticas* (febrero, 2003)

cosmopolitismo) defendió la tesis de que, frente a los fenómenos nacionalistas o étnicos, convendría recuperar la tesis antigua de “ciudadanía del mundo” y enseñarles a los niños:

“Si un niño o una niña empieza su vida como un ser que ama y confía en sus padres/madres, siente la tentación de reconstruir la ciudadanía siguiendo los mismos patrones, encontrando en una imagen idealizadora de una nación una especie de sucedáneo familiar que hará por nosotros lo que esperamos de ella. El cosmopolitismo no ofrece este tipo de refugio; únicamente ofrece la razón y el amor a la humanidad que, en ocasiones, puede resultar menos cálido que otras fuentes de pertenencia. (...) El patriotismo está lleno de colorido, intensidad y pasión, mientras que el cosmopolitismo parece tener que enfrentarse a la ardua tarea de excitar la imaginación”. (Nussbaum, 1999, p. 27).

La reacción general de diversos autores, que aparecen en el libro a que ha dado lugar, es que no se puede enseñar a ser ciudadanos de un modo abstracto. Precisamente la noción de ciudadanía va unida a una realidad social determinada. El mejor modo de ser cosmopolita es dar una educación ciudadana democrática. Así Gutman, en su contribución al mismo libro, señala que, en principio, no podemos ser ciudadanos del mundo, pues para serlo se precisaría una única política mundial, cuando, en primer lugar, somos ciudadanos de un país:

“(...) para ser libres e iguales necesitamos ser ciudadanos de alguna política y, por tanto, necesitamos también ser educados en aquellas destrezas, conocimientos y valores (tanto particulares como universales) que aseguran la plena participación y la igual consideración en nuestra política. El ser reconocido como ciudadanos libres e iguales de alguna política democrática debería ser una oportunidad abierta a todos los individuos”. (Nussbaum, 1999, p. 85).

La educación se debe dirigir a enseñar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática y su reconocimiento a todos los humanos de cualquier comunidad. La educación moral comienza con relaciones afectivas en los círculos inmediatos que, progresivamente, se van ampliando. El cosmopolitismo no es el primer paso, sino un resultado tardío o posterior. Por su parte, Barber, en el mismo libro, resalta que, en lugar de huir a un cosmopolitismo abstracto y universal, necesitamos formas de comunidad local y patriotismo cívico, saludable y democrático. Dado que nuestros compromisos y virtudes comienzan a arraigar en nuestro entorno inmediato y sólo entonces pueden crecer e ir más allá, “prescindir de ellos a favor de un cosmopolitismo inmediato es arriesgarse a acabar en ningún lugar, a no sentirnos ni en casa ni en el mundo”. Sentirse e identificarse con un país o etnia, de forma cívica, es el paso previo y necesario para llegar a ser ciudadano del mundo. Los nacionalismos o rechazos étnicos dependen de formas históricamente no democráticas. (Bolívar, 2004, p. 30).

El cosmopolitismo podría ser un bello ideal educativo en este contexto de globalización, en la práctica, sólo cabe valorar las restantes culturas cuando se valora –en primer lugar- la propia. La identificación con lo local es la primera base para llegar a lo cosmopolita. Los escolares construyen su identidad personal en relación con la comunidad de origen y vida, lo que debe llevar –en un segundo momento- a una apertura a los otros diferentes y sus culturas. La escuela tiene una función irrenunciable para que las diferencias

culturales y el pluralismo democrático se informen y conjuguen mutuamente. Conjuguar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos de vida culturales es, pues, nuestro problema moral y donde tienen que ir dirigidos los valores transmitidos por la escuela. (Bolívar, 2004, p. 30).

Si bien es importante educar en la cultura propia –como paradoja de la globalización existe el peligro de reutilizar los currículos tradicionales de carácter etnocéntrico y contextualizado- se corre el riesgo de formar “guetos” culturales y sociales. Uno de los fines esenciales de la tradición educativa ha sido educar para una comprensión global del mundo; sin embargo, no es fácil operar en la práctica –cuando no está resuelto teóricamente el reconocimiento dinámico de las diferencias- un respeto activo de las identidades culturales propias y su conjugación con principios democráticos. Es preciso apelar a una “educación intercultural” y paralelamente, se han de ir poniendo bases firmes sociales y educativas, de lo contrario se formará parte de la habitual retórica educativa, con los efectos (negativos) de transferir responsabilidades de imposible resolución. Más críticamente, debemos ser conscientes de los asuntos en juego y de las posibilidades futuras. (Bolívar, 2004, p. 31).

La educación se configuró como la institución necesaria para la formación de la identidad ciudadana. Desde sus inicios ilustrados, la escuela tuvo como misión contribuir a dar consistencia social, al mismo tiempo que identidad cultural, a la ciudadanía. Por eso, la educación históricamente, ha formado parte del núcleo de la escuela pública, que ha considerado que unas de las tareas básicas de la escuela es preparar a los jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano en una comunidad configuradora de la nación (Schapper, 2001). Conscientes de su relevancia, muchas políticas educativas, incluso las de los organismos internacionales, le dedican creciente atención en sus orientaciones. En efecto, no es tanto la información lo que nos preocupa, en esta sociedad de la información (menos del “conocimiento”), cuanto la exclusión de hecho de amplias capas de población, los rebrotes de intolerancia y xenofobia. A esto responde el interés por la educación en valores.

La escuela comprensiva, en este sentido, es la de formación en valores de los educandos: abierta a todos los alumnos y alumnas sin discriminación, conjuga la diversidad sociocultural y diferencias individuales y contribuye a una socialización intercultural. Se pretende construir ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo social, reivindicando el tejido de la sociedad civil.

La educación para el ejercicio del oficio de ciudadano comienza, entonces, con el acceso a la escritura, el lenguaje y diálogo; continúa con todo aquello que constituye la tradición cultural y alcanza sus niveles críticos en la adolescencia, con el aprendizaje y práctica de contenidos y valores compartidos. La lucha contra la exclusión implica, sin duda, el refuerzo de unos conocimientos de base y una formación cultural que permita al ciudadano analizar, pensar y criticar las propuestas sociales. Aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, capacidad para intercambiar ideas, razonar, comparar, que una escuela inclusiva debe promover activamente. (Bolívar, 2004, p. 31).

El término “integrador” connota significados asimilacionistas de la culturas de origen a la dominante, por lo que conviene reemplazarlo por el de inclusión, muy empleado ahora en la educación para la diversidad (Ainscow, 2001), pero también en un sentido moral; “inclusión significa que dicho orden democrático se mantiene abierto a la igualación de los discriminados y a la incorporación de los marginados sin integrarlos en la uniformidad de una comunidad homogeneizadora” (Habermas, 1999, p. 118).

La educación en valores puede ser, entonces, un modo de conciliar el pluralismo y la condición multicultural. No obstante precisa ser reformulada para incluir la diversidad étnica y cultural, de forma que no sea excluyente, en una cultura universal o cosmopolita. La noción de ciudadanía, como ha defendido Habermas (1999), no se debe asociar con una identidad nacional o un conjunto de rasgos culturales o biológicos, sino con una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos, de participación y comunicación, en lugar de compartir un conjunto de costumbres pasadas, lo que se precisa es la socialización de los ciudadanos en una cultura moral. (Bolívar, 2004, p. 31).

Es evidente que la tradición cívica de la escuela tiene que ser reconstruida en nuestra actual coyuntura, crecientemente multicultural. No deberíamos abdicar de defender unos valores comunes a la condición humana, con independencia de las minorías, grupos culturales o religiosos a los que pertenezcan los individuos; pues han sido la base de los derechos humanos y, por tanto, del reconocimiento de su condición igualitaria. Pero, por otro, bajo dicho supuesto formal, la pertenencia a grupos (justamente lo que marca su diferencia) se ha considerado algo marginal, anulando sus identidades culturales o asimilando sus particulares modos de vida. (Bolívar, 2004, p. 31).

El objetivo de la escuela de integrar a los educandos en unos principios y valores comunes tiene -entonces- que ser actualmente reformulado para no dar lugar a ser un instrumento para la homogeneización lingüística y cultural. La educación moral busca compatibilizar un núcleo ético y cultural común con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo y con los contextos locales comunitarios. Además de la lengua propia, el currículo ha de ser rediseñado de manera que incluya también los saberes, conocimientos y valores de la cultura originaria. Esto no excluye incorporar los elementos y contenidos de la cultura mayoritaria. (Bolívar, 2004, p. 33).

Históricamente el currículo ha tenido como misión la integración, entendida como un proyecto unificador que busca la homogeneización cultural y lingüística de los individuos, más allá de sus contextos locales o familiares. La escuela es, en este sentido, hija del proceso de formación del Estado moderno. Dar una identidad colectiva a las nuevas naciones, así como una distribución de los roles sociales, son tareas que la escuela realizó, en conjunción con la formación de los Estados modernos. La educación se configuró, así, como el principal dispositivo para la creación de ciudadanos, tanto para contribuir al progreso de la nación como para compartir los fines y valores sociales. Pero estas grandes narrativas y las respectivas bases ideológicas que daban identidad y sustentaban el proyecto educativo de la modernidad, por las razones señaladas, se encuentran claramente debilitadas. (Bolívar, 2004, p. 34).

Cuando Dewey escribe “Democracia y educación” o Durkheim “La educación moral”, por tomar dos ejemplos dispares en la fundamentación moderna de la escuela, están dando por supuesto la homogeneidad dentro del espacio comunitario del Estado-nación, a cuya creación la escuela debe servir. Si en la perspectiva de Durkheim las diferencias individuales y culturales han de quedar fuera de la escuela, y la cohesión social se basa en la socialización de un único modelo cultural, hoy es preciso reconocer las diferencias en el interior de los centros; por eso la cuestión actual es cómo articular el reconocimiento de las diferencias locales, de grupos étnicos o indígenas con la necesaria inclusión social. (Bolívar, 2004, p. 34).

De cómo se resuelva el problema entre la homogeneización cultural y la heterogeneización cultural o identitaria dependerá, en gran medida, la tarea educativa y la propia convivencia. La configuración transnacional, acrecentada con la globalización, no puede anular la necesaria afirmación de la diversidad cultural, ni ésta ser un antídoto contra principios universales. El principio de igualdad, constitutivo de la sociedad moderna, no ha logrado prevenir las desigualdades sociales contra las que quería luchar. De ahí, la reivindicación de la diversidad, que permite a cada sujeto ser actor en un mundo globalizado y de comunidades cerradas (Touraine, 2001).

Más que la igualdad, viejo sueño, importa la libertad, y si el lugar de la reivindicación de los derechos sociales debe seguir permanente, también es preciso incidir en la otra cara de las responsabilidades cívicas. Lo que no significa que se renuncie a lograr ambas dimensiones. Lo que está en juego, en la misión de la escuela, es –pues- contribuir a construir un espacio público con ciudadanos/as formados moralmente, y que participen activamente. Qué currículum y qué formas organizativas son más adecuadas para hacer frente a los desafíos presentes y futuros en la formación de las nuevas generaciones es lo que obliga a repensar el papel de la escuela en este nuevo contexto. (Bolívar, 2004, p. 35).

CAPÍTULO IV

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

4.1. Antecedentes y definición del problema de investigación

De acuerdo con Pantoja (2009), en el momento de concretar el problema de investigación es necesario partir de su delimitación. Para expresar el planteamiento de la presente investigación en primer lugar, hemos proporcionado un marco conceptual adecuado que nos ha permitido conocer la trascendencia de la Educación en valores incluido en el currículum del tercer ciclo de Educación Primaria y qué influencia tiene el profesorado en el posterior desarrollo moral del alumnado.

Desde una perspectiva normativa, que favorezca la adquisición y desarrollo de valores por el educando, entendidos como referentes necesarios para el desarrollo en todos los ámbitos, queremos manifestar que el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria, concretamente en su artículo 6, manifiesta que las competencias básicas se deberán adquirir en la enseñanza básica, y a cuyo logro deberá contribuir la Educación Primaria.

La incorporación de Competencias Básicas al currículum permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos, incluyendo el aprendizaje en valores sociales. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Consideramos algunas competencias básicas que pueden incidir con la adquisición de valores sociales. Nos referimos a la Competencia social y ciudadano, que hace posible la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.

La competencia cultural y artística supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

Aunque todas las competencias están vinculadas con el desarrollo personal del sujeto, como hemos visto anteriormente, la competencia 8, *Autonomía e iniciativa personal*, está directamente relacionada con la adquisición de valores sociales, ya que en el marco normativo manifiesta que esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionados, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, el

calcular riesgos y de afrontar los problemas , así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender errores y de asumir riesgos.

Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de integrar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales. Supone transformar las ideas en acciones, mediante la adquisición de unos adecuados valores.

También manifiesta que en la medida en que la autonomía personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, valorar las ideas de los demás, ser respetuoso, dialogar, trabajar cooperativamente.

En el ámbito científico, las aportaciones de Piaget y Vigotski, tienen una gran importancia, ya que el estudio de estos autores permite encontrar los fundamentos de cómo en el desarrollo moral de la personalidad se da el proceso de la formación de valores en sus diferentes etapas.

Es de gran interés la concepción que la psicología ofrece sobre el desarrollo moral de la personalidad, esto coincide con la comprensión de “proceso” que tiene la formación y el desarrollo de valores en los individuos, los que adquieren concreciones irrepetibles en su conformación, y son los que cualifican la individualidad de cada persona a partir de la expresión de sus sentimientos, cualidades y actitudes personales que lo identifican y distinguen.

La idea de desarrollo moral, nos permite entender la existencia de etapas en el proceso de formación de los valores, las que indican un movimiento progresivo en la que cada etapa representa un momento nodal de la organización y reorganización estructural y funcional de la personalidad, cada etapa expresa continuidad y ruptura, negación dialéctica de la anterior y un salto cualitativo en el orden de la conformación de la autoconciencia, su madurez y la autorregulación moral de la conducta.

Educación en la adquisición de valores favorece el desarrollo de las dimensiones afectivas de la persona y un comportamiento coherente con el orden social. Es especialmente importante el trabajo relativo a los seis estadios de desarrollo moral, propuesto por Piaget, cit. en Kohlberg, 1992), con una visión evolutiva, ya que concreta los niveles de progresión en el razonamiento moral por los que pasa una persona.

De esta manera, y siguiendo la idea expresada por Fox (1987), que entiende el problema de investigación como una pregunta que el investigador se formula, en relación a lo que quiere conocer, y realizada la revisión teórica, el problema de investigación que nos planteamos es el siguiente:

¿Qué nivel de desarrollo del juicio moral tiene el profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria del área metropolitana de Jaén; cuál es su disposición a colaborar en la adquisición de los valores sociales del currículum del mencionado ciclo, por sus alumnos, y que relación hay entre el nivel de desarrollo del juicio moral de los docentes y su disposición a colaborar en el desarrollo de valores sociales?

4.2.Propuesta de investigación.

Lo que se pretende abordar en la presente investigación, es llevar a cabo un estudio sobre la opinión del profesorado acerca de la incidencia de valores sociales, incluidos en el currículum del tercer ciclo Educación Primaria, y qué concepción o visión moral tienen ellos, que a la postre influirá en el desarrollo moral del educando.

Estrechamente vinculado con lo expuesto anteriormente, tendremos que abordar qué actuaciones realizan los docentes en la práctica educativa en relación a la educación en valores en esta etapa escolar o más concretamente ciclo; es decir, qué estrategias pedagógicas ponen marcha en el currículum escolar, (su programación), para desarrollar en el contexto académico una educación en valores que tenga como objetivo el desarrollo moral del educando. Concretando si las orientaciones dadas por el marco normativo, encaminadas al desarrollo pleno del alumnado, incluyendo el desarrollo moral del alumno/a, son seguidas por el profesorado, o por el contrario, que fundamentación o base pedagógica siguen para la educación en valores de sus alumnos/as.

En lo que respecta al alumnado, en función de la percepción que tiene el docente, se conocerá qué valores son los que rigen su conducta moral, de dónde son adquiridos, es decir si estos valores proceden del marco escolar, familiar, de los medios tecnológicos y de difusión que el educando tiene a su alcance, (radio y televisión, Internet, etc.), de su pandilla o grupo de amigos, etc. Y lo más importante, qué trascendencia tiene la escuela para el desarrollo moral del alumno/a, estableciendo qué actuaciones se podrían hacer para mejorar esta formación en valores.

Por último, se determinará la participación del marco familiar en este proceso formativo del educando, partiendo de la opinión del profesorado de este ciclo. Conociendo qué colaboración tienen los padres/madres con el contexto escolar para fomentar una educación en valores de sus hijos/as. Lo que se pretende es profundizar en la relación familia-escuela en este tema, para ello los docentes tendrán que contestarnos si en su Acción Tutorial queda recogido este ámbito formativo, y si está recogido cómo lo llevan a cabo.

Una vez obtenidos estos datos determinaremos qué implicación tiene la educación en valores sociales en el desarrollo moral del alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria, mediante las opiniones de los docentes de este ciclo educativo.

Para conocer lo anteriormente expuesto será necesario el desarrollo de un instrumento de medida que nos proporcione la información requerida, para lo cual, después de una exhaustiva revisión de la literatura acerca del desarrollo en el marco educativo de la

educación en valores y distintos aspectos normativos sobre la formación en valores en el currículum escolar, elaboraríamos una escala tipo Likert, destinada a la consecución de dicha finalidad. En tercer lugar, validar el instrumento de medición, demostrando que es un instrumento de valoración válido y fiable para conocer la implicación del docente en la formación de valores del alumnado por medio del currículum escolar, que a la postre repercutirá en el desarrollo moral del alumno/a. Posteriormente, y en cuarto lugar, describir y comparar a través de la escala, las igualdades versus diferencias y grado de significación en las percepciones de los docentes que integran la muestra administradora de datos, respecto a las variables nominales: tipo de centro en que trabaja, titularidad del centro, número de profesorado que participa en nuestra investigación, participación e implicación del centro para la consecución de dicha finalidad. Por último, y en quinto lugar, obtención de unas conclusiones una vez obtenidos todos los datos.

4.3.Objetivos de la Investigación.

Los objetivos este estudio ayudarán a una mejor comprensión sobre cuáles son los valores sociales que están insertos en el currículum de la Etapa de Educación Primaria, cómo se desarrollan estos valores en el marco escolar, para determinar así que incidencia tienen éstos en el desarrollo moral del alumnado.

Primer objetivo general:

Determinar el nivel de desarrollo del juicio moral de los profesores/as de tercer ciclo de Educación Primaria de los centros del área metropolitana de Jaén:

Objetivos específicos:

- 1) *Determinar el nivel de desarrollo del juicio moral en el profesorado del tercer ciclo de Educación Primaria del área metropolitana de Jaén, en relación con cada una de las dimensiones consideradas en la escala de valoración.*
- 2) *Conocer la incidencia que tienen los aspectos sociodemográficos del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria del área metropolitana de Jaén, respecto al desarrollo de su juicio moral, considerado en las diferentes dimensiones que plantea la escala de valoración.*

Segundo objetivo general:

Precisar el nivel de interiorización de los valores morales del currículum, logrado por los alumnos/as de tercer ciclo de Educación Primaria del área metropolitana de Jaén.

Objetivos específicos:

- 1) *Conocer la incidencia que tienen los aspectos sociodemográficos del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria del área metropolitana de Jaén, respecto a su disposición para contribuir a la adquisición de valores sociales del currículum del mencionado ciclo, por sus alumnos*
- 2) *Determinar el nivel de disposición de los profesores/as de tercer ciclo de*

Educación Primaria, del área metropolitana de Jaén, para la adquisición de los valores sociales del currículum del mencionado ciclo, por sus alumnos/as.

Tercer objetivo general:

Conocer la existencia de posibles relaciones entre el desarrollo del juicio moral del profesorado del tercer ciclo de Educación Primaria y la adquisición, por los alumnos/as del mencionado nivel, de los valores sociales del currículum del mencionado ciclo.

Objetivo específico:

- 1) *Determinar si existe relación entre el grado de desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria del área metropolitana de Jaén y su disposición para la adquisición de valores sociales del currículum del mismo ciclo, por sus alumnos/as.*

4.4. Hipótesis de la Investigación.

Definidos los objetivos, planteamos las siguientes hipótesis con carácter exploratorio, ya que permiten establecer ciertos niveles de exploración respecto a posibles estudios posteriores de carácter cuasiexperimental. Se formulan, en primer lugar, las hipótesis para el estudio del desarrollo del juicio moral del profesor y, en segundo lugar, para el conocimiento del nivel de adquisición de los valores sociales alcanzados por los alumnos.

Formulación de hipótesis para comprobar el nivel de significación de las variables demográficas de la investigación en la opinión del profesorado sobre el nivel de desarrollo del juicio moral de los docentes:

Hipótesis nº 1: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo al sexo de los docentes encuestados.

Hipótesis nº 2: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo al número de habitantes de la población en la que se halla el centro en el que trabajan los docentes consultados.

Hipótesis nº 3: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a los años de dedicación a la enseñanza de los docentes consultados.

Hipótesis nº 4: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a los años de dedicación de los docentes en el mencionado ciclo.

Hipótesis nº 5: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a los años de permanencia en ese centro de los docentes consultados.

Hipótesis nº 6: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a si pertenece a un centro público, concertado o privado.

Formulación de hipótesis para comprobar el nivel de significación de las variables demográficas de la investigación en la opinión del profesorado sobre el nivel de disposición del profesorado en la adquisición de valores sociales por sus alumnos:

Hipótesis nº 1: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al nivel de adquisición de valores sociales por sus alumnos, atendiendo al sexo de los docentes encuestados.

Hipótesis nº 2: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al nivel de adquisición de valores sociales por sus alumnos, atendiendo al número de habitantes de la población en la que se halla el centro en el que trabajan los docentes consultados.

Hipótesis nº 3: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al nivel de adquisición de valores sociales por sus alumnos, atendiendo a los años de dedicación a la enseñanza de los docentes consultados.

Hipótesis nº 4: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al nivel de adquisición de valores sociales por sus alumnos, atendiendo a los años de dedicación de los docentes en el mencionado ciclo.

Hipótesis nº 5: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al nivel de adquisición de valores sociales por sus alumnos, atendiendo a los años de permanencia en ese centro de los docentes consultados.

Hipótesis nº 6: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al nivel de adquisición de valores sociales por sus alumnos, atendiendo a si pertenece a un centro público, concertado o privado.

CAPÍTULO V

MODELO DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación vamos a seguir el modelo de desarrollo moral establecido por Kohlberg, desarrollado para elaborar su teoría partiendo de las aportaciones dadas por Piaget. La obra de Kohlberg (1958), más que una teoría del desarrollo moral, es una descripción del juicio moral, desde un enfoque socio-cognitivo. Continúa la obra de Piaget, recibiendo también influencias, aunque en menor medida que el autor anterior, de grandes filósofos, psicólogos y sociólogos: Kant, Baldwin, Mead, Dewey...y publica su tesis doctoral en 1958, estudiando durante doce años la evolución del desarrollo moral en setenta y cinco niños de diez a dieciséis años de edad.

Respecto a Kohlberg, presenta notables innovaciones, ya que su estudio se extiende a lo largo de toda la vida, no sólo hasta la adolescencia como hace el autor de Ginebra. En la revisión de su teoría realizada en 1973, admite la existencia de estadios en la edad adulta, considerándolos no como un resultado de maduración biológica, sino como resultado de la interacción experiencial. (Se ha considerado este estudio como un intento de teoría integradora de todo el ciclo vital). Además explora el desarrollo moral en otras culturas: Gran Bretaña, Canadá, Taiwan, México y Turquía. En estas investigaciones confirma los hallazgos de Piaget (el nivel de razonamiento moral cambia con la edad y la madurez del mismo) defendiendo la universalidad de las etapas que las estructuras en una secuencia de estadios invariantes, universales y jerárquicamente interrelacionados. La relación entre el pensamiento y la acción al enfoca también de forma diferente a su antecesor en estos estudios. Para Piaget, la reflexión moral toma conciencia progresiva de la actividad moral; Kohlberg define el significado moral de la acción realizada en la que intervienen factores personales y situacionales.

Como conceptos fundamentales de la teoría de Kohlberg resaltaremos los siguientes:

Juicio moral.

Considerado como un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica.

Lo considera relacionado con la conducta, con la capacidad de asumir roles y con las funciones cognitivas.

La raíz del juicio moral es el “Role-Taking” o habilidad de ver las cosas en la perspectiva del otro, siendo considerado por el autor –junto con el desarrollo cognitivo– como condición necesaria para el desarrollo moral y como intermediario entre las capacidades cognitivas y el nivel alcanzado en este desarrollo moral.

Nace en todas las interacciones sociales: familiares, escolares y sociales (instituciones socializadoras básicas) (1982).

Sentido de justicia.

A Kohlberg le interesa la comprensión del sentido de justicia y centra la moralidad en este concepto, considerando que cambia y se desarrolla con el tiempo a medida que se interrelaciona con el entorno. Estudia este sentido de justicia, mediante cuentos interpretados por los niños/as, en cuyo análisis no le interesa la respuesta, sino el razonamiento del niño/a subyacente a esa respuesta.

De estas investigaciones deduce que la moralidad no la enseña nadie sino que el niño/a construye sus propios valores morales, y que el ejercicio de la conducta moral no se limita a raros momentos de la vida, sino que es integrante al proceso del pensamiento y que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen de la vida diaria. (Hersh, 1984).

Estudios posteriores han criticado no admitir la influencia paterna y de la educación como condicionantes del desarrollo moral. Turiel comprueba (1983) la importancia de la interacción social y los efectos de la educación en el desarrollo moral, no compartiendo, por tanto, la teoría del autodescubrimiento.

Descripción de los estadios

Para determinar el estadio de desarrollo moral de una persona, utiliza los dilemas hipotéticos (método clínico revisado) que, según el mismo autor, ayuda a ver las etapas más reales (Kohlberg, 1969).

Como características más significativas de los estadios de desarrollo moral de Kohlberg, señalamos los siguientes:

- Cada etapa consta de únicos comportamientos, ya que si la base de desarrollo moral es el juicio moral, los juicios morales son formas individuales de pensamiento.
- Cada etapa da lugar a un cambio en la forma de respuesta social:
 - o Egocéntrica: nivel pre-convencional.
 - o Social: nivel convencional.
 - o Moral: propia del nivel post-convencional.

En este sentido Kohlberg afirma: “Cuando los niños/as adquieren una nueva perspectiva sobre una situación, cambia las bases sobre sus propios juicios morales” (Kohlberg, 1969, p. 420). De aquí la importancia que concede el autor a ofrecer al niño/a oportunidades para este cambio mediante estímulos cognitivos y estímulos sociales adecuados.

- Cada etapa es irreversible, situando a cada persona en un nivel de enfoque de los problemas morales:
 - o Pre-convencional: antes de los nueve años.

- o Convencional: propio de los adolescentes y algunos adultos.
- o Post-convencional: que alcanzan pocos adultos.

Turiel (1983) considera que Kohlberg retarda la adquisición de la madurez moral.

- Cada etapa es jerárquica, y está marcada por el desarrollo cognitivo y la capacidad de asumir roles. Admite tres niveles, de dos estadios cada uno, estudiando así el desarrollo moral en seis estadios, concediendo a cada uno un contenido específico.
- La progresión de las etapas es universal, comprobada por el autor en investigaciones transculturales. (Kohlberg, 1982).

La relación entre iguales y el desarrollo moral

Los primeros juegos de los niños/as con sus compañeros/as sientan las bases del desarrollo de la cooperación y, con ello, el respeto mutuo que todos aportan al grupo y que recibe de él. A través de esta cooperación el niño/a pasa del realismo, al relativismo moral, basado en la cooperación y el respeto por los demás. Para el niño/a pequeño una regla es una realidad sagrada, en la niñez depende ya del acuerdo mutuo.

Las reglas ya no son vistas como absolutas, sino que son aceptadas como reglamentos del grupo, por el bien común.

En esta edad, el niño/a posee un gran sentido de solidaridad grupal. Según Piaget, conformado posteriormente por Kohlberg, la madurez moral no la logra el niño/a si no es en relación con los otros/as. (Herhs, 1984).

Las teorías intelectualistas acerca del desarrollo moral, a diferencia de las teorías psicoanalíticas y del aprendizaje social, no reconocen los factores de educación e influencias paternas –como hemos señalado anteriormente– como condicionantes del desarrollo moral. (Hetherington, 1982). Piaget subraya el papel que juegan los compañeros/as en el plano de igualdad, y Kohlberg, el papel de las instituciones sociales y la posibilidad de asunción de roles en el desarrollo moral.

Desde el punto de vista práctica, es evidente que las relaciones con iguales son de gran importancia en el desarrollo moral. Se ha demostrado que los chicos/as que participan más en actividades sociales son más populares entre sus compañeros/as y profesores/as. En cuanto líderes de grupos, tales muchachos/as, tienen una mayor madurez en sus propios juicios morales (Kearey, 1971). Y los medios sociales disminuidos, interpersonales o difusos, carentes de oportunidades para adopción de roles, presentan juicios morales menos maduros. (Kohlberg, 1969).

Aunque Kohlberg, al igual de Piaget, insisten en el papel de los compañeros/as en el desarrollo moral, no concediendo a los padres/madres y educadores/as un papel crucial en este desarrollo, la estructuración intelectual formada por el tipo de disciplina paterna, afectaba al juicio moral y a la conducta. Si los padres/madres y docentes utilizan unas técnicas coherentes de disciplina que impliquen razonamiento y explicaciones (Aronfreed,

1968) o discusiones (Parde, 1973) que tengan en cuenta las opiniones de los demás, el juicio moral será más maduro y la conducta moral más autocontrolada. (Hoffman, 1983).

Podemos resumir los trabajos de los citados autores diciendo que las investigaciones de laboratorio sobre el comportamiento moral confirman los trabajos de campo. Los niños/as a los que se les proporcionan explicaciones racionales en la relación con sus compañeros/as con el fin de que controlen su conducta por el bien de los demás, aceptan mejor las prohibiciones de sus mayores. Los niños/as que reciben este tipo de educación influirán, en el mismo sentido, sobre sus compañeros/as. La racionalización de la disciplina en las relaciones sociales potencia el autocontrol del niño/a y convierte a éste, en un transmisor de las normas de los adultos.

Kohlberg afirma (1982) que conforme aumenta las interrelaciones con sus iguales, lo hace también la influencia de éstos, y cuando existen discrepancias entre las reglas morales del hogar y las del grupo, los niños/as suelen aceptar las de este último, y rechazar las de la familia. Lo mismo ocurre en la escuela, la aprobación de los compañeros/as es más importante para la mayoría de los niños/as, a medida que avanzan en edad, que la del propio maestro/a.

Ya Piaget (1970) dio mucha importancia a esta interacción en parejas o grupos (clubes, juegos, proyectos, discusiones, etc.) como factores de mayor influencia en el desarrollo moral de los niños/as. Al explicar el desarrollo cognitivo, afirmó que el egocentrismo del niño/a suele reducirse por medio del proceso social que le permite y anima a ver las situaciones desde el punto de vista de otras personas. Cuando los niños/as cuentan con la aprobación de sus compañeros/as, aumentan considerablemente sus posibilidades de interacción social. Esta, proporciona oportunidades para aprender códigos morales y la motivación para conformarse con ellos. Por el contrario, los niños/as que se ven aceptados marginalmente, o rechazados, o desdeñados por sus compañeros/as, se ven privados de oportunidades para aprender el código moral del grupo y, a menudo, se les considera como inmaduros desde el punto de vista moral.

La orientación teórica dominante sobre el desarrollo moral del sujeto fue iniciada por Piaget y, continuada por Kohlberg, manifestando que el niño/a necesita para dicho desarrollo, normas morales, y sistemas de creencias basadas en el conocimiento mutuo y en la cooperación entre iguales. Según Piaget, estas experiencias no se dan en interacción con los adultos, ya que el vínculo afectivo y el poder de los padres/madres que opera sobre ellos de forma poderosa, no se da entre las interacción con iguales. (Ya hemos visto en este mismo apartado que los estudios realizados por Turiel (1983) comprueban que la influencia paterna y de la educación son condicionantes del desarrollo moral).

CAPÍTULO VI**METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación educativa, según Cardona (2002), es la aplicación del método científico a la resolución de problemas educativos. Es un proceso sistemático de recogida, descripción e interpretación de información. Este proceso de indagación puede realizarse, al menos, bajo las perspectivas que cuentan con técnicas e instrumentos de análisis propios: el enfoque cualitativo y cuantitativo.

El enfoque cuantitativo pretende describir hechos y explicar las causas que los producen, utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente y confía en la mediación numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamientos en una población. Su método es el hipotético-deductivo. Para Reichardt y Cook (1986) el modelo cuantitativo de investigación:

- Busca las causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.
- Realiza una mediación constante y controlada.
- Es objetivo.
- Se queda al margen de los datos.
- No está fundamentado en la realidad, sino que orientado a la comprobación, al resultado.
- Es fiable, porque proporciona datos sólidos y repetibles.
- Es generalizable.

Respecto al método, existen dos condiciones que justifican una investigación descriptiva, tal como indica Fox (1987):

- La primera de ellas, es la falta de información acerca de un problema relevante en su contexto de actuación.
- En segundo lugar, la existencia de situaciones proclives a generar esa información y que, además sean accesibles al investigador.

El objetivo de la investigación descriptiva consiste, como señala Colás (1994), en describir hechos y características de una población de forma objetiva y comparable.

Atendiendo a esta exposición la presente investigación, se sitúa en los criterios de la tradición cuantitativa, utilizando un modelo descriptivo-exploratorio-correlacional. Se inscribe en aquellas que se enmarcan en un diseño de encuesta, mediante la aplicación de dos cuestionarios contruidos ad hoc. Los estudios descriptivos responden a dos análisis efectuados sobre los resultados obtenidos en las dos escalas aplicadas al profesorado; es

decir, escala Likert aplicada al profesorado para el conocimiento de la formación en valores sociales adquiridos por los alumnos, y escala Likert relativa al nivel de desarrollo moral alcanzado por los profesores. Se aenderá en ambos instrumentos de recogida de información a las frecuencias y porcentajes facilitadas por el prfesorado en ambos cuestionarios, a los estadígrafos de tendencia central y de dispersión para conocer el comportamiento de las opiniones facilitadas por el profesorado. Del mismo modo, y mediante un análisis correlacionales, se pretende conocer de que modo las variables que integran la escala relativa al nivel de desarrollo moral alcanzado por los profesores se relacionan con las variables que integran el cuestionario relativo al conocimiento del desarrollo moral de los alumnos. La investigación pretende responder si determinadas condiciones, hechos o situaciones ocurren simultáneamente, en el tiempo, como resultado del desarrollo de la educación en valores en el marco educativo de la Educación Primaria, y teniendo en cuenta la visión y concepción moral del docente del ciclo educativo elegido para desarrollar el estudio, acciones y creencias que influirán en el desarrollo moral del educando. Es decir, las pretensiones que se han mantenido en este trabajo de investigación se han cifrado en conocer si en el currículum de la Educación Primaria queda recogido de forma implícita la educación en valores que a la postre, potenciará el desarrollo moral del alumno/a, y qué concepción moral tienen los docentes, cuestión que se ha definido como el problema de esta investigación, delimitando en un marco teórico que hemos expuesto en capítulos anteriores, y cuyo diseño metodológico se define en estos momentos. Para ello se determina que una posible secuencia de trabajo sería, conociendo el problema y el marco teórico, elaborar la construcción de unos instrumentos que ayuden a la descripción y diagnóstico de cómo se situaba el problema.

Volviendo al inicio de la investigación, el proceso seguido ha sido: revisión de la literatura relativa a educación en valores en el marco educativo, la influencia que tiene esta educación en valores para el desarrollo moral del alumno/a y la cobertura que tiene en el marco normativo educativo andaluz de la educación en valores, todo esto con miras para determinar la inclusión de este tipo de educación en el currículum de la Educación Primaria (a través de las competencias básicas), explicitando algunas actuaciones que se están desarrollando en la escuela en la actualidad, como la educación multicultural o la educación para la ciudadanía, que podrían ser vistas como un proceso limitado de educación en valores. Una segunda instancia se centró en la elaboración de dos escalas Likert, calculando su validez y fiabilidad, se obtuvieron unos resultados y se llegó a la conclusión de que los cuestionarios eran válidos y fiables. A continuación, se administraron las escalas a la muestra seleccionada, se tabularon los datos, se analizaron y se obtuvieron unos resultados. Con esta información se realizó un análisis descriptivo-exploratorio en el que se obtuvieron porcentajes, frecuencias, se realizaron análisis de varianza para la totalidad de las respuestas de los docentes de Educación Primaria y para cada uno de los componentes en torno a los cuales se agruparon los ítems, así como análisis de contingencia de cada una de las variables cualitativas con relación a cada uno de los ítems.

Por último, se llegó a las conclusiones del trabajo de investigación, se enumeraron las implicaciones y se definieron las limitaciones del trabajo, aspectos todos que quedan recogidos en la figura nº 3.

SECUENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

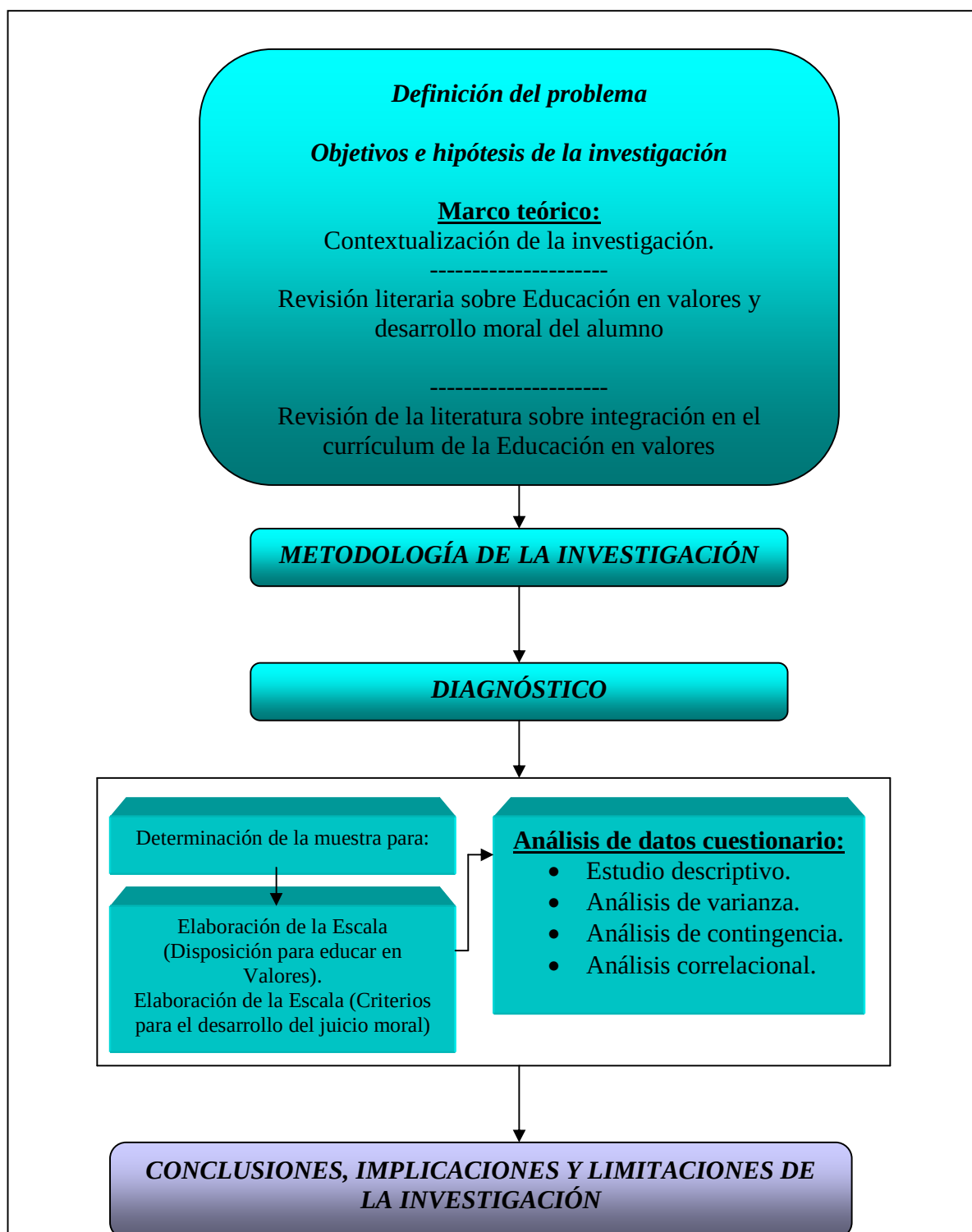


Figura nº 3. Estructura del desarrollo de la investigación.
Fuente: Elaboración propia.

La siguiente figura nº 4, explicita cuáles han sido las líneas metodológicas que fundamentan el desarrollo de la presente investigación; la primera fase corresponde al diagnóstico y descripción de la educación en valores y su influencia en el desarrollo moral del educando, determinando su inclusión en el currículum de Educación Primaria, acudiendo a la metodología descriptivo-exploratoria. Un segundo paso fue la elaboración de dos escalas Likert, una para determinar la educación en valores en el tercer ciclo de la Educación Primaria, y otra para establecer los criterios del desarrollo del juicio moral en los docentes, elaboradas al efecto, a la que se le calculó la fiabilidad y validez (Colás, 1992). En el análisis de datos hallamos las frecuencias, los porcentajes, la anova para cada variable nominal con respecto a la totalidad de opiniones expresadas y a cada uno de los cinco componentes en torno a los cuales se agrupan las mismas, que constituyen la variable cuantitativa.

LINEAS METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

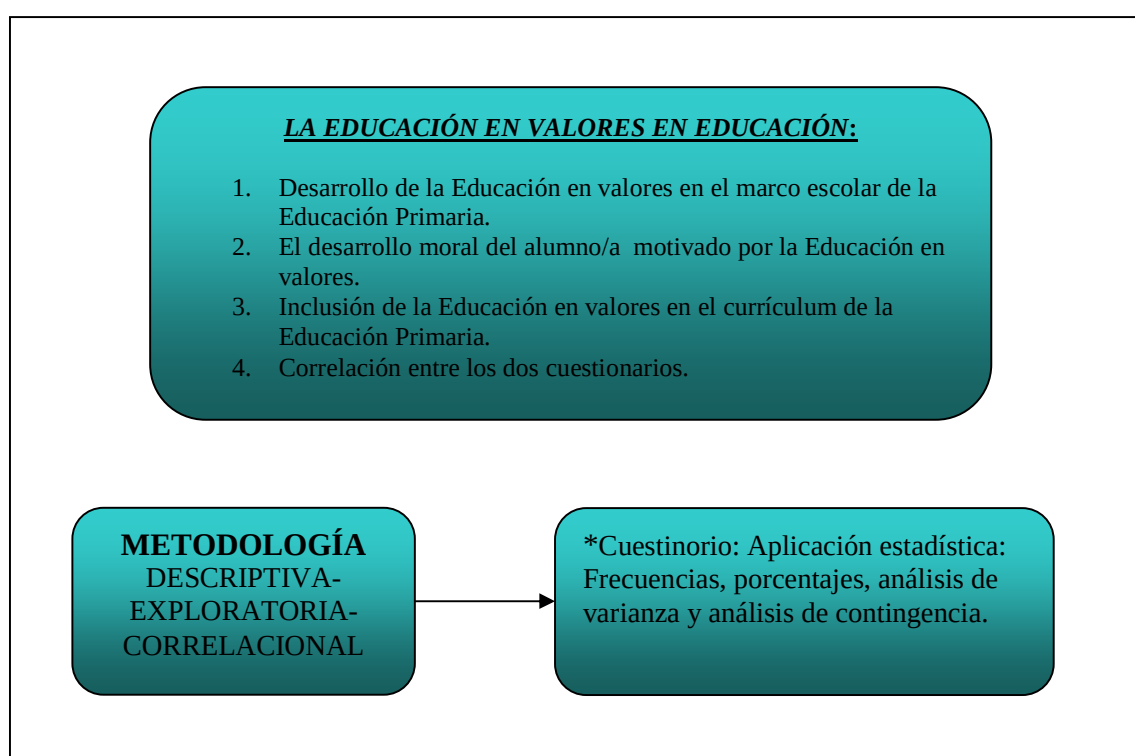


Figura nº 4. Las Líneas metodológicas de la investigación.
Fuente: Elaboración propia.

6.1.Procedimiento de la investigación.

Para la recogida de datos de los cuestionarios y una vez fueron seleccionados los centros, atendiendo a la demarcación geográfica (área metropolitana de Jaén) se les envió a los directores y directoras una carta explicativa en la que se detallaba los objetivos de la investigación y las fases en la que se desarrollaría la misma. El cuestionario se les proporcionaba a dichos directores/as para que se lo cumplimentaran los docentes

seleccionados en nuestro trabajo, asegurándonos de que las afirmaciones o alternativas de respuesta serían comprendidas por los sujetos a los que se les aplicaría y que tendrían la capacidad de discriminación requerida para su cumplimentación. Una vez cumplimentado se recogieron los cuestionarios de los distintos centros.

Los cuestionarios facilitados fueron 228, número que corresponde a la población o profesorado invitado. Como se muestra en la tabla nº 3, la población invitada fue de 228 profesores/as y la población suministradora de datos 143.

La muestra de profesores/as de los diversos centros se obtuvo al pertenecer a Colegios que están en el Área Metropolitana de Jaén. El número de cuestionarios cumplimentados, que sirvieron como muestra suministradora de datos, se recoge en la tabla nº 4 y fue la siguiente:

NÚMERO DE CUESTIONARIOS REMITIDOS Y ESPERADOS

Tabla nº 4. Número de cuestionarios remitidos y esperados.
Fuente: Elaboración propia.

CUESTIONARIOS	REMITIDOS	ESPERADOS
CENTROS	143	228

Utilizamos el procedimiento enunciado por Tuckman (1972) para distribuir este tipo de documentos para su posible cumplimentación, es decir:

- Manifestar los objetivos del estudio cuando se entregaron los cuestionarios, la carta explicativa, como en la portada de la investigación.
- Garantizar la confidencialidad de las respuestas.
- Garantías del estudio: Todas las gestiones enumeradas fueron apoyadas y acreditadas por los directores de la Tesis Doctoral, la doctora María Luisa Sevillano García y el doctor Miguel Pérez Ferra.
- Mencionamos que se podrían obtener resultados interesantes sobre las propuestas que sustentan la educación en valores en el marco educativo.
- Instrucciones especiales que figuraban en la carátula de los cuestionarios.

Una cuestión a mencionar es el hecho de que, las opiniones que se recogen son el fruto de la deliberación de un Equipo de Trabajo, no de una persona aislada, hecho que supone una mayor libertad a la hora de expresar sus opiniones.

SEGUNDA PARTE:

**INVESTIGACIÓN DESCRISPTIVO-
EXPLORATORIA-CORRELACIONAL**

CAPÍTULO VII

POBLACIÓN

7.1. Características de la población

Es necesario señalar en primer lugar en este apartado que las apreciaciones a las que alude el presente apartado se refieren a la población y muestra sobre la que se trabajó para la pasación de los cuestionarios elaborados a tal efecto, ya que éstos constituyen los instrumentos principales de este estudio. Una vez hecha esta matización, una de las primeras tareas del trabajo de campo de la investigación consistió en definir el mapa de población.

La población objeto de estudio la compone los docentes que imparten clases en el tercer ciclo de Educación Primaria (de 5º y 6º curso de esta misma etapa educativa), y la muestra seleccionada es parte del profesorado tutor que imparte clases a alumnos/as de dicho ciclo educativo de la Área Metropolitana de Jaén, para determinar la educación en valores que se está desarrollando en sus aulas; y otra muestra sería la vinculada a docentes, prioritariamente tutores, que imparten clases en esta etapa escolar de la misma área geográfica, que se les pasará otro cuestionario para determinar qué criterios de desarrollo de juicio moral tienen. Las muestras a la que se van a pasar los dos cuestionarios elaborados van a pertenecer tanto a centros públicos como privados y privados concertados.

La población la integra doscientos veintiocho profesores, de los cuales, ciento sesenta y cuatro corresponden a profesores que desarrollan su actividad docente en centros de titularidad pública, cincuenta y seis realizan su labor docente en centros concertados y por último ocho desempeñan su actividad académica en centros privados. En la tabla nº 5 queda recogido la distribución de centros por localidades.

Tabla nº 5. Distribución de centros por localidades.
Fuente: Elaboración propia.

Localidad	Centros Públicos	Centros Concertados	Centros Privados
Jaén	19	11	2
Martos	4	2	
Torredelcampo	4		
Torredonjimeno	6	1	
Mancha Real	3		
Mengíbar	3		
Porcuna	1	1	
Los Villares	1		
Torres	1		
La Guardia de Jaén	1		
Jamilena	1		
Fuensanta de Martos	2		
Fuerte del Rey	1		
Villadompardo	1		
Total	48	15	2

7.2. Supuestos para la elaboración del tamaño de la muestra.

En la investigación social casi nunca se pueden recoger datos de todos los sujetos que interesen en un estudio, sino sólo los de una fracción de ellos. Dicha fracción constituye la muestra que debe de ser representativa de toda la población, ya que éste es uno de los conceptos básicos de la investigación por encuesta. El proceso por el que se selecciona esa fracción se llama *muestreo* (Fox, 1987), y se define la *muestra*, como el conjunto de todos los elementos de la población que participan en la investigación.

Para conocer si la muestra es representativa han de tenerse en cuenta tres factores: su selección, la estructura y el tamaño de la misma. (Buendía et al., 1997). Para determinar el tamaño de la muestra recurrimos a la fórmula para poblaciones finitas recogida por diversos autores (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003) a un margen de error de un 5% ($e=3$) y una confianza de 2σ , es decir un 95,5%, tal y como se muestra en la figura nº 5.

- N = Total de población (228).
- $Z\alpha^2$ = Puntuación correspondiente al riesgo α
 $\alpha=0.05$ ($Z\alpha=1.96$)
- P = proporción esperada (cuando se desconocen estudios previos se suele admitir un 50%)
- $q=100-p$
- e =error permitido (oscila entre el 3% y 5%)

FORMULA PARA POBLACIONES FINITAS

$$n = \frac{Z\alpha^2 \times p \times q \times N}{e^2(N-1) + Z\alpha^2 p \times q}$$

$$n = \frac{3.84 \times 50 \times 50 \times 228}{25(228-1) + 3.84 \times 50 \times 50} = \frac{218800}{15275} = 143$$

Figura nº 5. Fórmula para poblaciones finitas.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez determinados el error absoluto y el nivel de confianza, se procedió al cálculo del tamaño de la muestra. Por tanto, la muestra proporcional de los docentes según ejerzan su trabajo en centros (públicos, privado concertados y privados), viene expresada en la tabla siguiente, en donde los datos se han obtenido aplicando la fórmula que se acaba de exponer. Los datos obtenidos se recogen en la tabla nº 6, siendo la muestra invitada de 143 profesores y la muestra suministradora de datos, también de 143 profesores, siguiendo para su distribución en los diferentes tipos de centros un muestreo aleatorio estratificado, en función del sexo y de la naturaleza del centro en el que trabajan.

DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES SEGÚN DONDE EJERCEN SU LABOR PROFESIONAL.

Tabla nº 6. Distribución de docentes según la titularidad del centro donde trabajan.

Fuente: Elaboración propia.

TITULARIDAD DEL CENTRO	PROFESORES	MUESTRA PROPORCIONAL
CENTROS PÚBLICOS	164	102
CENTROS CONCERTADOS	56	35
CENTROS PRIVADOS	8	5
TOTAL	228	143

Siguiendo a Latorre, Rincón y Arnal, (2003), el método de selección por el que se ha optado en esta investigación es el de “*muestreo aleatorio proporcional*”. Éste es el procedimiento más utilizado para conseguir que la muestra sea representativa de la población, ya que:

- Todos los sujetos pertenecientes a la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos.
- La selección de un sujeto no influye de ninguna manera sobre la selección de otro.

El procedimiento seguido por (Buendía, 1997), viene determinado por y se concreta en:

- Definición de la población, aspecto que quedó reflejado mediante los datos aportados en el punto anterior.
- Enumerar a todos los elementos que forman la muestra, asignando a cada miembro de la población un número de identificación.
- Selección de la muestra. Una vez elegida el área donde se desarrollaría el estudio, se mando los cuestionarios a todos los centros públicos, privados concertados y privados.

Si bien los datos que se recogen en dicha tabla son los correspondientes a la muestra productora de datos, los instrumentos de recogida de datos fueron enviados a cada centro, siendo enviado un número considerable, atendiendo a la previsión de los casos de ausencia de colaboración por parte de algunos profesores/as. Por tanto la *muestra invitada*²⁵ fue de 228 profesores; la *muestra participante*²⁶ sin embargo, fue de 143 profesores, mientras que la *muestra productora*²⁷ de datos se identifica con la muestra participante, también 143.

²⁵ Entendemos por muestra invitada al conjunto de profesores dentro de la población a quienes se les invita a participar en la investigación en este caso a través de un procedimiento aleatorio simple desde la muestra.

²⁶ Entendemos por muestra participante a aquella parte de la muestra invitada que acepta participar en la investigación.

²⁷ Consideramos como muestra productora de datos a aquella parte de la muestra aceptante que realmente produce datos.

7.3. Características de los centros objeto de la investigación.

Dada la diferente concentración de número de centros a lo largo de la provincia de Jaén, como he manifestado al principio de este capítulo, serán centros públicos, privados y privados concertados, los que serán objeto de nuestro estudio. Se divide el mapa de la provincia en las diferentes comarcas que la componen, que son las siguientes: Área Metropolitana de Jaén, Campiña, El Condado, La Loma, Las Villas, Sierra de Cazorla, Sierra de Segura, Sierra Mágina, Sierra Morena y Sierra Sur, debido a la extensión de la provincia y al gran número de centros existentes a lo largo de ella, se toman aleatoriamente un número determinado de centros de la zona geográfica denominada, Área Metropolitana de Jaén. En total, forman parte de la muestra 65 centros de Educación Primaria del área seleccionada constituida por las siguientes localidades, tabla nº 7:

Tabla nº 7: Relación de localidades donde en sus centros educativos se va a realizar la investigación.
Fuente: Elaboración propia.

• Fuensanta de Martos • Fuerte del Rey • Jaén • Jamilena • La Guardia de Jaén • Los Villares • Mancha Real	• Martos • Mengíbar • Porcuna • Torredelcampo • Torredonjimeno • Villardompardo • Torres

El Área metropolitana de Jaén es una aglomeración urbana de estructura polinuclear formada por 14 municipios de la provincia de Jaén cuya población estimada suma 223.888 habitantes (según los datos del INE para 2009). La definición de esta área metropolitana está regulada por el Plan de Ordenación del Territorio de Andalucía, Decreto 206/2006, de 28 de noviembre de 2006.

La zona geográfica donde vamos a realizar el estudio, denominada Área metropolitana de Jaén, está situada en el oeste de la provincia y limita al oeste con la [provincia de Córdoba](#), al sur con la [Sierra Sur](#), al este con las comarcas de [Sierra Mágina](#) y [La Loma](#) y al norte con las comarcas de [La Campiña](#) y [Sierra Morena](#).

Tiene una gran importancia dentro de la Provincia de Jaén, ya que junto con la capital provincial, destacan municipios como Martos, Mancha Real o Mengíbar entre otros, que poseen un poderoso tejido industrial que destaca no sólo dentro de la Provincia de Jaén, sino también a nivel de Andalucía.

En cuanto al ámbito económico y la estructura productiva de esta zona geográfica, presenta algunas características específicas:

- Un sector agrario dependiente del monocultivo del olivar, con insuficiente generación de valor añadido, principalmente por la fase de comercialización. Su

carácter cíclico afecta al desarrollo de los demás sectores, sobre todo en las zonas rurales.

- Un sector de la construcción muy ligado a los ciclos agrícolas.
- Un sector industrial en el que predomina la empresa de reducida dimensión y poco tecnificada:

- En Jaén, sobresale la industria de la alimentación.

- La industria textil y de la confección también tiene una cierta relevancia aunque en apreciables bolsas de “empleo sumergido”.

- En Mancha Real, se sitúa la industria del mueble de madera.

- Un sector servicios en crecimiento, por subdesarrollo del industrial, y que ocupa uno de cada dos empleos existentes. Se concentra básicamente en el que generan las diferentes administraciones, el comercio y una incipiente industria hostelera que busca un espacio en el mundo del turismo de interior.
- Una fuerte reestructuración sectorial, activada por los cambios en el sector agrícola, con un notable trasvase de mano de obra, que ha buscado salida a través de la construcción y de los servicios.

En relación a la renta, en 1977, el PIB por persona representaba un 59,06 por 100 de la media nacional, mientras que en 1997 ha logrado alcanzar un 75,91 por 100. Las cifras son más satisfactorias si el término de la comparación es la Comunidad Autónoma, ya ese porcentaje era del 79,06 por 100, y ha alcanzado un 104,64 por 100 en 1997, de forma que actualmente el PIB per cápita jiennense supera a la media del andaluz. De hecho, en los últimos años, Jaén ha experimentado un crecimiento económico superior al nacional y al regional, habiéndose intensificado el mismo durante los últimos años. Este hecho, junto con la mejora de las prestaciones sociales y las transferencias, ha permitido que su Renta Familiar Bruta Disponible (RFB) por habitante esté más próxima a la media española y que supere a la media andaluza. En la figura nº 6 puede observarse la zona geográfica donde se desarrolla el estudio.



Figura nº 6. Distribución por comarcas de la Provincia de Jaén donde queda recogida el Área Metropolitana.
Fuente: Elaboración propia.

En la tabla nº 8 queda recogida la información acerca de las poblaciones donde se ha desarrollado el estudio, es decir la población que tienen, su superficie en Km² y la titularidad de los colegios (públicos, concertados o privados).

Tabla nº 8. Quedan recogidos datos estadísticos de la zona geográfica objeto de estudio.
Fuente: Elaboración propia.

<i>Municipio</i>	<i>Población</i>	<i>Superficie en Km²</i>	<i>Densidad h/km</i>	<i>Colegios Públicos</i>	<i>Colegios Concertados</i>	<i>Colegios Privados</i>
Jaén	116.557	424,30	247,7	19	11	2
Martos	24.655	259,10	95,16	4	2	
Torredelcampo	14.627	182	80,37	4		
Torredonjimeno	14.181	157,6	89,98	6	1	
Mancha Real	11.066	97	107,53	3		
Mengibar	9.328	62	146,80	3		
Porcuna	6.940	172	36,39	1	1	
Los Villares	6.366	88	60,55	1		
Torres	4.351	72,71	59,84	1		
La Guardia de Jaén	4.061	38,43	105,67	1		
Jamilena	3.485	8,96	388,95	1		
Fuensanta de Martos	3.326	53,32	62,37	2		
Fuerte del Rey	1.335	34,43	36,79	1		
Villadompardo	1.160	17	68,23	1		
Total	223.888	1418,99	118,73	48	15	2

7.4. Características del profesorado de la muestra.

Los profesores/as que van a cumplimentar el primer instrumento de recogida de datos, denominado: “*Cuestionario sobre disposición del profesorado para educar en valores sociales*”, tienen que ser maestros/as, prioritariamente tutores/as del tercer ciclo de Educación Primaria de centros públicos, privados concertados y privados. Los docentes complementarán el cuestionario diseñado para la obtención de datos acerca de la inclusión de valores en el currículum escolar, todo ello encaminado para determinar qué educación en valores se está llevando a cabo en los colegios de esa zona geográfica de la Provincia de Jaén.

En relación al otro instrumento, denominado: “*Cuestionario sobre criterios del desarrollo del juicio moral de los profesores/as*” deben contestar la misma muestra que en la escala anterior, es decir, tutores/as que impartan clases en el tercer ciclo de Educación Primaria, para determinar qué criterios personales tienen en relación al desarrollo moral de sus alumnos/as. Estos docentes pertenecen al mismo contexto geográfico en el que se desarrolla la investigación.

CAPÍTULO 8

DEFINICIÓN DE VARIABLES

Las variables es todo aquello que se mide, controla o estudia en una investigación, se definen como características de la realidad que pueden ser determinadas por observación y que pueden tener diferentes valores de una unidad de observación.

El estudio se realizó en Centros de Educación Primaria del Área Metropolitana de Jaén, definiéndose las siguientes variables de identificación, las variables descriptivas y las variables dependientes.

8.1. Variables descriptivas (demográficas y de centro) para los dos estudios descriptivo-exploratorios:

- Sexo: Hombre o mujer.
- Tipo de centro: Público, concertado y privado.
- Habitantes de la ciudad en la que queda ubicado el centro en el que trabaja (cuatro intervalos comprendidos entre: a) Menos de cinco mil habitantes; b) entre cinco mil y menos de diez mil habitantes; c) entre diez mil y veinte mil habitantes; d) más de veinte mil habitantes.
- Años de dedicación a la enseñanza: a) menos de cinco años, b) entre cinco y menos de diez años, c) entre diez y quince años, d) más de quince años.
- Años de trabajo en el mismo ciclo: a) menos de cinco años, b) entre cinco y menos de diez años, c) entre diez y quince años, d) más de quince años.
- Años en el mismo centro: a) menos de cinco años, b) entre cinco y menos de diez años, c) entre diez y quince años, d) más de quince años.

8.2. Variables dependientes

Para el primer estudio:

- Nivel de desarrollo del juicio moral del profesorado.

Para el segundo estudio:

- Nivel de colaboración manifestado por el profesorado para colaborar en la adquisición de valores sociales, por sus alumnos/as.

Variables descriptivas de carácter demográfico:

Variables descriptivas de centro:

I. Sexo.

En cuanto al sexo del profesorado que participa en la investigación el 44,8% son hombres mientras el 55,2% son mujeres. Lo que pone de manifiesto el ingreso de mayor número de mujeres en el estamento de la enseñanza. Sin embargo, la diferencia de los hombres respecto al número de mujeres no es excesiva.

SEXO PROFESORES

Tabla n° 9. Datos de frecuencias y porcentajes de las variables relativas al sexo del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

VARIABLE DEMOGRÁFICA	OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SEXO DE PROFESORES	HOMBRE	64	44,8%
	MUJER	79	55,2%

Estos datos, se pueden apreciar en la tabla n° 9 y el gráfico representado en la figura n° 7.

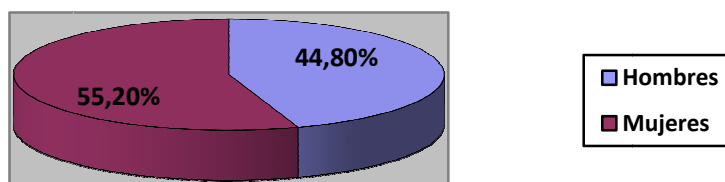
SEXO DEL PROFESORADO

Figura n° 7: Porcentaje de las variables relativas al sexo del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

II. Tipo de Centro.

La población estudiada responde a centros educativos que imparten enseñanzas en Educación Primaria, además de otros ciclos del Sistema Educativo. El hecho de incluir en la muestra a distintos tipos de Centros, corrobora por una parte el interés creciente del profesorado por una educación en valores que permita una mejor convivencia en el marco escolar. Los Centros docentes que participan se distribuyendo de modo muy asimétrico,

atendiendo a su naturaleza, de modo que, el 72% son de titularidad pública, el 24,5% son centro privados concertados, y por último el 3,5% son centros privados; es decir, que no perciben fondos públicos.

TIPO DE CENTRO

Tabla nº 10. Datos de frecuencias y porcentajes de las variables relativas al tipo de Centro.
Fuente: Elaboración propia.

VARIABLE DEMOGRÁFICA	OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
TIPO DE CENTRO	PÚBLICO	103	72,0%
	CONCERTADO	35	24,5%
	PRIVADO	5	3,5%

Estos datos, como se puede apreciar, se encuentran en la tabla nº 10 y el gráfico representado en la Figura nº 8.

TIPO DE CENTREO

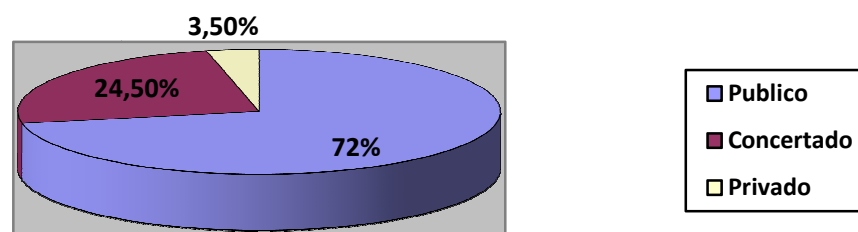


Figura nº 8. Porcentaje de las variables relativas al tipo de Centro.
Fuente: Elaboración propia.

8.2.1. Variables cuantitativas.

Las variables cuantitativas se estudian mediante frecuencias y porcentajes, mediana (valor por debajo del cual se encuentra el 50% de los casos), mínimo y máximo (valor más pequeño y más grande), y desviación típica (mide el grado en que las puntuaciones de la variable se alejan de la media).

I. Número de habitantes de la ciudad en la que queda ubicado el centro en el que trabaja.

Uno de los aspectos a constatar por la presente investigación es la participación de docentes en su mayoría de centros urbanos, situados en poblaciones de más de 20.000 habitantes, que integran al 65% del total de maestros/as que han colaborado en este estudio, posiblemente porque en estos centros urbanos hay más colegios y esto ha hecho que la cifra resultante sea mayor. En cambio, el porcentaje de docentes que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes y que han colaborado en esta investigación, tan solo es del 7,7% motivado por los pocos centros escolares que hay en estos pueblos, a pesar que los maestros/as de estos centros urbanos hayan colaborado en su mayoría en comparación con los centros de localidades de mayor tamaño, que muchos han rehusado de hacerlo. El 27,3% restante pertenecen a maestros/as que trabajan en localidades entre 5.000 habitantes y 20.000 habitantes, siendo en este tramo intermedio la distribución porcentual como sigue. El 8,4% pertenece a docentes que trabajan en colegios de localidades de entre 5.000 a menos de 10.000 habitantes y el 18,9% a maestros/as que desempeñan su labor educativa en pueblos de entre 10.000 y 20.000 habitantes. Estos resultados pueden ser observados en la tabla nº 11, y en las figuras 9 y 10.

POBLACIÓN POR NÚMERO DE HABITANTES DE LA LOCALIDAD

Tabla nº 11. Datos en frecuencias y porcentajes de las variables relativas a los habitantes de la ciudad en la que queda ubicado el centro en el que trabaja.

Fuente: Elaboración propia.

VARIABLE DEMOGRÁFICA	OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
POBLACIÓN POR HABITANTES	MENOS DE 5000 HABITANTES	11	7,7%
	ENTRE 5000 Y MENOS DE 10000 HABITANTES	12	8,4%
	ENTRE 10000 Y 20000 HABITANTES	27	18,9%
	MÁS DE 20000 HABITANTES	93	65,0%

NÚMERO DE HABITANTES DE LA LOCALIDAD

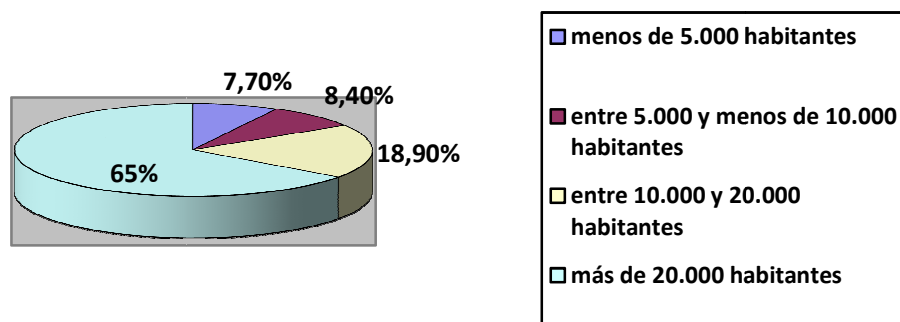


Figura nº 9. Porcentajes de las variables relativas a habitantes de la localidad en la que queda ubicado el centro en el que trabaja.

Fuente: Elaboración propia.

Histograma

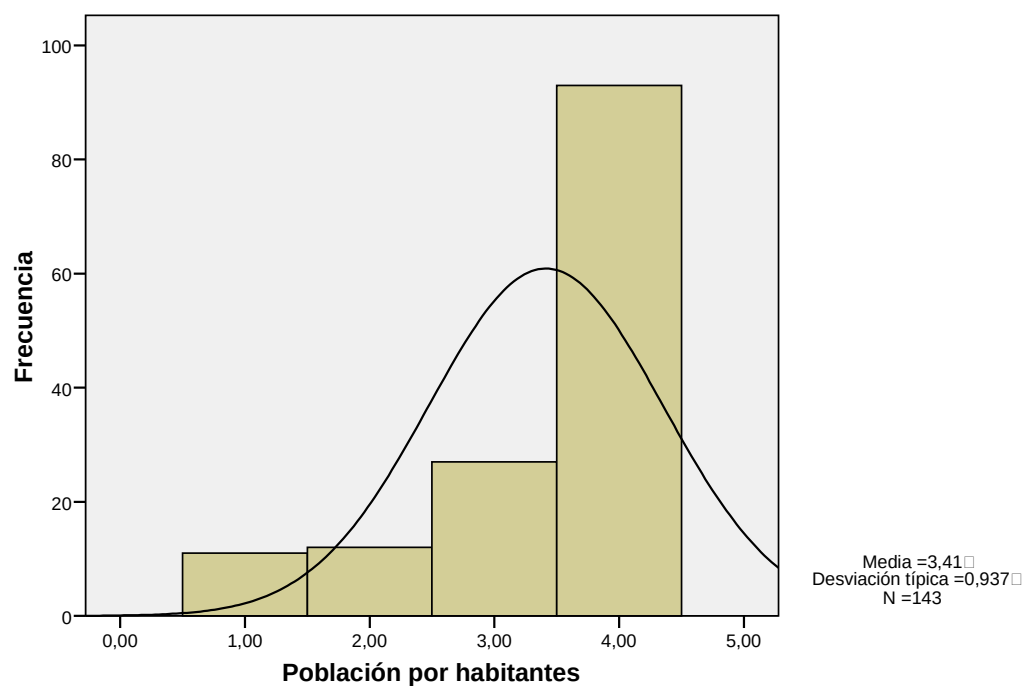


Figura n° 10: Polígono de frecuencias para la variable habitantes de la localidad en la que queda ubicado el centro en el que trabaja.

Fuente: Elaboración propia.

II. Años de dedicación a la enseñanza (V. demográfica)

Otro aspecto de gran trascendencia para el estudio era la variable relativa a los años dedicados a la enseñanza, obteniendo los resultados siguientes. El 12,6% de docentes encuestados han desempeñado su labor docente en un periodo menor a cinco años. El 11,9% de maestros/as ha desarrollado su labor educativa en un periodo de tiempo de entre 5 y menos de 10 años. El 16,1% de los profesores/as que participan en la presente investigación han trabajado entre 10 y 15 años y por último aquellos maestros/as que han trabajado más de 15 años están en una proporción del 59,4%. Estos resultados pueden observarse en la tabla n° 12, y en las figuras n° 11 y 12.

AÑOS DE ENSEÑANZA

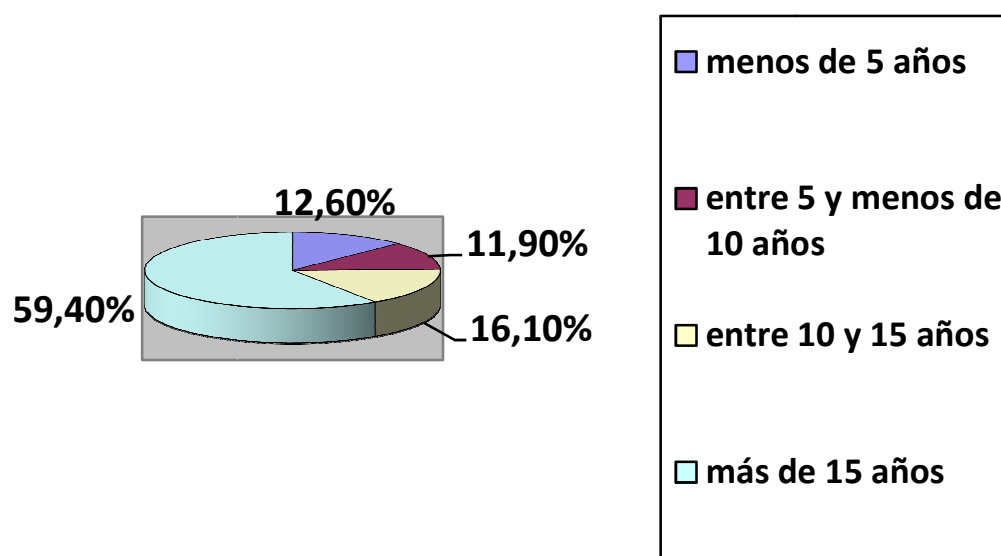
Tabla n° 12. Porcentaje del profesorado en los años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

VARIABLE DEMOGRÁFICA	OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
AÑOS DEDICADOS A LA ENSEÑANZA	MENOS DE 5 AÑOS	18	12,6%
	ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS	17	11,9%
	ENTRE 10 Y 15 AÑOS	23	16,1%
	MÁS DE 15 AÑOS	85	59,4%

Como puede observarse, el mayor número de docentes que han participado en nuestra investigación han sido aquellos que llevan trabajando más de 15 años, posiblemente motivado a que son maestros/as de zonas urbanas de gran tamaño, que es donde hay mayor número de colegios y donde para acceder a ellos, por medio del concurso de traslados, que es el sistema para poder cambiar de marco escolar, se necesita un gran número de años de servicio.

AÑOS DEDICADOS A LA ENSEÑANZA



Figuran° 11. Porcentaje de los años dedicados a la enseñanza.
Fuente: Elaboración propia.

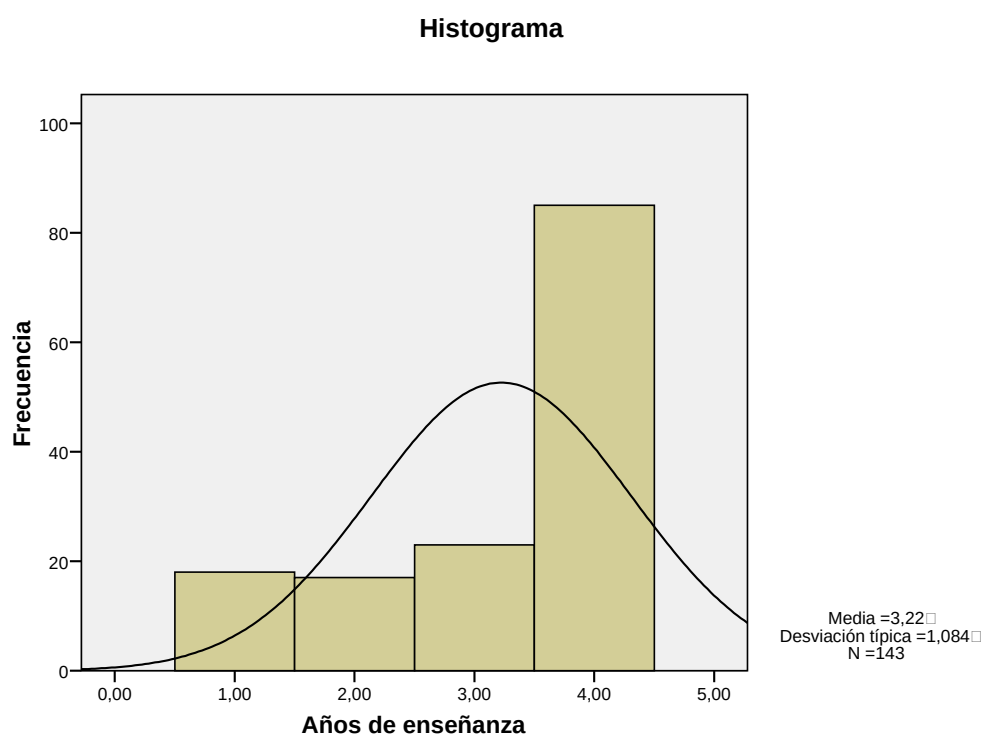


Figura n° 12. Polígono de frecuencias para la variable años dedicados a la enseñanza.
Fuente: Elaboración propia.

III. Años de trabajo en el mismo ciclo (V. demográfica)

Además de los años dedicados a la enseñanza, es de gran trascendencia conocer los años que el docente ha desempeñado su labor educativa en el tercer ciclo de Educación Primaria, una experiencia de gran utilidad para saber cómo desempeñar en este ciclo la labor formadora. Como puede observarse en la tabla n° 13, el 35,7% de los docentes encuestados han trabajado menos de cinco años en el tercer ciclo de Educación Primaria. El 22,4% de los maestros/as que han colaborado en nuestra investigación, han realizado su labor docente en este mismo ciclo en un periodo de tiempo que va de entre 5 y menos de 10 años. Los docentes que han desempeñado su tarea educativa en este tercer ciclo en un periodo que transcurre entre los 10 y los 15 años, están en una proporción de un 28%. Y por último, con un 14% aquellos que han trabajado más de quince años en este ciclo educativo.

AÑOS EN EL CICLO

Tabla n° 13. Datos de frecuencias y porcentajes de la variable años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

VARIABLE DEMOGRÁFICA	OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
AÑOS TRABAJANDOS EN EL MISMO CICLO	MENOS DE 5 AÑOS	51	35,7%
	ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS	32	22,4%
	ENTRE 10 Y 15 AÑOS	40	28,0%
	MÁS DE 15 AÑOS	20	14,0%

Como puede observarse en las figuras n° 13 y 14, que el mayor número de maestros/as que han trabajado en este tercer ciclo de Educación Primaria han desempeñado su labor educativa en este ciclo en un periodo menor a los cinco años, siendo muy pocos los docentes han estado más de quince años en este ciclo escolar.

AÑOS TRABAJADOS EN EL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

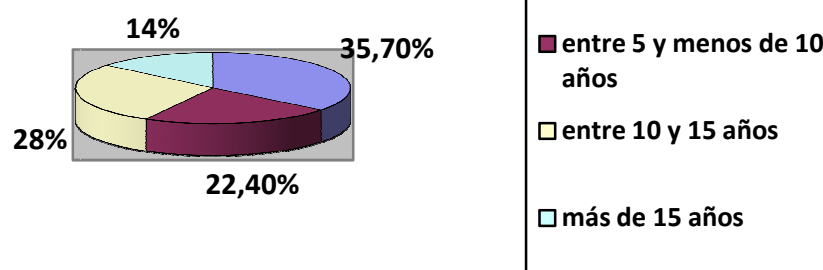


Figura n° 13. Porcentajes de la variable años trabajados en el tercer ciclo de Educación Primaria.

Fuente: Elaboración propia.

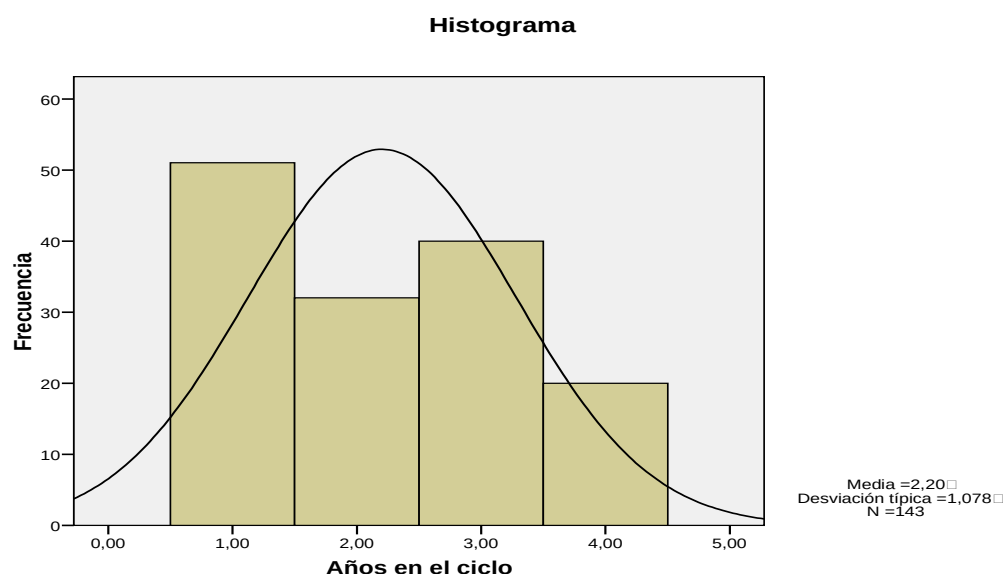


Figura nº 14. Polígono de frecuencias para la variable años trabajados en el tercer ciclo de Educación Primaria.

Fuente: Elaboración propia.

IV. Años en el mismo centro (V. demográfica).

En relación a la variable de los años trabajados en el mismo centro, el 39,9% llevan trabajado menos de 5 años en mismo centro educativo. Los docentes que están desempeñando su labor docente en un periodo que va entre cinco y menos de diez años, en el centro escolar donde respondieron el cuestionario, se encuentran en un porcentaje del 30,1%. Con un 16,8% están aquellos que realizan su labor profesional en el marco escolar, donde han colaborado con nuestra investigación, entre 10 y 15 años. Por último los maestros/as que han permanecido en el centro más de 15 años son el 13,3% del profesorado encuestado, como puede percibirse en la tabla nº 14.

AÑOS EN EL CENTRO

Tabla n° 14. Datos de frecuencias y porcentajes de la variable relativa a años en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

VARIABLE DEMOGRÁFICA	OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
AÑOS TRABAJANDOS EN EL MISMO CENTRO	MENOS DE 5 AÑOS	57	39,9%
	ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS	43	30,1%
	ENTRE 10 Y 15 AÑOS	24	16,8%
	MÁS DE 15 AÑOS	19	13,3%

Los maestros/as que llevan menos de cinco años en el marco escolar donde pasamos la escala, son los que más porcentaje tienen, mientras los que llevan más de 15 años en el mismo colegio son los menos. Como puede observarse en la figura n° 15 y 16.

AÑOS TRABAJADOS EN EL MISMO CENTRO

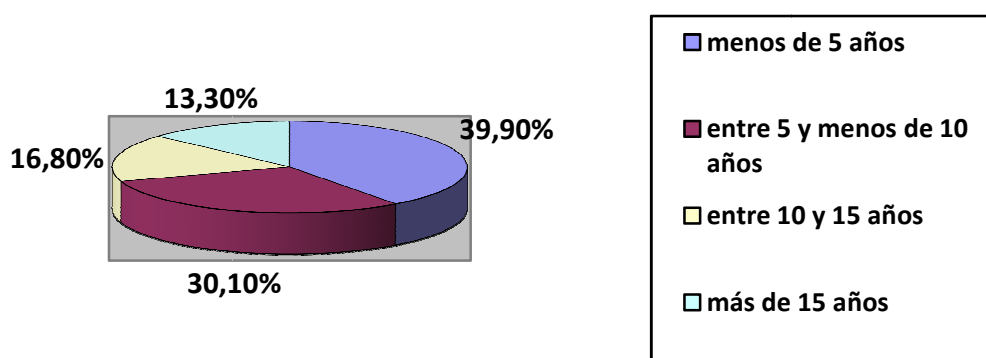
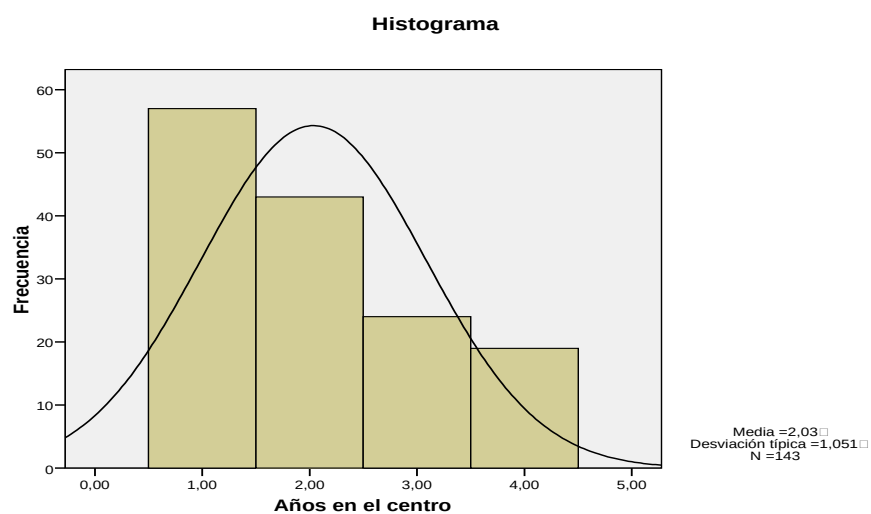


Figura n° 15. Porcentaje del profesorado según los años trabajados en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.



Figura

nº 16. Polígono de frecuencias para la variable años trabajados en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar este apartado, se recoge en la tabla nº 15, los principales estadísticos de las variables que se manejan en este estudio.

RESUMEN DE ESTADÍSTICOS DE LAS VARIABLES NOMINALES.

Tabla nº 15. Resumen de estadísticos correspondientes a las variables nominales.

Fuente: Elaboración propia.

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN	MEDIA	MEDIANA	MODA	DESVIACIÓN TÍPICA	ERROR TÍPICO DE LA MEDIA
SEXO	1,5524	2	2	0,498	0,417
TIPO DE CENTRO	1,314	1	1	0,536	0,044
POBLACIÓN POR HABITANTES	3,412	4	4	0,936	0,078
AÑOS DEDICADOS A LA ENSEÑANZA	3,223	4	4	1,083	0,090
AÑOS EN EL CICLO	2,202	2	1	1,078	0,090
AÑOS EN EL CENTRO	2,035	2	1	1,050	0,087

**I. ESTUDIO DESCRIPTIVO-
EXPLORATORIO RELATIVO
AL CONOCIMIENTO DEL
NIVEL DE DESARROLLO DEL
JUICIO MORAL DEL
PROFESORADO DEL ÁREA
METROPOLITANA DE JAÉN**

CAPÍTULO IX**ELABORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS****9.1. Elección del instrumento de medida.**

Para la presente investigación se ha elegido el cuestionario ya indicado, escala tipo aditivo Likert, consistente en una serie de ítems o afirmaciones sobre un objeto determinado, sobre las que el encuestado ha de señalar su grado de acuerdo o desacuerdo.

La finalidad de la escala es la obtención de manera sistemática y ordenada de información proveniente de la población investigada sobre las variables que son objeto de la investigación. En este caso se pretendía conocer la educación en valores que se están desarrollando en el tercer ciclo de Educación primaria de una zona geográfica concreta de Jaén, así como los criterios de los docentes de esta misma ciclo educativo, acerca de su concepción de la moralidad de sus actos. La literatura ofrece orientaciones sobre instrumentos de medida, tales como los elaborados por Morales y otros. (2003), Colás y Buendía (1998), Pérez Ferra (1992). Se ha elegido este tipo de escalas por varias razones, que expresamos seguidamente:

- Con la escala de tipo aditivo Likert “se facilita la sinceridad en las respuestas” (Morales, 1985, p. 30).
- El sujeto son señala si está de acuerdo o no con cada opinión, sino hasta qué punto está o no de acuerdo.
- Los ítems guardan un cierto grado de correlación entre ellos.
- La valoración global se obtiene sumando las diferentes subpuntuaciones de cada ítem en función de la categoría seleccionada.
- Su elaboración es bastante más sencilla que las escalas tipo Thurstone.
- Con las escalas tipo Likert suelen alcanzarse más altos índices de fiabilidad, incluyendo menos ítems, que en otros modelos, Farrel y otros (1985).
- Aunque en este tipo de escalas también dos puntuaciones idénticas pueden reflejar actitudes distintas, esto sucede con menor intensidad, ya que tienden más a la unidimensionalidad y se favorece la (correlación ítem-total).
- Los ítems se relacionan monotómicamente con la variable. (Cuanto más favorable sea la opinión sobre el hecho, más puntuación se obtiene).
- Los ítems miden una única variable.
- No se trata de establecer relaciones causa-efecto sino tan sólo de describir y observar relaciones.
- Se hace hincapié en las diferencias individuales, es decir, observar cómo los sujetos de la muestra difieren o se escalan en un determinado rasgo.

- El supuesto fundamental es que la puntuación del sujeto se obtiene por la suma de las respuestas a los ítems. Al respecto, hay que tener en cuenta que las variaciones sistemáticas en las respuestas se deben únicamente a las diferencias entre personas, no al ítem.

El modelo Likert es el más sencillo de todos, responde al perfil de escalas aditivas, y el que aparece descrito con más frecuencia en numerosas fuentes y que como ya se ha dicho, supone la suma de una serie de respuestas a ítems supuestamente homogéneos sitúa al sujeto en la variable medida.

La única suposición básica es que la respuesta evocada por cada ítem está en función de la posición del sujeto en el continuo de la variable medida: a más acuerdo (o desacuerdo, según la dirección del ítem y la clave de corrección), el sujeto tiene más del rasgo que estamos midiendo. Las correlaciones inter-ítem deben ser positivas y la varianza compartida por todos ellos se identifica con el objeto de la medición, Likert no formuló ninguna teoría específica; toda la teoría de test (fiabilidad, error, etc.) elaborada a propósito de distintos test de actitud, personalidad o de rendimiento académico, es aplicable a estas escalas.

El método de “*summated ratings*” de Likert resulta de la suma algebraica de las respuestas de individuos a *ítems* que se distribuyan uniformemente sobre un continuo “favorable-desfavorable”, sino que el método de selección y construcción de la escala apunta a la utilización de *ítems* que son definitivamente favorables o desfavorables con relación al objeto de estudio. El puntaje final del sujeto es interpretado como su posición en una escala que expresa un continuo con respecto al objeto de estudio.

La escala Likert es pues un *test de Tipo A*, ya que el sujeto, a través de su conducta en la situación de la prueba, consciente o inconscientemente, se sitúa a lo largo de la variable. La escala Likert es también una escala de tipo *centrada en el sujeto* (*subject-centered*): el supuesto subyacente es que la variación en las respuestas será debida a diferencias individuales en los sujetos.

9.2. Preparación del cuestionario.

El cuestionario es el documento que recoge de forma organizada las preguntas sobre el objetivo de la encuesta (Padilla García, González Gómez y Pérez Meléndez, 1998). Según Visauta (1989), el cuestionario ha sido el instrumento de investigación social más utilizado como resultado y consecuencia lógica de su fácil aplicación y de la multitud de resultados que puede proporcionar.

Para la elaboración de nuestro cuestionario, se parte de los objetivos o propósitos que se persiguen con él, organizados en el conjunto de preguntas relevantes, y se tienen en cuenta algunas de las propuestas metodológicas de Ortega, cit. por recogidas por Visauta, (1989). Antes de su elaboración, se realiza la siguiente actividad previa (Padilla García, González Gómez y Pérez Meléndez, 1998), detallar las áreas de contenido de cada uno de los cuestionarios.

Antes de redactar los ítems del cuestionario se tuvo en cuenta el *objeto* que se desea valorar, en este caso, la educación en valores insertos en el currículum y los criterios que tienen los docentes a la hora de afrontar cualquier acto o decisión, siempre orientado a determinar la visión moral que tiene de la realidad circundante, considerando todas las dimensiones que atiende la literatura al respecto, es sin duda un elemento de mejora del planteamiento del problema. La definición de dichas dimensiones es sumamente importante para no tener problemas con la unidimensionalidad y validez del cuestionario.

Posteriormente, se procedió a la *selección de ítems*, proceso que se llevó a cabo teniendo en cuenta los criterios aportados por Morales (2003) y atendiendo a que la redacción se hizo en forma de opiniones con las que se puede estar de acuerdo o no, acudiendo al modelo tradicional que considera los siguientes parámetros en la redacción de un ítem (Padilla y otros, 1998):

- *Relevancia*. Las opiniones recogidas en los ítems deben ser relevantes y claramente relacionadas con el objeto de la actitud.
- *Claridad*. Intentamos utilizar expresiones sencillas; evitar la doble negación, que puede inducir a confusión, y prescindimos de la utilización de expresiones que influyesen dos afirmaciones u opiniones.
- Deben ser evitados los enunciados universales (siempre, nunca, todo, ninguno, etc.)
- Evitar enunciados que fácilmente sean generalmente aceptados o rechazados.
- *Discriminación*. Tratamos de evitar opiniones con las que previsiblemente todos o casi todos iban a estar de acuerdo o en desacuerdo.
- Hemos evitado las *preguntas directivas*, a fin de no determinar la respuesta de los encuestados.

Una de las decisiones que se ha de tomar cuando se construye una escala es la de determinar el número de respuestas que van a acompañar a las preguntas implícitas en los ítems. No es lo mismo elegir entre “de acuerdo” y “en desacuerdo”, que encontrarse con una gama más amplia de respuestas. La mayoría de las investigaciones sobre el número de respuestas en los ítems tienen la fiabilidad como criterio. Se puede, en principio, suponer que al aumentar el número de respuestas posibles en los ítems, aumentará el valor del coeficiente de fiabilidad. Sin embargo, en la práctica, esta cuestión no es tan simple. No se puede poner un número tal de respuestas que supere la capacidad discriminatoria de los sujetos: en este caso aumentarán las inconsistencias en las respuestas, aumentarán los errores de medición y bajará la fiabilidad. Se trata, por tanto, de elegir un número de respuestas que no sea tan elevado que dificulte la fiabilidad, en tanto que se está forzando la capacidad discriminatoria en las respuestas, ni tampoco reducir las respuestas a la bipolaridad que también baja la fiabilidad y hace que se pierda información fiable. Se ha elegido el número de cinco respuestas por ítem, si bien algunos autores señalan como opciones idóneas de respuestas cuatro, para evitar el efecto de la centralidad.

Los cuestionarios, elaborados con el mismo procedimiento, recogen información referida a hechos, conocimientos y opiniones sobre la educación en valores que se está desarrollando en el tercer ciclo de Educación Primaria, mientras que el otro va a proporcionarnos conocimiento acerca de los criterios de los docentes que imparten clase en

el tercer ciclo de Educación Primaria, acerca de su visión moral de diferentes actos u opiniones, como hemos manifestado en reiteradas ocasiones a lo largo de este punto.

Se identifican las siguientes áreas de contenidos:

1º Cuestionario sobre disposición del profesorado para educar en valores:

1. Acción didáctica-curricular del docente.
2. Fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores
3. Fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores sociales.
4. Colaboración entre padres/madres y profesores/as para la adquisición de valores escolares por los niños y niñas.

2º Cuestionario sobre criterios del desarrollo del juicio moral:

1. Dominio vinculado al universalismo con el desarrollo moral del profesorado de tercer ciclo.
2. Dominio vinculado con el ejercicio del poder y del hedonismo.
3. Dominio relacionado con la autodirección.
4. Dominio relacionado con la benevolencia y la espiritualidad personal.
5. Dominio vinculado con la conformidad y la seguridad personal.
6. Dominio vinculado con la tradición y realización personal.
7. Dominio vinculado con el estímulo.

Las *preguntas* se ordenan de las más genéricas a las más específicas, y de las más sencillas a las de una cierta complejidad, con la intención de no desanimar a aquellos docentes, según la muestra estudiada, que están en una actitud reticente a la hora de contestar a los cuestionarios o el tema tratado le resulta muy lejos a los conocimientos que piensan que se requiere, para abordar la cuestión. Sin embargo, no se deja para el final las preguntas de mayor complejidad o las más importantes para el estudio, ya que nos van a proporcionar información relevante, para que el cansancio no influya negativamente en el resultado. Algunos estudios parecen confirmar que la situación estratégica óptima de las preguntas de mayor dificultad está entre los 2/3 y los 3/4 de la longitud total del mismo (Visauta, 1989).

En cuanto al *tipo de preguntas* utilizadas, los cuestionarios se elaboran a base de preguntas cerradas de elección múltiple, es decir, que exigen al sujeto incluirse en algunas de las categorías prefijadas. De esta manera, se facilita al máximo su posterior interpretación y codificación.

Tuckman (1982, p. 188) argumenta que “*no hay reglas específicas sobre la selección del modo de respuesta*”. La escala de respuesta emparejada con las preguntas del cuestionario fue una escala ordinal. Utilizamos la escala ordinal, que se define como una clasificación ordenada de cosas, porque es más informativa desde el momento que da datos más precisos. Se utilizó el formato de la escala Likert, con los valores de 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (Bastante en desacuerdo), 3 (desacuerdo), 4 (Bastante de acuerdo) y 5 (Completamente de acuerdo).

Por otro lado, aunque las cuestiones referidas al desarrollo moral y llevan implícito el uso de un lenguaje técnico, en la medida de lo posible se ha utilizado un *lenguaje* acorde con los conocimientos lingüísticos de los alumnos/as. En definitiva, se obtiene unos cuestionarios de tipo descriptivo, es decir, uno tipo de cuestionario orientado a establecer cuál es la distribución de una determinada realidad en la población de estudio.

9.2.1. Concreciones sobre la escala utilizada.

Las escalas que hemos confeccionado constan de tres partes. A modo de introducción se recogían aquellos aspectos informativos necesarios que ha de conocer el profesorado para poder cumplimentarla, referidos al título, al objeto del documento, a quién va dirigida, se pide la colaboración del Director/a del Centro, además de la sinceridad en las respuestas, dando las gracias para finalizar esta parte introductoria, dicha información se muestra en la figura nº 17. En la figura nº 18 queda recogida la carta de presentación dirigida a los directores y directoras de los Centros de Educación Primaria, elaborada por el director de Tesis, para facilitar la cumplimentación de dichos cuestionarios.

CUESTIONARIO SOBRE CRITERIOS DEL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL

Este cuestionario se realiza con el fin de obtener información acerca del desarrollo del juicio moral que tienen los docentes que imparten clases en el tercer ciclo de Educación Primaria, del Área Metropolitana de Jaén. El propósito es realizar un análisis sobre el desarrollo del juicio moral de los docentes que imparten clases en esta etapa educativa, para determinar el desarrollo del juicio moral seguiremos el modelo de Kohlberg.

Con esta finalidad solicitamos su colaboración para la cumplimentación de dicho cuestionario. Sería deseable que dicha actividad fuese efectuada por los docentes que imparten clase a tercer ciclo de Educación Primaria. Su experiencia y opinión es muy importante, por lo que le rogamos la mayor sinceridad. Muchas gracias.

Figura nº 17. Carátula explicativa de la escala Likert sobre los criterios del desarrollo del juicio moral para facilitar su cumplimentación.

Fuente: Elaboración propia.

Después de la primera parte introductoria, una segunda parte que recoge los aspectos informativos necesarios sobre el Centro Educativo: tipo de Centro, titularidad, código, localidad, correo electrónico; así como datos informativos sobre el profesor/a que responde al cuestionario: sexo del profesor/a, años de dedicación a la enseñanza, años trabajados en el ciclo y años que lleva en ese centro. Ambos cuestionarios tienen esta segunda parte igual, información que se muestra en la tabla nº 16.

Tabla nº 16. Datos de identificación del centro y conocimiento del profesorado.
Fuente: Elaboración propia.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Centro:	_____
(1) Público	☐ Concertado ☐ Privado ☐ (marcar con una cruz).
(2) Números de habitantes:	_____
(3) Sexo: Hombre	☐ Mujer ☐ (marcar con una cruz).
(4) Años de dedicación a la enseñanza:	_____
(5) Años trabajados en ese ciclo:	_____
(6) Años que lleva en ese centro:	_____
Código:	_____ (7) Localidad: _____
Correo electrónico:	_____
Teléfono:	_____

CARTA DE PRESENTACIÓN DIRIGIDA A LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA ZONA GEOGRÁFICA SELECCIONADA PARA EL ESTUDIO.

UNIVERSIDAD DE JAÉN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

A la atención del Director/a del Centro:

Estimado Sr./Sra.:

Le comunico que D. Juan Antonio Callado Moreno está realizando la tesis doctoral titulada: *“Relación entre el nivel de desarrollo moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria y su disposición a la transmisión de valores sociales en sus alumnos”*. Como director de la mencionada tesis le rogaría que le atendiese y facilitara la aplicación de los cuestionarios a los tutores de su centro.

Le comunico que tan pronto sea defendido el trabajo de investigación, los resultados del mismo le serán enviados para su conocimiento y utilización por los profesores de su centro.

Con mi más sincero agradecimiento,



Fdo.: Miguel Pérez Ferra
Director de la tesis doctoral.

Figura nº 18. Carta de presentación dirigida a los directores y directoras de los Centros de Educación Primaria para facilitar la cumplimentación del cuestionario.

Fuente: Elaboración propia.

La tercera parte corresponde a la escala propiamente dicha, y se recogen en la tabla nº 17 perteneciente a la escala sobre los criterios del desarrollo del juicio moral.

Tabla nº 17. Escala sobre los criterios de los docentes sobre su desarrollo del juicio moral, donde quedan recogidas las dimensiones I, II, III, IV, V, VI y VII.

Fuente: Elaboración propia.

OPINIONES DE LOS DOCENTES RELATIVAS AL DESARROLLO MORAL DE LOS PROFESORES					
Cumplimente el cuestionario marcando con una “x” en la casilla correspondiente de cada ítem de acuerdo con la siguiente escala de valoración. Evita marcar la casilla 3 para definir mejor tus opiniones.					
Totalmente en desacuerdo 1	Bastante en desacuerdo 2	De acuerdo 3	Bastante de acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5	
I. DOMINIO VINCULADO AL UNIVERSALISMO CON EL DESARROLLO MORAL DEL PROFESORADO DE TERCER CICLO					
		1	2	3	4
					5
8.	Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad.				
9.	Estoy en paz con migo mismo.				
10.	Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos.				
11.	Es para mí algo capital la supresión de conflictos.				
12.	Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza.				
13.	Entiendo la vida como una realidad que debo comprender y afrontar con madurez.				
14.	Busco la belleza en la naturaleza y en las artes.				
15.	Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias				
16.	Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos.				
17.	Soy defensor de la naturaleza.				
II. DOMINIO VINCULADO CON EL EJERCICIO DEL PODER Y DEL HEDONISMO.					
		1	2	3	4
					5
18.	Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos.				
19.	Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás.				
20.	Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad.				
21.	Respeto y apruebo la manera de ser de los demás.				
22.	Respecto el ejercicio de la autoridad,				

democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean.					
23. Intento proteger mi imagen.					
24. Tengo control sobre sí mismo.					
25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc.					
III. DOMINIO RELACIONADO CON LA AUTODIRECCIÓN	1	2	3	4	5
26. Tengo libertad de acción y pensamiento.					
27. Creo en el valor de las personas.					
28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación.					
29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas.					
30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente.					
31. Selecciono mis propios objetivos, mis metas.					
32. Me defino como una persona interesada por todo.					
33. Intento no depender de las personas que me rodean.					
IV. DOMINIO RELACIONADO CON LA BENEVOLENCIA Y LA ESPIRITUALIDAD PERSONAL.	1	2	3	4	5
34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales.					
35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso					
36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia de lo espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo.					
37. Tengo amigos cercanos que me apoyan.					
38. Soy fiel a mis amigos/as, al grupo.					
39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida.					
40. Doy una gran importancia a mantener creencias y fe religiosa.					
41. Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento.					
42. Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide.					
43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón.					
V. DOMINIO VINCULADO CON LA CONFORMIDAD Y LA SEGURIDAD PERSONAL.	1	2	3	4	5
44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida.					

45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras.					
46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido.					
47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero.					
48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación.					
49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales.					
50. Pongo los medios para tener salud física y mental.					
51. Cumpro mis deberes y obligaciones de ciudadano.					
52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo.					
VI. DOMINIO VINCULADO CON LA TRADICIÓN Y REALIZACIÓN PERSONAL.					
53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás.					
54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea.					
55. Intento evitar manifestar mis sentimientos					
56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones.					
57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy.					
58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones.					
59. Me gusta ser competente en mi trabajo.					
60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal.					
61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades.					
62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común.					
63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone.					
VII. DOMINIO VINCULADO CON EL ESTÍMULO.					
64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes.					

65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios.					
66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas.					
67. Planteo mi vida de modo inconformista.					

9.3. Procedimiento para cumplimentar el cuestionario.

En cuanto a su aplicación, se determina que los cuestionarios dirigidos a los docentes, el primero de ellos va a permitir conocer la educación en valores que se está llevando a cabo en el tercer ciclo de Educación Primaria, así como del segundo cuestionario se van a obtener datos acerca de los criterios que tienen los docentes acerca de su concepción moral, estas pruebas son auto-administradas para facilitar su colaboración con la investigación. Los cuestionarios se dejarán en los centros seleccionados indicando el día de su recogida en lo que Arias y Fernández Ramírez (1998) denominan tipo *household drop-off*.

En cuanto a su cumplimentación, cada uno de los cuestionarios están constituidos por una serie preguntas cerradas de elección múltiple, es decir, se le proporciona una escala que va del 1 al 5 para que señale el número que más se acerque a su postura. El número 1 sería que la persona que contesta no está nada de acuerdo; el número 2 que está en desacuerdo; en lo que respecta al número 3 sería una postura intermedia, sin decantarse entre los que están a favor o en contra, exponiéndose en el cuestionario que no es recomendable que opten por ella, ya que no podremos obtener unos datos medibles; el número 4 hace referencia a estar de acuerdo con lo que se establece en dicha pregunta; y por último el número 5 sería que el sujeto que contesta a este ítems está totalmente de acuerdo.

Los cuestionarios debido a sus dimensiones y complejidad, ya que preguntan cuestiones relacionadas con la labor profesional, y con los criterios que procesan acerca de su moralidad, se puede cumplimentar en un tiempo recomendado de 15 minutos.

CAPÍTULO X

CÁLCULO DE FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA ESCALA

10.1. Cálculo de la fiabilidad y validez de la escala

Unos de los presupuestos básicos para determinar la calidad de una investigación, depende de la confiabilidad de los instrumentos que se utilizan para recoger la información.

La *fiabilidad* es la característica esencial que ha de poseer la escala. Cuando sepamos que el instrumento de medida es fiable, podemos ocuparnos de conocer si tiene las demás características. La fiabilidad, representa la exactitud de los datos aportados, en el sentido de su estabilidad, repetición o precisión. Nuestro instrumento de recogida de datos será fiable si utilizando en ocasiones diferentes los ítems que lo integran, produce resultados idénticos o muy similares.

 Análisis de fiabilidad.

Revisando la literatura (Bisquerra, 1987; Fox, 1987; Calvo, 1990) se puede encontrar diferentes métodos para averiguar la fiabilidad de un instrumento: método test-retest, método de formas paralelas, método de dos mitades y método de consistencia interna. Este último es el que se ha seleccionado.

Dentro del método de consistencia interna, uno de los coeficientes más utilizados es el alfa de Cronbach que se aplica a ítems con dos o más valores, como es nuestro caso. Para obtener el coeficiente de fiabilidad “ α ” de Cronbach se han empleado el paquete de análisis estadístico SPSS versión 15.0. Este coeficiente se utiliza como criterio para evaluar hasta qué punto el test o escala está compuesto por ítems lo suficientemente homogéneos, como para justificar que su suma constituye una medida de constructo subyacente (Latiesa, 1994).

El valor “ α ” se calcula eliminando cada uno de los ítems del cuestionario, para comprobar si dicha eliminación mejora la consistencia interna del instrumento. Si el valor “ α ” incrementa cuando un ítem es eliminado, significa que este ítem tiene una correlación baja con el resto de los ítems de la escala. Y una baja correlación entre los ítems del cuestionario también indica que dicho ítem no mide la misma cosa que los otros.

En la tabla nº 18 se aprecian los valores del coeficiente de fiabilidad “ α ” de Cronbach para el total del cuestionario sobre los criterios del desarrollo del juicio moral en el profesorado, obteniendo un valor de 0,911. Así mismo se realizó para cada uno de los ítems (“ítem a ítem”) de este cuestionario, es decir, eliminando cada vez uno de los ítems del cuestionario, con el objetivo de comprobar si la eliminación mejora la consistencia interna del instrumento, tal y como se muestra en la tabla nº 19, en la que se puede

comprobar que las diferencias son mínimas. El resultado de fiabilidad, en la escala sobre los criterios del desarrollo del juicio moral en el profesorado, está entre un mínimo de 0,907 y un máximo de 0,914 que se obtiene si eliminamos respectivamente los ítem nº 28, 37, 46, 50, 51 y el ítem nº 52, lo que pone de manifiesto que no es necesario modificar ningún ítem, atendiendo a la consistencia interna.

Tabla nº 18. Alfa de Cronbach para los ítems de la escala sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

Alfa de Cronbach	Número de ítems
0,911	60

Tabla nº 19. Alfa de Cronbach “ítem a ítem” para el cuestionario sobre los criterios del desarrollo del juicio moral en el profesorado, si se elimina un elemento.

Fuente: Elaboración propia.

ITEM	Alfa de Cronbach	ITEM	Alfa de Cronbach
ITEM 8	,909	ITEM 38	,908
ITEM 9	,909	ITEM 39	,908
ITEM 10	,908	ITEM 40	,909
ITEM 11	,908	ITEM 41	,914
ITEM 12	,908	ITEM 42	,908
ITEM 13	,908	ITEM 43	,909
ITEM 14	,909	ITEM 44	,910
ITEM 15	,908	ITEM 45	,908
ITEM 16	,908	ITEM 46	,907
ITEM 17	,908	ITEM 47	,909
ITEM 18	,912	ITEM 48	,908
ITEM 19	,910	ITEM 49	,908
ITEM 20	,913	ITEM 50	,907
ITEM 21	,909	ITEM 51	,907
ITEM 22	,912	ITEM 52	,907
ITEM 23	,908	ITEM 53	,908
ITEM 24	,909	ITEM 54	,912
ITEM 25	,913	ITEM 55	,911
ITEM 26	,909	ITEM 56	,912
ITEM 27	,908	ITEM 57	,910
ITEM 28	,907	ITEM 58	,910
ITEM 29	,908	ITEM 59	,908
ITEM 30	,908	ITEM 60	,910
ITEM 31	,908	ITEM 61	,908
ITEM 32	,909	ITEM 62	,910
ITEM 33	,909	ITEM 63	,910

ITEM 34	,908	ITEM 64	,911
ITEM 35	,908	ITEM 65	,910
ITEM 36	,908	ITEM 66	,912
ITEM 37	,907	ITEM 67	,911

En la tabla n° 20 se aprecian los valores del coeficiente si se elimina un elemento en el cuestionario sobre criterios de desarrollo juicio moral en el profesorado. Los ítems con menor índice de discriminación son los números siguientes: 28, 37, 46 50, 51 y 52 con un índice de discriminación de 0,907, mientras el el ítem con mayor índice de discriminación es el número 41, con un índice de discriminación de 0, 914; por tanto, los ítems se hallan entre un índice de discriminación de $0,907 \leq 0,914$.

FIABILIDAD SI SE ELIMINA UN ELEMENTO

Tabla n° 20. Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el cuestionario sobre los criterios del desarrollo del juicio moral en el profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V.8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	218,8951	495,742	,426	,909
V.9. Estoy en paz con migo mismo	219,0769	493,438	,422	,909
V.10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	219,0280	489,844	,547	,908
V.11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	218,8881	490,255	,518	,908
V.12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	218,9021	491,596	,556	,908
V.13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	218,9371	494,369	,500	,908
V.14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	219,0839	493,500	,434	,909
V.15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	219,2378	491,999	,507	,908

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V.16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	218,7762	496,076	,488	,908
V.17. Soy defensor de la naturaleza	218,8601	493,642	,510	,908
V.18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	221,2797	509,865	,027	,912
V.19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	219,3427	500,875	,253	,910
V.20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	220,7832	509,974	,016	,913
V.21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	219,2098	494,280	,379	,909
V.22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	220,5455	500,982	,162	,912
V.23. Intento proteger mi imagen	219,4895	488,576	,519	,908
V.24. Tengo control sobre sí mismo	219,2727	494,256	,441	,909
V.25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	220,2587	505,080	,094	,913
V.26. Tengo libertad de acción y pensamiento	219,0559	496,743	,433	,909
V.27. Creo en el valor de las personas	218,6993	496,170	,491	,908
V.28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación	219,4615	489,391	,561	,907
V.29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	219,4336	490,768	,484	,908

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se eleimina el elemento
V.30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	218,9790	495,626	,485	,908
V.31. Selecciono mis propios objetivos, mis metas	219,0420	491,886	,567	,908
V.32. Me defino por una persona interesada por todo	219,7133	492,248	,388	,909
V.33. Intento no depender de las personas que me rodean	219,2867	495,826	,377	,909
V.34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	219,6294	487,404	,483	,908
V.35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	219,4196	490,442	,494	,908
V.36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	219,4545	489,362	,547	,908
V.37. Tengo amigos cercanos que me apoyan	219,0629	488,242	,571	,907
V.38. Soy fiel a mis amigos, al grupo	218,7972	492,811	,595	,908
V.39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida	218,8601	491,417	,543	,908
V.40. Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	219,6853	487,428	,374	,909
V.41. Mis compromisos con los demás son efimeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	221,4266	517,359	-,136	,914
V.42. Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	218,8392	494,981	,468	,908
V.43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	219,0420	496,984	,397	,909
V.44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi	220,4336	497,599	,263	,910

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
vida				
V.45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	219,0629	494,299	,457	,908
V.46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	219,2867	486,967	,556	,907
V.47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	219,1538	495,061	,384	,909
V.48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	218,8182	493,277	,610	,908
V.49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	218,8182	494,643	,476	,908
V.50. Pongo los medios para tener salud física y mental	219,1399	488,290	,576	,907
V.51. Cumpro mis deberes y obligaciones de ciudadano	218,8322	491,155	,635	,907
V.52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	218,5524	492,404	,667	,907
V.53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	219,0490	492,610	,511	,908

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V.54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	221,2028	503,290	,145	,912
V.55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	220,6084	501,860	,169	,911
V.56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	220,7552	506,299	,087	,912
V.57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	219,9371	498,299	,270	,910
V.58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	220,7273	498,439	,257	,910
V.59. Me gusta ser competente en mi trabajo	218,7902	494,575	,515	,908
V.60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	219,2308	500,291	,238	,910
V.61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	219,0490	494,638	,449	,908
V.62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	219,4545	501,658	,277	,910
V.63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	219,8462	497,469	,317	,910
V.64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	220,4615	503,208	,161	,911
V.65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	220,0210	497,584	,261	,910

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V.66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	220,6014	504,565	,113	,912
V.67. Planteo mi vida de modo inconformista	220,6154	501,182	,175	,911

Dos mitades.

Quisimos aplicar este otro mecanismo para cerciorarnos del grado de fiabilidad. La correlación de Spearman-Brown para ambas partes del cuestionario.

Para el cuestionario relativo a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado, la correlación de Spearman-Brown para los ítems pares es de ,823 y para los ítems impares también es de ,823, lo que pone de manifiesto que el cuestionario, en lo concernientes a la fiabilidad de sus ítems es equilibrado.

Análisis de validez.

La validez se define como el “grado en que el método cumple lo que se pretende que cumpla o calibre lo que se pretende que mida” (Fox, 1987: 419). Del Rincón y otros (1995: 74) entiende por validez: “*el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, características o dimensión que se pretende medir*”. Este instrumento será válido en la medida que la escala elaborada sea válida para valorar lo que se pretende, es decir, las opiniones del profesorado acerca de su desarrollo del juicio moral. Estas características se expresa en diferentes exigencias planteadas al instrumento de medición, cuyos resultados deben ser válidos no sólo en las condiciones específicas de la situación de medición (validez interna) sino también en aquellas situaciones a las que dichos resultados se trasladan y en las que éstos se aplican (validez externa). Los procedimientos para determinar la validez, según Bisquerra (1987), son: la validez concurrente, la predictiva, la aparente, la de constructo y la de contenido. Estas dos últimas son las que analizaremos seguidamente.

La validez de constructo determina en qué grado la prueba es congruente con una teoría o constructo hipotético. Y la de contenido determina en qué grado la prueba es congruente con una teoría o constructo hipotético. Nos servimos para ello de:

- La validación de jueces o del Método Delphi.
- Del análisis factorial.



Validez de Contenido.

La construcción del cuestionario surgió de la teoría; es decir, se revisó la literatura y se extrajeron sentencias que posteriormente pasarían a conformar los ítems. Se generó un listado de 67 cuestiones en la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado, tras la revisión de los expertos, no redujeron el número de cuestiones planteadas en un primer momento, pero sí reformularon gran cantidad de ellas, atendiendo a la *mayor* o *menor* pertinencia de los ítems para valorar lo que se pretendía investigar. Se acudió a cinco expertos, integrados por docentes de la Universidad de Jaén, teniendo unos perfiles que están directamente relacionados con el tema que se estaba tratando por su trabajo docente o por las investigaciones que habían realizado.

En la tabla nº 21 y **(Recogidas en el Anexo Nº 1)** quedan recogidas las medias ítem por ítems según la valoración que los jueces expertos han emitido en una escala del uno al cinco, tanto si la pregunta responde a lo que se quiere conocer mediante la misma como si la cuestión que se plantea está redactada de modo adecuada, de esta manera determinaremos la validez de nuestra escala: “Criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado” siguiendo, como hemos enunciado anteriormente el método Delphi.

Se puede apreciar que ningún ítem de la escala debe de ser eliminado, ya que la media de cada uno de ellos está por encima de 3. Por norma general la puntuación de todos los ítems en las dos cuestiones que se planteaban a los jueces expertos, ha sido bastante alta.



Validez de Constructo.

El análisis factorial tiene un papel importante en la verificación de la validez del instrumento, puesto que permite apreciar si se mide lo que se dice medir, a clarificar los aspectos que subyacen a una serie de variables, qué variables o ítems definen a cada Dimensión y cómo estos factorial están relacionados entre sí; es decir, clarifica la estructura del instrumento, tal y como se ha concebido y pretendemos medirlo. El espacio factorial facilitará analizar similitudes entre los elementos de la muestra respecto a su comportamiento en el conjunto de las variables. Los factores vienen determinados por subconjuntos claramente diferenciados de variables, en los que éstas están muy relacionadas entre sí y a su vez no presentan ninguna relación con las variables de los otros subconjuntos. A su vez este conjunto de variables puede ser simplificado a un nuevo conjunto en el que las variables no son directamente observables, pero de modo que cada una de ellas represente la información que tienen en común las variables pertenecientes a un mismo subconjunto, a esto es lo que se denomina Dimensiones.

Un requisito importante para que tenga sentido el análisis factorial es que las variables estén altamente correlacionadas. Para verificar esta condición se ha empleado el programa SPSS, y más concretamente la “Prueba de esfericidad de Barlett” y la “Media de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), obteniéndose los resultados mostrados en la tabla nº 22, para la escala sobre los criterios del desarrollo del juicio moral del profesorado.

KMO y prueba de Bartlett

Tabla nº 22. KMO y prueba de Bartlett para el cuestionario sobre los criterios del desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,770
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	5179,931
	gl	1770
	Sig.	,000

La prueba de esfericidad de Bartlett se emplea para probar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad (correlación igual a cero entre los ítems). En la tabla se observa que el valor de probabilidad asociado a (Sig.) es cero, por lo que se rechaza la hipótesis nula a un nivel de significación del 5% y por lo tanto, tiene sentido realizar el análisis factorial.

Otro dato que indica si es posible el análisis factorial es la medida de adecuación muestral KMO, de Kaiser-Meyer-Olkin. Este es un índice que permite comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación obtenidos con las magnitudes de correlación parcial. Cuando este índice está comprendido entre 0,6 y 1, es indicado hacer el análisis factorial. En nuestro caso, el índice KMO obtenido en la escala sobre los criterios del desarrollo del juicio moral del profesorado es 0,770, prácticamente 0,8, por lo que se realiza dicho análisis. Después se procede a la determinación de las comunalidades, esto es, a la proporción de varianza explicada por las Dimensiones comunes. Las comunalidades iniciales son siempre igual a 1. Los resultados aparecen en la tabla nº 23 para el cuestionario sobre los criterios del desarrollo del juicio moral del profesorado. El método estadístico de los “componentes principales” tiene como finalidad extraer la máxima varianza de las variables observadas o, en palabras de Álvarez (1994:232), “*considerar la información aportada por un conjunto de K variables, en un conjunto de W componentes, siendo $W < K$* ”.

Tabla de Comunalidades

Tabla nº 23. Tabla de Comunalidades para el cuestionario sobre los criterios del desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

	Inicial	Extracción
V.8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	1,000	,761
V.9. Estoy en paz con migo mismo	1,000	,706

	Inicial	Extracción
V.10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	1,000	,829
V.11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	1,000	,744
V.12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	1,000	,777
V.13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	1,000	,601
V.14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	1,000	,636
V.15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	1,000	,705
V.16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	1,000	,785
V.17. Soy defensor de la naturaleza	1,000	,771
V.18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	1,000	,786
V.19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	1,000	,607
V.20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	1,000	,756
V.21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	1,000	,683
V.22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	1,000	,714
V.23. Intento proteger mi imagen	1,000	,738
V.24. Tengo control sobre sí mismo	1,000	,805

	Inicial	Extracción
V.25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	1,000	,829
V.26. Tengo libertad de acción y pensamiento	1,000	,792
V.27. Creo en el valor de las personas	1,000	,782
V.28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación	1,000	,616
V.29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	1,000	,766
V.30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	1,000	,806
V.31. Selecciono mis propios objetivos, mis metas	1,000	,690
V.32. Me defino por una persona interesada por todo	1,000	,636
V.33. Intento no depender de las personas que me rodean	1,000	,706
V.34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	1,000	,755
V.35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	1,000	,740
V.36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	1,000	,771
V.37. Tengo amigos cercanos que me apoyan	1,000	,690
V.38. Soy fiel a mis amigos, al grupo	1,000	,716
V.39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida	1,000	,789
V.40. Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	1,000	,775

	Inicial	Extracción
V.41. Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	1,000	,639
V.42. Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	1,000	,756
V.43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	1,000	,703
V.44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	1,000	,764
V.45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	1,000	,752
V.46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	1,000	,758
V.47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	1,000	,650
V.48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	1,000	,682
V.49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han legado a las generaciones actuales	1,000	,697
V.50. Pongo los medios para tener salud física y mental	1,000	,643
V.51. Cumpro mis deberes y obligaciones de ciudadano	1,000	,662
V.52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	1,000	,725

	Inicial	Extracción
V.53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	1,000	,756
V.54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	1,000	,688
V.55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	1,000	,677
V.56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	1,000	,772
V.57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	1,000	,790
V.58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	1,000	,721
V.59. Me gusta ser competente en mi trabajo	1,000	,662
V.60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	1,000	,700
V.61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	1,000	,780
V.62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	1,000	,757
V.63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	1,000	,756

	Inicial	Extracción
V.64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	1,000	,794
V.65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	1,000	,768
V.66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	1,000	,757
V.67. Planteo mi vida de modo inconformista	1,000	,706

Así las Dimensiones son extraídas una a una. A la primera Dimensión se le impone la condición de tener la máxima varianza posible de la matriz de correlación (R); una vez obtenida esta Dimensión, se le resta de la matriz R la contribución que esta Dimensión tiene a la varianza de la misma, y se calcula sobre la matriz resultante una segunda Dimensión. Y así sucesivamente hasta obtener “m” Dimensiones de forma que la matriz resultante sea nula. Para proceder a la interpretación de lo que representa cada componente es necesario considerar, dentro de los coeficientes de cada componente en las distintas variables, aquellos que presentan los mayores valores, ya que esto indica la existencia de una mayor relación entre ese componente y esas variables, para posteriormente identificar la carga de cada ítem y la definición de cada uno de los componentes a partir de los ítems que se incluyen en los mismos. El hecho de que sea un componente en que más varianza explique, significa que los ítems o reactivos que se aglutinan en torno a él son los que más dispersión miden. Lo que supone que es el que más subraya las diferencias entre los distintos individuos de la muestra. Partiendo de la base de que los componentes son meros instrumentos de medida de la dispersión, es el programa informático seleccionado, en este caso SPSS-15, el que ordena las variables que correlacionan con cada componente, pero, en modo alguno, de la definición de dichas variables, y de lo que significan, lo que habrá de deducirse a partir del propio sentido de las varianzas y su referencia a un determinado objeto de medida.

De este modo hemos obtenidos 7 componentes o Dimensiones (tabla nº 24) que explican el 51,560 de la varianza.

Tabla nº 24. Método de extracción: Análisis de Componentes principales de la escala relativa a los criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulada	Total	% de la varianza	% acumulada
1	14,342	23,904	23,904	7,540	12,567	12,567
2	5,052	8,419	32,324	5,334	8,889	21,457
3	3,124	5,206	37,530	4,934	8,223	29,680
4	2,382	3,969	41,499	3,685	6,141	35,821
5	2,325	3,875	45,374	3,486	5,810	41,631
6	1,972	3,287	48,661	3,138	5,230	46,861
7	1,739	2,899	51,560	2,819	4,699	51,560

La escala relacionada con los criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado, utilizada como instrumento de medida, pone de manifiesto un nivel de validez aceptable, lo que equivale a decir que hay escasa dispersión y de que los ítems se refieren siempre a lo mismo: determinar los criterios que tiene el profesorado sobre el desarrollo del juicio moral. En la presente escala, un componente aglutina el 12, 567% de la dispersión (varianza), y en los tres primeros, lo hacen en torno a casi el 30%, en concreto un 29,679% de la misma, por lo que se puede considerar de una correcta consistencia interna a nivel mínimo de dispersión al agruparse prácticamente un tercio de los ítems en tres componentes.

Se decidió la elección de siete Dimensiones mediante:

- La observación del gráfico de sedimentación (figura nº 19), en el que apreciamos que la curva se presenta hacia la séptima Dimensión.
- De la variabilidad observada, las siete Dimensiones elegidas explican el 51,560, lo que se considera aceptable al representar más de la mitad de la varianza total.

Gráfico de sedimentación

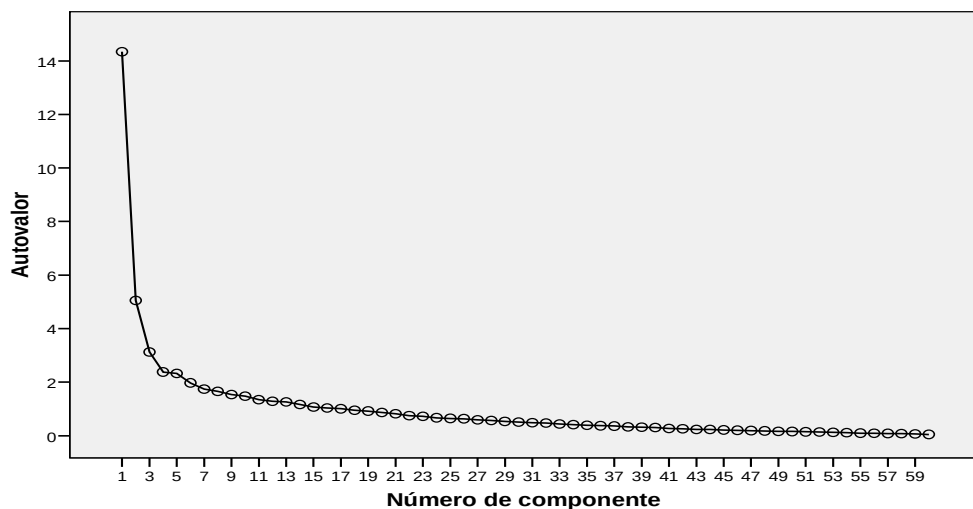


Figura nº19. Grafico de sedimentación del cuestionario de los criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

Para facilitar la interpretación de los componentes, se rota la matriz de correlación para distribuir la varianza de los componentes, utilizando para ello la relación Varimax con Kaiser, para minimizar el número de ítems que hay con pesos elevados en cada componente, de modo que cada ítem esté cargado en un único componente.

En la tabla siguiente, tabla nº 25, se presenta la matriz de componentes rotados de la escala sobre criterios del desarrollo del juicio moral del profesorado, en la que podemos observar la ubicación de un ítem en un determinado componente y, por tanto su exclusión en los demás.

A raíz de esta matriz somos capaces de detectar los ítems que se agrupan en los componentes según la correlación que presenta. Los ítems se agrupan en siete componentes en esta escala, a los que se ha aludido al presentar dicho cuestionario, utilizado para recabar los datos de esta investigación, que se corresponden con las dimensiones explicadas en el apartado dedicado al marco teórico.

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS

Tabla nº 25. Matriz de componentes rotados de la escala sobre los criterios del desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

Ítem	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
V.10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	,812						
V.11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	,744						
V.8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	,734						
V.15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	,733						
V.12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	,732						
V.14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	,710						
V.9. Estoy en paz con migo mismo	,675						
V.13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	,651						
V.16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	,631						
V.17. Soy defensor de la naturaleza	,556						
V.26. Tengo libertad de acción y pensamiento	,434						
V.39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida	,408						
V.60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	,306						
V.30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente		,636					
V.59. Me gusta ser competente en mi trabajo		,634					
V.43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón		,594					
V.31. Selecciono mis propios objetivos, mis metas		,552					
V.52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo		,533					

Ítem	Componente				
V.48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación		,513			
V.27. Creo en el valor de las personas		,493			
V.42. Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide		,478			
V.45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras		,460			
V.33. Intento no depender de las personas que me rodean		,453			
V.61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades		,428			
V.51. Cumpló mis deberes y obligaciones de ciudadano		,410			
V.23. Intento proteger mi imagen		,375			
V.40. Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa		,798			
V.34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales		,683			
V.35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso		,649			
V.46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido		,629			
V.36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo		,603			
V.37. Tengo amigos cercanos que me apoyan		,596			
V.38. Soy fiel a mis amigos, al grupo		,444			
V.47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero		,374			
V.64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes			,800		
V.65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios			,684		
V.63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone			,665		

Ítem	Componente			
V.32. Me defino por una persona interesada por todo		,614		
V.66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas		,578		
V.67. Planteo mi vida de modo inconformista		,573		
V.62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común		,389		
V.20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad		,702		
V.25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc		,615		
V.18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos		,553		
V.58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones		,550		
V.41. Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento		,523		
V.22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean		,482		
V.54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea		,471		
V.44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida		,452		
V.56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones		,307		
V.29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas			,594	
V.57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy			,574	
V.24. Tengo control sobre sí mismo			,513	
V.28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación			,513	
V.55. Intento evitar manifestar mis sentimientos			,469	

Ítem	Componente			
V.50. Pongo los medios para tener salud física y mental				,402
V.21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás				,620
V.19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás				,583
V.53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás				,428
V.49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales				,355

Los ítems que se preguntan en el cuestionario reproducen el constructo teórico de las citadas Dimensiones y que agrupando los ítems de la escala en torno a las 7 perspectivas que se identifican con los 7 componentes: una primera Dimensión relacionada con el dominio vinculado al universalismo con el desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria respecto a valores universales, una segunda Dimensión con el dominio vinculado con el ejercicio del poder y del hedonismo, una tercera Dimensión está vinculada con el dominio relacionado con la autodirección, la cuarta Dimensión se agrupa el dominio relacionado con la benevolencia y la espiritualidad personal, la quinta Dimensión con el dominio vinculado con la conformidad y la seguridad personal, la sexta Dimensión con el Dominio vinculado con la tradición y la realización personal y por último, la última Dimensión está vinculada con el estímulo personal. Todas estas Dimensiones están orientadas al conocimiento de la concepción moral que tiene la muestra de profesores/as seleccionados en nuestra investigación.

Seguidamente, comentaremos cada una de estas dimensiones que integran la escala relativa a los criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado, detallando la relación de los ítems que los integra.

Dimensión I: Dominio vinculado al universalismo con el desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria, respecto a valores universales.

Esta dimensión está estrechamente vinculada con la idea de hombre universal que debe estar en consonancia consigo mismo para estarlo con la sociedad circundante. Para conocer qué concepción moral tienen los docentes, se debe preguntar la postura que tienen ante realidades muy generales que trascienden al resto de personas. Estas apreciaciones pueden observarse en la tabla nº 26.

Tabla nº 26. Saturación de la Dimensión I: Dominio vinculado al universalismo con el desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria, respecto a valores universales.

Fuente: Elaboración propia.

Ítems	DIMENSIÓN I DOMINIO VINCULADO AL UNIVERSALISMO CON EL DESARROLLO MORAL DEL PROFESORADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, RESPECTO A VALORES UNIVERSALES	Saturación
8	Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	,734
9	Estoy en paz con migo mismo	,675
10	Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	,812
11	Es para mí algo capital la supresión de conflictos	,744
12	Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	,732
13	Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	,651
14	Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	,710
15	Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	,733
16	Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	,631
17	Soy defensor de la naturaleza	,556

Dimensión II: Dominio vinculado con el ejercicio del poder y del hedonismo.

Tabla nº 27. Saturación de la Dimensión II: Dominio vinculado con el ejercicio del poder y del hedonismo.

Fuente: Elaboración propia.

Ítems	DIMENSIÓN II DOMINIO VINCULADO CON EL EJERCICIO DEL PODER Y DEL HEDONISMO	Saturación
18	Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	,553
19	Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	,583
20	Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	,702
21	Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	,620
22	Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	,482
23	Intento proteger mi imagen	,375
24	Tengo control sobre sí mismo	,513
25	Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	,615

Esta Dimensión está relacionada con el grado de poder sobre el mundo circundante y sobre sí mismo, pero también está vinculado con la relación que tiene el sujeto con el poder establecido. A través de estas cuestiones se ha pretendido conocer las fuentes de placer y de satisfacción personal, así como en qué medida el individuo tiene influencia sobre su propia existencia y sobre la existencia de los demás. Los ítems que constituyen esta dimensión quedan recogidos en la tabla nº 27.

Dimensión III: Dominio relacionado con la autodirección.

Es un Dominio que pretende indagar en la libertad de acción y pensamiento de los docentes. El autocontrol que un sujeto tenga sobre sí mismo va a determinar la relación que va a tener con las personas que lo rodean, ya que un sujeto excesivamente dependiente no puede ser autónomo, todo lo contrario sus iniciativas van a estar coartadas y dirigidas. El desarrollo del juicio moral está vinculado, según la teoría expuesta en esta investigación, con una total libertad de acción y de decisión. Los ítems que están insertos en esta Dimensión quedan recogidos en la tabla nº 28.

Tabla nº 28. Saturación correspondiente a la Dimensión III: Dominio relacionado con la autodirección.

Fuente: Elaboración propia.

Ítems	DIMENSIÓN III DOMINIO RELACIONADO CON LA AUTODIRECCIÓN	Saturación
26	Tengo libertad de acción y pensamiento	,434
27	Creo en el valor de las personas	,493
28	Me defino como una persona con originalidad e imaginación	,469
29	Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	,594
30	Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	,636
31	Selecciono mis propios objetivos, mis metas	,552
32	Me defino por una persona interesada por todo	,614
33	Intento no depender de las personas que me rodean	,453

Dimensión IV: Dominio relacionado con la benevolencia y la espiritualidad.

Es una Dimensión centrada en aspectos espirituales de la persona y todo lo que conlleva esta realidad. Aborda las cuestiones personales regidas por una dimensión espiritual, la conducta humana es dominada por realidades internas que la hacen comportarse de una determinada forma, y a esta realidad trascendental la hemos llamado en este dominio, espiritualidad o benevolencia. La relación que tengamos con nuestro entorno está influenciado por la concepción espiritual que tengamos de la vida, sea por una creencia religiosa o por un gran autodomínio personal. De ahí se deduce que hayamos integrado en esta dimensión la cuestión religiosa, tan importante en la existencia de tantas personas, incluidos los maestros/as. La concepción moral que tengan los docentes va a estar marcada por la espiritualidad que haya en su interior. Los ítems que hemos integrado en esta Dimensión están en la tabla nº 29.

Tabla n° 29. Saturación correspondiente a la Dimensión IV: Dominio relacionado con la benevolencia y la espiritualidad.

Fuente: Elaboración propia.

Ítems	DIMENSIÓN IV DOMINIO RELACIONADO CON LA BENEVOLENCIA Y LA ESPIRITUALIDAD PERSONAL	Saturación
34	La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	,683
35	Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	,649
36	Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	,603
37	Tengo amigos cercanos que me apoyan	,596
38	Soy fiel a mis amigos, al grupo	,444
39	Ser genuino y sincero es importante en mi vida	,408
40	Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	,798
41	Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	,523
42	Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	,478
43	Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	,594

Dimensión V: Dominio vinculado con la conformidad y la seguridad personal.

Tabla n° 30. Saturación correspondiente a la Dimensión V: Dominio vinculado con la conformidad y la seguridad personal.

Fuente: Elaboración propia.

Ítems	DIMENSIÓN V DOMINIO VINCULADO CON LA CONFORMIDAD Y LA SEGURIDAD PERSONAL	Saturación
44	Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	,452
45	Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	,460
46	Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	,629
47	Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	,374
48	Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	,513
49	Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	,355
50	Pongo los medios para tener salud física y mental	,402
51	Cumplo mis deberes y obligaciones de ciudadano	,410
52	Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	,533

Esta Dimensión está estrechamente vinculada con la seguridad personal a nivel tanto físico como a nivel económico, de esta seguridad va a depender la concepción que el sujeto tenga del mundo en el que está incluido. Dentro de este dominio se ha querido indagar acerca de la identidad que el individuo consultado tiene con la comunidad en la que vive, así como cuál es la manera mas adecuada de comportarse con las personas que le rodean, intentando en estos ítems determinar la visión que el docente encuestado tiene en relación a las personas mayores en particular, como con el resto de ciudadanos en general. Se han recogido cuestiones orientadas a esclarecer las obligaciones como ciudadano y su

preocupación acerca de su salud física y mental. Estos ítems están recogidos en la tabla nº 30.

Dimensión VI: Dominio vinculado con la tradición y la realización personal.

En esta Dimensión se intenta recoger el apego que el sujeto consultado tiene por la cultura que le rodea como por el medio ambiente, una estrategia de establecer la moralidad del individuo encuestado hacia temas tan candentes y de sonora actualidad. Se ha hecho incapié acerca de la profesionalidad del individuo, un tema de gran importancia para poder integrarse en una sociedad tan competitiva como la actual. Se le pregunta acerca de su propia visión en temas como capacidad lógica e intelectual, ya que con una visión positiva y acertada de sí mismo, será más fácil saber cual es su concepción moral del mundo que le rodea. Los ítems que integran esta Dimensión quedan recogidos en la tabla nº 31.

Tabla nº 31. Saturación correspondiente a la Dimensión VI: Dominio vinculado con la tradición y la realización personal.
Fuente: Elaboración Propia.

Ítems	DIMENSIÓN VI DOMINIO VINCULADO CON LA TRADICIÓN Y LA REALIZACIÓN PERSONAL	Saturación
53	Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	,428
54	Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	,471
55	Intento evitar manifestar mis sentimientos	,469
56	Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	,307
57	Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	,574
58	Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	,550
59	Me gusta ser competente en mi trabajo	,634
60	Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	,306
61	Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	,428
62	Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	,389
63	Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	,665

Dimensión VII: Dominio vinculado con el estímulo personal.

Este Dominio está orientado a indagar sobre la forma en que el sujeto aborda su vida, que puede ser excitante y llena de estímulos o aquel individuo que afronta su existencia desde la pasividad y la tranquilidad de la monotonía de sus actos. De ahí se deduce que el encuestado puede ser inconformista y por lo tanto buscador de aquellos estímulos que le llenen plenamente, o en cambio conformista y pasivo ante el devenir de la realidad diaria. Esta Dimensión va a propiciarnos información acerca de otro aspecto de los actos morales, que pueden ser refutados moralmente o rechazados, según el sujeto piense que esta vida excitante en realidad no es sino una manera de no afrontar y de enmascarar la problemática que rodea al ser humano, o puede aprobar este tipo de actuaciones, como una

forma de abrazar la existencia y de intentar desde estas novedades cambiar el mundo. Los ítems de esta Dimensión quedan recogidos en la tabla nº 32.

Tabla nº 32. Saturación correspondiente a la Dimensión VII: Dominio vinculado con el estímulo personal.

Fuente: Elaboración Propia.

Ítems	DIMENSIÓN VII DOMINIO VINCULADO CON EL ESTÍMULO PERSONAL.	Saturación
64	Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	,800
65	Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	,684
66	Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	,578
67	Planteo mi vida de modo inconformista.	,573

La fiabilidad para cada uno de los componentes de la escala, se refleja en la tabla nº 33 perteneciente al cuestionario relativo a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

FIABILIDAD DE LAS DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO RELATIVO A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO.

Tabla nº 33. Alfa de Cronbach para los componentes del cuestionario relativo a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración Propia.

Alfa de Cronbach		
Dimensión	Alfa	N. de Ítems
I	,914	10
II	,654	8
III	,756	8
IV	,789	10
V	,817	9
VI	,614	11
VII	,776	4

CAPITULO XI

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Introducción

El proceso de investigación descriptiva rebasa la mera recogida y tabulación de los datos. Supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se describe. Así, la descripción se halla combinada muchas veces en el contraste o la comparación, implicando mensuración, clasificación, análisis e interpretación.

En el campo educativo, las propuestas de estudio más usuales por su adecuación a la problemática existente se basan en estudios empíricos. Dentro de esta perspectiva de análisis, ya justificamos anteriormente que una de las modalidades de trabajo más usadas es la descriptiva (Fox, 1981), por lo tanto este enfoque va a permitir conocer los criterios relativos a desarrollo del juicio moral por parte del profesorado.

Los datos obtenidos a partir de la administración de nuestro instrumento de medida, sobre las opiniones del profesorado en lo que respecta a su concepción del desarrollo del juicio moral, fueron codificados y procesados en el Paquete de Análisis Estadístico SPSS versión 15.0 para Windows. Se utilizó estadística descriptiva-exploratoria.

11.1. Análisis estadísticos aplicados. **Estadística descriptiva**

Los estadísticos descriptivos no hacen más que reflejar la naturaleza de los datos, y en este sentido están determinados por ellos, contribuyen a que conozcamos cómo se ha comportado la muestra. Sabremos, en general, qué opinan los profesores/as que han participado, qué distanciamiento hay con respecto a la opinión en la media de ellos y la frecuencia y el porcentaje de sus opiniones.

En la estadística descriptiva realizamos un análisis de la media, la mediana y la desviación típica; además de sopesar los datos aportados por las frecuencias que proporcionaron los profesores/as de la muestra suministradora de datos al elegir las distintas opciones de respuesta con respecto a cada uno de los sesenta ítems, pertenecientes a la variable dependiente, también analiza las frecuencias de elección de cada una de las distintas opciones de respuesta por las que se opta, así como los porcentajes que representan cada uno de los mismos. En realidad, es función de la investigación descriptiva describir los datos que han sido observados. En realidad, los únicos elementos que manipula el investigador son sus métodos de observación y descripción, y el modo en el que analiza las relaciones entre ellos. La media y la moda son dos medidas de la tendencia central. La media es un promedio aritmético y nos permite conocer la media aritmética de todas las puntuaciones; sin

embargo, el hecho de que sea tan sensible a los valores extremos aconseja no utilizarla como promedio, ya que acusan que una distribución sea oblicua o asimétrica, por lo que, partiendo de la media, calculamos la mediana, ya que no está afectada por los grandes o pequeños valores extremos, que puedan tener influencia en la localización de la media. Para los datos básicamente simétricos apenas hay diferencias entre la media y la mediana, pero resulta de gran utilidad cuando la desviación típica es alta. Además, utilizamos una medida de dispersión o de variabilidad, la desviación típica, o estándar. Esta medida representa la raíz cuadrada de la varianza y es muy útil para describir la extensión o dispersión de un conjunto de datos, alrededor de la media, sobre todo para utilizar la mediana como verdadera medida de tendencia central que, “desmaquilla” la incidencia de las puntuaciones extremas.

Con las frecuencias comprobamos la tendencia de las opiniones de los profesores/as de la muestra suministradora de datos, respecto a las distintas opciones de elección, con respecto a cada uno de los ítems del cuestionario. Del mismo modo, se utilizan los porcentajes para objetivar las elecciones y no hacerlas depender de que número absoluto de respuestas sea mayor o menor. El análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes de la muestra se realizó atendiendo de las características del centro (tipo de centro, localización geográfica del centro) y demográficas (Sexo del docente, años dedicados a la enseñanza, años trabajados en el tercer ciclo de Ed. Primaria, años en el centro en cuestión).

Análisis de varianza

En un segundo momento, este campo abarca los métodos estadísticos que sirven de base para hacer inferencias o deducciones lógicas y objetivas, partiendo de los datos reales disponibles y llegando a situaciones más amplias. Dentro de estos estadísticos utilizamos el Anova de una vía o análisis de varianza, que es una prueba paramétrica concebida para contrastar simultáneamente tres o más medidas muestrales con el fin de decidir si proceden o no de una misma población o de poblaciones de parámetros equivalentes. Es decir, este análisis consiste en determinar matemáticamente qué parte de la varianza es atribuible a la variación que existe dentro de cada uno de los grupos y que parte es atribuible a la variación de un grupo a otro. La diferencia es significativa cuando la variación que se produce entre grupos es mayor que la que hay dentro del grupo.

Para el contraste de hipótesis hemos utilizado la opción “Análisis de varianza: ANOVA de un componente” del submenú “comparar medidas del SPSS 15.0. La aceptación o rechazo de las hipótesis se realizaron teniendo en cuenta los niveles de significación del 0,05, tanto para la hipótesis que realizaban las variables independientes de la investigación con la totalidad de los ítems que representan la concepción del docente sobre desarrollo del juicio moral,

Una vez realizado el contraste de hipótesis, se procedió a comprobar dónde se daban esas diferencias, para determinar en qué medias existían diferencias utilizamos las pruebas de rasgos “post hoc”. Estas pruebas nos ayudaron a contrastar la diferencia entre cada pareja de medias correspondientes a las diversas posibilidades de elección de cada uno de los ítems que representan las variables nominales, que tenían más de dos grupos a comparar, y obtuvimos así una serie de matrices donde un asterisco nos indicaba las medias de los grupos que significativamente eran diferentes a un nivel de significación de

0,05. Entre todas las pruebas de comparación múltiple disponibles en el SPSS utilizamos la HSD de Tukey.

Análisis de contingencia

Se examino *ítem a ítem* cómo respondían las variables independientes. Es decir, cuáles eran exactamente las opiniones de los profesores/as que manifestaban una asociación significativa según fuera un centro público o privado, fuese hombre o mujer... y así con todas las variables independientes del centro y demográficas.

Con estas prueba pretendemos comprobar si la distribución de frecuencias ofrecida está “completamente en desacuerdo”, (C.D.); “en desacuerdo”, (D.); “no sabe o indiferente” (N/I); “de acuerdo” (A.) y “completamente de acuerdo”, (C.A.), con respecto a la variable dependiente, representada en cada uno de los ítems que componen el cuestionario difiere o no significativamente de la distribución que había que esperar si sólo actuara al azar.

11.1.1. Análisis y discusión de los resultados de las medidas de tendencia central.

Con la aplicación de la escala relativa a los criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado, se observa en la tabla nº 33, que la media de las opiniones del profesorado oscila entre 1,79 y 4,67, es decir, los ítems abordan todo el repertorio de respuestas que proporcionaba la escala; es decir, las opiniones están entre el “desacuerdo” y el “completamente de acuerdo”.

De los sesenta (60) ítems de los que se ha calculado la media de esta escala, en su mayoría tienen una respuesta cuyas medidas oscilan entre 3,20 y 4,67; es decir más de la mitad, concretamente el 66% de los indicadores, responden a opiniones del profesorado relacionadas con *de acuerdo a bastante de acuerdo*. Estar de acuerdo, que constituye el 21,66%, supone para los encuestados que se aceptan la opinión del ítem y además refleja una opinión favorable respecto a la aseveración contenida en el ítem. El 45% corresponden a opiniones relacionadas con *bastante de acuerdo*. El 21,66% están vinculadas a respuesta *bastante en desacuerdo* o *totalmente en desacuerdo*, esta proporción queda como sigue, el 18,3% son respuestas relacionadas a la opción bastante en desacuerdo y el 3,3% son opiniones totalmente en desacuerdo.

Al considerar la mediana, la opinión *totalmente de acuerdo* (5) corresponde a un porcentaje del 13,3%, los profesores/as que se ha optado por la opción *bastante de acuerdo* (4) corresponden el 61,6% de los casos, mientras que la respuesta *de acuerdo* (3) está en una proporción del 8,3%, los docentes que se han declinado por la respuesta *bastante en desacuerdo* (2) son el 15% del total de opciones, y por último tan solo los que han optado por *totalmente en desacuerdo* (1), corresponden al 1,6%.

Existe, por otra parte, una gran dispersión de la desviación típica de los ítems, relacionado con la variedad de opiniones del profesorado encuestado. La dispersión se halla en una desviación comprendida entre 0,647 en el ítem nº 52 y 1,372 para el ítem nº 40. Se puede considerar que ha habido, como he mencionado con anterioridad, un gran repertorio de respuesta muy lejos de la homogeneidad.

Concluyendo, al observar la información que aporta la mediana, la mayoría de las puntuaciones se sitúan en la opción (4), que corresponde a “*estar bastante de acuerdo*”.

En la tabla nº 34 aparecen cada ítem con su media, mediana y desviación típica.

MEDIA MEDIANA Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL CUESTIONARIO RELATIVO A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO

Tabla nº 34. Media, mediana y desviación típica de la escala relativa a los criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración Propia.

ÍTEMS	MEDIA	MEDIA.	MÍN.	MÁX.	σ
V.8.Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	4,32	4,00	2	5	,820
V.9. Estoy en paz con migo mismo	4,14	4,00	1	5	,941
V.10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	4,19	4,00	1	5	,882
V.11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	4,33	5,00	1	5	,911
V.12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	4,32	4,00	1	5	,801
V.13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	4,28	4,00	1	5	,765
V.14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	4,13	4,00	2	5	,916
V.15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	3,98	4,00	1	5	,855
V.16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	4,44	4,00	1	5	,783
V.17. Soy defensor de la naturaleza	4,36	4,00	1	5	,783
V.18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	1,94	2,00	1	5	,969
V.19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	3,88	4,00	1	5	,907
V.20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	2,44	2,00	1	5	1,104
V.21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	4,01	4,00	1	5	,992
V.22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	2,67	2,00	1	5	1,287
V.23. Intento proteger mi imagen	3,73	4,00	1	5	,978
V.24. Tengo control sobre sí mismo	3,95	4,00	1	5	,866
V.25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	2,96	3,00	1	5	1,258
V.26. Tengo libertad de acción y pensamiento	4,16	4,00	2	5	,759
V.27. Creo en el valor de las personas	4,52	5,00	1	5	,700
V.28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación	3,76	4,00	2	5	,879
V.29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	3,79	4,00	1	5	,948
V.30. Pretendo no depender de los demás, ser	4,24	4,00	2	5	,733

ÍTEMES	MEDIA	MEDIA.	MÍN.	MÁX.	σ
autosuficiente					
V.31. Selecciono mis propios objetivos, mis metas	4,18	4,00	1	5	,774
V.32. Me defino por una persona interesada por todo	3,51	4,00	1	5	1,080
V.33. Intento no depender de las personas que me rodean	3,93	4,00	1	5	,913
V.34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	3,59	4,00	1	5	1,095
V.35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	3,80	4,00	1	5	,943
V.36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	3,76	4,00	1	5	,901
V.37. Tengo amigos cercanos que me apoyan	4,16	4,00	2	5	,908
V.38. Soy fiel a mis amigos, al grupo	4,42	5,00	2	5	,707
V.39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida	4,36	5,00	1	5	,826
V.40. Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	3,53	4,00	1	5	1,372
V.41. Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	1,79	1,00	1	5	1,045
V.42. Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	4,38	5,00	2	5	,786
V.43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	4,18	4,00	2	5	,810
V.44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	2,79	3,00	1	5	1,118
V.45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	4,16	4,00	1	5	,836
V.46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	3,93	4,00	1	5	,980
V.47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	4,06	4,00	1	5	,939
V.48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	4,40	4,00	1	5	,673
V.49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	4,40	5,00	1	5	,789
V.50. Pongo los medios para tener salud física y mental	4,08	4,00	1	5	,899
V.51. Cumpro mis deberes y obligaciones de ciudadano	4,39	4,00	1	5	,722
V.52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	4,67	5,00	1	5	,647
V.53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	4,17	4,00	2	5	,824
V.54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	2,02	2,00	1	5	1,141
V.55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	2,61	2,00	1	5	1,162

ÍTEMES	MEDIA	MEDIA.	MÍN.	MÁX.	σ
V.56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	2,46	2,00	1	5	1,130
V.57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	3,28	3,00	1	5	1,045
V.58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	2,49	2,00	1	5	1,080
V.59. Me gusta ser competente en mi trabajo	4,43	5,00	1	5	,736
V.60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	3,99	4,00	1	5	1,00
V.61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	4,17	4,00	1	5	,833
V.62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	3,76	4,00	2	5	,784
V.63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	3,37	4,00	1	5	,962
V.64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	2,76	3,00	1	5	1,061
V.65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	3,20	3,00	1	5	1,129
V.66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	2,62	2,00	1	5	1,185
V.67. Planteo mi vida de modo inconformista	2,60	2,00	1	5	1,198

11.1.2. *Análisis y discusión de frecuencias y porcentajes.*

Los datos que a continuación se presentan, en las tablas nº 35, 36, 37, 38, 39, 40 y 41, correspondientes a la escala sobre los criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado, reflejan el comportamiento de la media, esto es, las frecuencia más altas se ubican en los “acuerdos” y las más bajas en los “desacuerdos”, de este modo se puede determinar los ítems que son elegidos, y qué número de sujetos de la muestra los eligen, y también las opciones que se eligen dentro de cada ítem, lo cual será indicativo de su mayor o menor importancia. De modo que a través de este análisis se puede distinguir lo que es fundamental de aquellos ítems que son tan prioritarios.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LA DIMENSIÓN I

Tabla nº 35. Frecuencias y porcentajes de la Dimensión I de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración Propia.

DIMENSIÓN I: DOMINIO VINCULADO AL UNIVERSALISMO CON EL DESARROLLO MORAL DEL PROFESORADO DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, RESPECTO A VALORES UNIVERSALES						
ÍTEMS	TD	BD	A	BA	TA	
V.8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad		8	8	56	71	F
		5,6	5,6	39,2	49,7	%
V.9. Estoy en paz con migo mismo	4	7	9	67	56	F
	2,8	4,9	6,3	46,9	39,2	%
V.10.Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	3	5	11	66	58	F
	2,1	3,5	7,7	46,2	40,6	%
V.11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	2	8	7	49	77	F
	1,4	5,6	4,9	34,3	53,8	%
V.12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	1	4	12	57	69	F
	0,7	2,8	8,4	39,9	48,3	%
V.13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	1	4	9	68	61	F
	0,7	2,8	6,3	47,6	42,7	%
V.14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes		12	15	57	59	F
		8,4	10,5	39,9	41,3	%
V.15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	2	7	20	76	38	F
	1,4	4,9	14,0	53,1	26,6	%
V.16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos		5	3	58	77	F
		3,5	2,1	40,6	53,8	%
V.17. Soy defensor de la naturaleza	1	5	6	60	71	F
	0,7	3,5	4,2	42,0	49,7	%

En un primer análisis general vemos que el mayor porcentaje de las opiniones de los docentes consultados de tercer ciclo de Educación Primaria corresponden a las categorías que van desde “*bastante de acuerdo*” a “*totalmente de acuerdo*”. Más detalladamente, se pudo afirmar, que es una meta en la vida de los docentes el alcance de la igualdad de oportunidades en la sociedad (ítem 8), sólo el 5,6% de los docentes no están de acuerdo con este propósito, mientras que el 94,5% afirma que están desde de acuerdo hasta totalmente de acuerdo, la mayor proporción la representa *totalmente de acuerdo* con un 49,7%. En relación con estoy en paz consigo mismo (ítem 9) el 7,7% están totalmente en desacuerdo o bastante en desacuerdo, mientras que el 92,4% tienen una opinión que oscila entre de acuerdo a totalmente de acuerdo, siendo la respuesta mayoritaria con un 46,9% la opción *bastante de acuerdo*.

En relación al ítem 10, que trata del compromiso en la consecución de la igualdad de oportunidades. El 5,6% no quiere comprometerse con este objetivo en su vida. Mientras que la inmensa mayoría con un 94,5% si están por la labor de conseguir una igualdad para todos los hombre y mujeres, siendo la opción más representada la de *bastante de acuerdo* con un 46,2%.

La mayoría de los docentes consultados están por la labor de conseguir un mundo mejor para todos donde la eliminación de conflictos sea una realidad más que una posibilidad, como pregunta el ítem 11, donde el 88,1% de los profesores/as encuestados se inclinan por esta opción, desde la posibilidad de bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo, siendo la respuesta mayoritaria con un 53,8% la de *totalmente de acuerdo*.

Con respecto a la pretensión de respetar y valorar en su justa medida la interacción del sujeto con la naturaleza (ítem 12), la inmensa mayoría de los docentes que han contestado a esta escala, con un 96,6% están de acuerdo a totalmente de acuerdo. Siendo la respuesta más utilizada la de *totalmente de acuerdo* con un porcentaje del 48,3%. Otra cuestión vinculada con la realidad del sujeto encuestado, es la forma en que afronta la vida (ítem 13), siendo el 2,5% de las respuestas emitidas la opción de afrontar la realidad con poca madurez, dentro de las opciones que van desde totalmente en desacuerdo a bastante en desacuerdo, en cambio el 96,6% de los encuestados optan por afrontar la realidad con madurez, abordando las respuestas que van desde acuerdo a totalmente de acuerdo.

La cuestión que aborda la búsqueda de la belleza en la naturaleza y en las artes (ítem 14), está en sintonía con los resultados obtenidos en el ítem 12, ya que el respeto por la naturaleza le llevará al individuo a la consecución de la belleza en esta realidad, siendo el 91,7% de los encuestados, los que están de acuerdo a totalmente de acuerdo. La respuesta mayoritaria la de *bastante de acuerdo* con un 47,6%.

El ítem 15 está estrechamente vinculado con el ítem 10, la neutralización de las injusticias va siempre de la mano con la búsqueda de la igualdad de oportunidades, por lo tanto los resultados obtenidos son muy parecidos en las dos cuestiones. El 96,6% están por la labor en la consecución de la neutralización de injusticias. El resultado manifestado, va desde de acuerdo a totalmente de acuerdo.

En relación a favorecer entre los alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos, cuestión también vinculada con los ítems anteriormente abordados, es aprobado por el 96,5% de los encuestados al estar de acuerdo a totalmente de acuerdo. Siendo la opción, donde los docentes más se han decantado, la de *totalmente de acuerdo* con un 53,8%.

Otra cuestión vinculada con los ítems 12 y 14, es la perteneciente al ítem 17. Ya que aboga por la defensa de la naturaleza, por consiguiente los resultados van a ser muy parecidos. Un 95,9% están de acuerdo a totalmente de acuerdo con el ejercicio de esta labor.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LA DIMENSIÓN II

Tabla n° 36. Frecuencias y Porcentajes de la Dimensión II de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración Propia.

DIMENSIÓN II: DOMINIO VINCULADO CON EL EJERCICIO DEL PODER Y DEL HEDONISMO.						
ÍTEMES	TD	BD	A	BA	TA	F
V.18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	53	62	12	15	1	F
	37,1	43,4	8,4	10,5	0,7	%
V.19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	3	10	20	78	32	F
	2,1	7,0	14,0	54,5	22,4	%
V.20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	27	63	21	27	5	F
	18,9	44,1	14,7	18,9	3,5	%
V.21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	5	8	15	67	48	F
	3,5	5,6	10,5	46,9	33,6	%
V.22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	27	52	19	30	15	F
	18,9	36,4	13,3	21,0	10,5	%
V.23. Intento proteger mi imagen	3	15	29	66	30	F
	2,1	10,5	20,3	46,2	21,0	%
V.24. Tengo control sobre sí mismo	2	8	21	76	36	F
	1,4	5,6	14,7	53,1	25,2	%
V.25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	19	41	26	40	17	F
	13,3	28,7	18,2	28,0	11,9	%

En la tabla n° 36, se aborda el análisis de frecuencias y porcentajes de la segunda Dimensión de la escala sobre los criterios del desarrollo del juicio moral del profesorado. En relación a la cuestión de tener un control sobre los demás y ejercer un dominio sobre ellos (ítem 18), el 80,5% de los encuestados están totalmente en desacuerdo y bastante en desacuerdo a la hora de realizar esta actividad, mientras que los que están de acuerdo a totalmente de acuerdo son el 19,6%. Siendo la opción por la que mayor número de docentes se han decantado, la de *bastante en desacuerdo* con un 43,4%.

La cuestión que manifiesta la valoración positiva de la información que se posee como un bien de carácter difusivo hacia los demás (ítem 19), el 90,9% de los docentes encuestados están de acuerdo con la práctica de compartir información con el resto de maestros/as. Una actividad que puede ser muy positiva en el contexto escolar a la hora de realizar una enseñanza coordinada. Los que no están de acuerdo con esta opción, están en una proporción del 9,1%, que va desde totalmente en desacuerdo o bastante en desacuerdo.

Aquellos encuestados muy arraigados con los bienes materiales y el dinero (ítem 20), están en un computo de afirmaciones positivas del 37,1%, mientras los que por el contrario no creen importante en sus vidas estos bienes, son casi el 60%, con un porcentaje del 63%, siendo la respuesta más emitida la de *bastante en desacuerdo* con un 44,1%.

En relación al respeto y aprobación de la manera de ser de los demás, la inmensa mayoría con un 91% está de acuerdo a totalmente de acuerdo en llevar a cabo esta práctica, siendo la opción más solicitada la de *bastante de acuerdo* con un porcentaje del 46,9%. Una cuestión vinculada a la anterior es la que aborda el respeto del ejercicio de la

autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean (ítem 22), sorprendentemente el 55,3% de los docentes encuestados están totalmente en desacuerdo o bastante en desacuerdo con el ejercicio de esta labor, siendo el cómputo negativo de *bastante en desacuerdo* con un 36,4% la respuesta más emitida.

La pretensión de proteger la imagen propia (ítem 23), el 87,5% está a favor de realizar esta tarea, abordando las opciones que van desde de acuerdo a totalmente de acuerdo. Tan solo el 12,6% de los maestros/as encuestados están totalmente en desacuerdo o bastante en desacuerdo.

El ítem 24 pregunta a los docentes sobre el control que tienen de sí mismo, obteniendo unos resultados muy claros, ya que el cómputo de afirmaciones positivas asciende al 93%, tan solo el 7% restante no cree tener control sobre sí mismo. Con respecto a la búsqueda de la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo (ítem 25), los resultados obtenidos son muy contradictorios con respecto al ítem 20, a pesar de la similitud de las cuestiones, ya que un 58,1% de los encuestados están de acuerdo a totalmente de acuerdo. Curiosamente la afirmación negativa *bastante en desacuerdo* con el 28,7% es la más elegida.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LA DIMENSIÓN III

Tabla nº 37. Frecuencias y Porcentajes de la Dimensión III de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

DIMENSIÓN III: DOMINIO RELACIONADO CON LA AUTODIRECCIÓN.						
ÍTEMS	TD	BD	A	BA	TA	F
V.26. Tengo libertad de acción y pensamiento		7	10	78	48	F
		4,9	7,0	54,5	33,6	%
V.27. Creo en el valor de las personas	1	2	5	48	87	F
	0,7	1,4	3,5	33,6	60,8	%
V.28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación		14	34	67	28	F
		9,8	23,8	46,9	19,6	%
V.29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	2	16	22	73	30	F
	1,4	11,2	15,4	51,0	21,0	%
V.30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente		4	13	70	56	F
		2,8	9,1	49,0	39,2	%
V.31. Selecciono mis propios objetivos, mis metas	2	4	8	81	48	F
	1,4	2,8	5,6	56,6	33,6	%
V.32. Me defino por una persona interesada por todo	8	18	33	61	23	F
	5,6	12,6	23,1	42,7	16,1	%
V.33. Intento no depender de las personas que me rodean	2	10	22	70	39	F
	1,4	7,0	15,4	49,0	27,3	%

El análisis de frecuencias y porcentajes de la Dimensión III relativa a la escala sobre los criterios del desarrollo del juicio moral del profesorado, recogido en la tabla nº 37, puede observarse que en relación a la libertad y acción y pensamiento (ítem 26), la inmensa mayoría de docentes con un 95,1% tienen dicha libertad de acción desde de acuerdo a totalmente de acuerdo, en cambio el 4,9% están bastante en desacuerdo. Con lo que respecta de creer en el valor de las personas (ítem 27), también la inmensa mayoría de

maestros/as están desde acuerdo a totalmente de acuerdo con un porcentaje del 97,9%, siendo la opción más elegida la de *totalmente de acuerdo* con un 60,8%.

Los docentes que se definen como personas con originalidad y de gran imaginación (ítem 28), son la gran mayoría con un 90,3%, puesto que han optado por estar de acuerdo a totalmente de acuerdo. En cambio el tener un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas (ítem 29), es elegido por menos maestros/as, ya que el porcentaje desciende con respecto al resultado anterior, pero sigue teniendo un computo total alto en las afirmaciones positivas, con un 87,4% de los profesores/as, que están de acuerdo a totalmente de acuerdo. En relación a pretender no depender de los demás y ser autosuficiente (ítem 30), también gran cantidad de docentes creen estar de acuerdo a totalmente de acuerdo, con un 97,3%.

El seleccionar los propios objetivos (ítem 31), casi todos los docentes con el 95,8% opinan que nadie le impone las metas a conseguir desde la opción de de acuerdo a totalmente de acuerdo, siendo la opción más contestada la de *bastante de acuerdo* con un 56,6%. Ser una persona interesada por todo (ítem 32), va a estar en la misma línea de respuesta que todos los ítems de esta Dimensión, ya que las opciones positivas van a ser mayoría con un 81,9%. El ítem 33 va a tener un resultado muy similar al ítem 30 posiblemente a la similitud de la pregunta, ya que el 91,7% están de acuerdo a totalmente de acuerdo de no depender de las personas que le rodean.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LA DIMENSIÓN IV

Tabla n° 38. Frecuencias y Porcentajes de la Dimensión IV de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV: DOMINIO RELACIONADO CON LA BENEVOLENCIA Y LA ESPIRITUALIDAD PERSONAL.						
ÍTEMS	TD	BD	A	BA	TA	F
V.34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	6	22	24	63	28	F
	4,2	15,4	16,8	44,1	19,6	%
V.35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	2	17	17	78	29	F
	1,4	11,9	11,9	54,5	20,3	%
V.36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	2	12	30	72	27	F
	1,4	8,4	21,0	50,3	18,9	%
V.37. Tengo amigos cercanos que me apoyan		9	22	49	63	F
		6,3	15,4	34,3	44,1	%
V.38. Soy fiel a mis amigos, al grupo		4	6	58	75	F
		2,8	4,2	40,6	52,4	%
V.39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida	1	6	8	53	75	F
	0,7	4,2	5,6	37,1	52,4	%
V.40. Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	14	27	17	38	47	F
	9,8	18,9	11,9	26,6	32,9	%
V.41. Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	72	49	3	17	2	F
	50,3	34,3	2,1	11,9	1,4	%
V.42. Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide		5	12	49	77	F
		3,5	8,4	34,3	53,8	%
V.43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón		9	9	72	53	F
		6,3	6,3	50,3	37,1	%

En la tabla nº 38 queda recogido el análisis de frecuencias y porcentajes de la Dimensión IV. En relación a la cuestión que aborda que la centralidad de la vida se halla en los aspectos espirituales (ítem 34), la gran mayoría de los docentes consultados con un 80,5% están de acuerdo a totalmente de acuerdo con esta forma de contemplar su existencia. El tener un sentimiento arraigado a la pertenencia y al compromiso (ítem 35), también gran cantidad de maestros/as con el 86,7% están desde de acuerdo a totalmente de acuerdo, siendo la opción más elegida la de *bastante de acuerdo* con un 54,5%. El considerarse una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en su persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo (ítem 36), una cuestión en cierta medida muy vinculada a la del ítem 34, va a tener unos resultados positivos también muy parecidos, ya que el 90,2% están en esta sintonía.

El tener amigos cercanos que sirvan de apoyo en determinados momentos (ítem 37), lo contemplan el 93,8% desde de acuerdo a totalmente de acuerdo, teniendo tan solo un 6,3% en *bastante en desacuerdo*. El ser fiel a los amigos y al grupo (ítem 38), está en la misma sintonía que la cuestión anterior, ya que 97,2% tienen una respuesta positiva desde la opción de acuerdo a totalmente de acuerdo. En lo que respecta a la importancia de ser genuino y sincero (ítem 39), el 89,5% tienen una respuesta positiva a esta pregunta, mientras que el 5% está totalmente en desacuerdo o bastante en desacuerdo. Un tema escabroso que abordamos en esta Dimensión, fue preguntar a los docentes sobre la importancia que tienen para ellos las creencias religiosas (ítem 40), siendo el resultado enormemente sorprendente, ya que el 71,4% estaban de acuerdo a totalmente de acuerdo en mantener unas creencias religiosas, tan solo el 28,7% estaban totalmente en desacuerdo o bastante en desacuerdo con esta práctica. La respuesta más puntuada fue la de *totalmente de acuerdo* con un 32,9%, resultado mayor que la suma de las dos opciones negativa, como puede observarse.

El abordar los compromisos con los demás como efímeros y dependiendo de lo que me convengan en cada momento (ítem 41), el 84,6% emitieron una respuesta negativa que iba desde totalmente en desacuerdo a bastante en desacuerdo. Considerar el perdón como algo que enaltece a quien lo pide (ítem 42), la gran mayoría de docentes con un 96,5% optaron por una de las tres respuestas positivas. Y por último, saber reconocer y admitir el error cuando no se lleva razón (ítem 43), las respuestas emitidas están en consonancia con la mayoría de respuestas de esta Dimensión, ya que el 93,7% está de acuerdo a totalmente de acuerdo.

En la tabla nº 39 están refejados los resultados de frecuencias y porcentajes de la Dimensión V. En un análisis pormenorizado de cada uno de los ítems que la componen, tendríamos que comenzar por la pregunta acerca de si la estabilidad económica ha sido un referente en la vida del docente (ítem 44), donde el 51,1% manifiesta estar de acuerdo a totalmente de acuerdo, mientras que 49% se inclinan por estar totalmente en desacuerdo o bastante en desacuerdo, la opción más contestada es *bastante en desacuerdo* con un 39,2%. La manera de abordar las relaciones con los demás, donde impere la cortesía y las buenas maneras (ítem 45), la inmensa mayoría de docentes están de acuerdo a totalmente de acuerdo con un 95%, en contestar positivamente a esta posibilidad. Abordando el sentido de la pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido (ítem 46), la totalidad de maestros/as están a favor de lo emitido en el ítem. Otra acción personal

analizada, es si la petición de un favor es un acto cuyo ejercicio no supone un perjuicio a un tercero (ítem 47), obteniendo un porcentaje del 90,3%, que va desde de acuerdo a totalmente de acuerdo.

Casi el 100% de los docentes que han contestado esta escala, con un porcentaje del 98,7% consideran que la presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en su relación (ítem 48). Otra cuestión muy relacionada con la anterior por lo afectivo del vínculo con otras personas, es la relativa a considerar a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han aportado a las generaciones actuales (ítem 49), lo mismo que en los resultados del ítem anterior, también la gran mayoría de docentes con un 96,5%, están de acuerdo a totalmente de acuerdo con esta afirmación.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LA DIMENSIÓN V

Tabla nº 39. Frecuencias y Porcentajes de la Dimensión V de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN V: DOMINIO VINCULADO CON LA CONFORMIDAD Y LA SEGURIDAD PERSONAL.						
ÍTEMS	TD	BD	A	BA	TA	F
V.44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	14	56	28	36	9	F
	9,8	39,2	19,6	25,2	6,3	%
V.45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	3	4	10	76	50	F
	2,1	2,8	7,0	53,1	35,0	%
V.46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	4	9	22	65	43	F
	2,8	6,3	15,4	45,5	30,1	%
V.47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	2	11	13	66	51	F
	1,4	7,7	9,1	46,2	35,7	%
V.48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	1	1	6	66	69	F
	0,7	0,7	4,2	46,2	48,3	%
V.49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	1	4	9	51	78	F
	0,7	2,8	6,3	35,7	54,5	%
V.50. Pongo los medios para tener salud física y mental	1	8	22	59	53	F
	0,7	5,6	15,4	41,3	37,1	%
V.51. Cumpro mis deberes y obligaciones de ciudadano	1	2	8	61	71	F
	0,7	1,4	5,6	42,7	49,7	%
V.52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	2		2	35	104	F
	1,4		1,4	24,5	72,7	%

Abordando el tema de la salud mental y física del encuestado (ítem 50), los docentes en un porcentaje del 93,8% ponen los medios para la consecución plena de su salud, tan solo el 6,3% emiten una respuesta negativa. El cumplimiento de las obligaciones y deberes como ciudadano también es abordado en nuestra escala (ítem 51), teniendo unos resultados esclarecedores, ya que el 98% de los docentes manifiestan estar de acuerdo a totalmente de acuerdo en cumplir con sus obligaciones. En relación a la concepción que tiene el sujeto acerca de su higiene personal (ítem 52), el 98,6% la consideran como un síntoma de respeto a los demás y a sí mismo.

Pasando al análisis de frecuencias y porcentajes de la Dimensión VI, donde los resultados quedan recogidos en la tabla nº 40. La defensa de la cultura entendida como algo a mantener y a profundizar ya que permite definir la identidad del sujeto (ítem 53), casi la totalidad de profesores/as encuestados con un 95,9% se inclinan por las afirmaciones positivas. Todo lo contrario cuando se pregunta si el encuestado se considera como una persona despreocupada con la realidad que le rodea (ítem 54), ya que el 81,1% optan por las opciones negativas de bastante en desacuerdo a totalmente en desacuerdo.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LA DIMENSIÓN VI

Tabla nº 40. Frecuencias y Porcentajes de la Dimensión VI de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN V: DOMINIO VINCULADO CON LA TRADICIÓN Y REALIZACIÓN PERSONAL.						
ÍTEMS	TD	BD	A	BA	TA	F
V.53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás		6	20	60	57	F
		4,2	14,0	42,0	39,9	%
V.54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	54	52	4	16	7	F
	37,8	43,4	2,8	11,2	4,9	%
V.55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	25	53	23	36	6	F
	17,5	37,1	16,1	25,2	4,2	%
V.56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	26	64	20	26	7	F
	18,2	44,8	14,0	18,2	4,9	%
V.57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	5	33	36	54	15	F
	3,5	23,1	25,2	37,8	10,5	%
V.58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	20	70	22	24	7	F
	14,0	49,0	15,4	16,8	4,9	%
V.59. Me gusta ser competente en mi trabajo	1	3	6	55	77	F
	0,7	2,1	4,2	39,2	53,8	%
V.60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	1	18	12	62	50	F
	0,7	12,6	8,4	43,4	35,0	%
V.61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	2	5	12	71	53	F
	1,4	3,5	8,4	49,7	37,1	%
V.62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común		12	28	84	19	F
		8,4	19,6	58,7	13,3	%
V.63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	5	22	42	62	12	F
	3,5	15,4	29,4	43,4	8,4	%

Una preguntata donde las respuestas de los docentes entre las opciones positivas y negativas han estado muy igualadas, es acerca de evitar manifestar sus sentimientos (ítem 55), ya que el 45,5% están de acuerdo a totalmente de acuerdo con realizar esta acción, en cambio en 54,6% están bastante en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con evitar manifestar sus sentimientos. El considerarse como una persona ambiciosa, ya que trabaja de forma infatigable para la consecución de sus objetivos (ítem 56), 63% no se considera así, ya que está totalmente en desacuerdo o bastante en desacuerdo. En cambio a la pregunta vinculada a la hora de definirse como una persona humilde (ítem 57), el 73,5% si creen que se acogen a este tipo de apelativo, ya que son bastante modestos y pasan desapercibidos por donde van.

El buscar ser una persona influyente ante las personas y las situaciones (ítem 58), el 63% no lo creen así, mientras que el 37,1% si buscan este objetivo en su vida. Cuando se aborda la competencia en su trabajo escolar (ítem 59), la inmensa mayoría de docentes con un 97,2% si buscan este objetivo en la escuela. Otro tema vinculado con su tarea profesional es el relativo de entender su trabajo como un servicio a los demás y un medio de mejora personal (ítem 60), también la gran mayoría de maestros/as se inclinan por las opciones positivas con un 86,8%.

El intentar adaptarse a las circunstancias de la vida sin que ello suponga un abandono de sus responsabilidades (ítem 61), el 95,2% están a favor de hacerlo desde las opciones de respuesta de acuerdo a totalmente de acuerdo. Otra cuestión abordada en el cuestionario es la vinculada a la concepción que tienen los docentes acerca de su inteligencia (ítem 62), pues 91,6% están de acuerdo a totalmente de acuerdo en considerarse personas inteligentes. Lo mismo ocurre cuando se le pregunta sobre si se consideran personas exitosas en su vida (ítem 63), ya que el 81,2% también adoptan una postura positiva ante esta cuestión.

En la tabla nº 41 quedan recogidos los resultados de las frecuencias y porcentajes de la Dimensión VII. Esta Dimensión se centra en la manera en que el individuo aborda su vida. La primera de las preguntas está orientada si el sujeto tiene una vida excitante ya que constantemente se buscan experiencias estimulantes (ítem 64). El 49% está totalmente en desacuerdo o bastante en desacuerdo, que es la respuesta más emitida por los docentes con un 40,6%, en tener una vida excitante, en cambio 51,1% si está a favor de buscar este tipo de vida marcada por la aventura.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LA DIMENSIÓN VII

Tabla nº 41. Frecuencias y Porcentajes de la Dimensión VII de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN V: DOMINIO VINCULADO CON EL ESTÍMULO PERSONAL.						
ÍTEMS	TD	BD	A	BA	TA	F
V.64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	12	58	32	34	7	F
	8,4	40,6	22,4	23,8	4,9	%
V.65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	7	41	28	50	17	F
	4,9	28,7	19,6	35,0	11,9	%
V.66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	22	59	25	25	12	F
	15,4	41,3	17,5	17,5	8,4	%
V.67. Planteo mi vida de modo inconformista	24	57	25	25	12	F
	16,8	39,9	17,5	17,5	8,4	%

Otra cuestión muy vinculada a la anterior, es si el individuo tiene una vida variada, llena de retos, novedades y cambios (ítem 65), el 66,5% cree que su vida se enmarca dentro de estas características, ya que están de acuerdo a totalmente de acuerdo, mientras que el 33,6% manifiesta su opinión negativa a este tipo de vida. En relación a buscar en la vida aventuras y riesgos (ítem 66), los resultados son muy parecidos a los obtenidos en el ítem 64, debido a la similitud de las preguntas, pues el 56,7% no intenta buscar estas demandas, al estar totalmente en desacuerdo o bastante en desacuerdo, mientras que el 43,4% están de acuerdo a totalmente de acuerdo con afrontar su vida desde la aventura y el riesgo. Por último, la pregunta orientada a esclarecer si el docente plantea su vida de un modo inconformista, el 56,7% de los maestros/as que contestaron este cuestionario manifestaron una respuesta negativa, en cambio el 43,4% si eran inconformista en su devenir diario.

Como puede observarse en esta Dimensión hay una cierta similitud de resultados en todos los ítems entre las opciones positivas de respuesta de las opciones negativas.

11.2. Análisis de varianza

Para el contraste de las hipótesis planteadas al inicio de la investigación se ha utilizado el análisis de varianza, que según Pantoja (2009), sirve para estudiar las variaciones existentes entre varios grupos respecto a una variable independiente. En este caso el análisis de varianza nos va a ayudar a investigar si existen variaciones en las respuestas de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto a los criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado, siempre vinculadas a las seis variables descriptivas definidas, como son: sexo del docente, tipo de centro, habitantes de la ciudad en la que queda ubicado el centro en el que se trabaja, años de dedicación a la enseñanza, años trabajados en el mismo ciclo y años en el mismo centro. Calvo (1988, p. 217) indica que “La varianza es un índice de variabilidad, lo que se hace es comparar la varianza intergrupo con la intragrupo. La comparación de ambas indica si las diferencias entre los grupos son o no significativas”.

La cuestión es comprobar si las medias de los diferentes grupos de variables son lo suficientemente distintas para asegurar que esas diferencias se deben en cada caso a la

variable que las diferencian, o si por el contrario las diferencias son debidas al azar. Si las diferencias entre los grupos son mayores que las diferencias halladas dentro de cada grupo, significa que dichas diferencias son debidas a lo que distinguen a los grupos entre sí; es decir, cada una de las variables de identificación mencionadas anteriormente: sexo del docente, tipo de centro, etc. Si, por el contrario, las diferencias entre los grupos no son suficientemente mayores que las diferencias dentro de cada grupo eso significa que las percepciones son diferentes tanto en un caso como en otro, pero dichas variaciones son debido al azar.

Para el contraste de hipótesis se ha utilizado la opción “Análisis de varianza: ANOVA de un componente” del submenú “Comparar medias” del SPSS 15.0. La aceptación o rechazo de las hipótesis se realizaron teniendo en cuenta los niveles de significación del 0,05.

En primer lugar se realizó el contraste para las hipótesis que relacionaban las variables descriptivas de la investigación con la totalidad de los ítems que representan las opiniones de los docentes respecto a los criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado. Para ello se creó una nueva variable que diese respuesta a toda la dimensión sumando todos los valores de respuesta para cada una de las variables que conforman la escala, para posterior hacer la ANOVA tomando esta nueva variable como dependiente.

Una vez realizado el contraste de hipótesis y a la luz de la aceptación de un número considerable en las que se corroboraba la existencia de diferencias significativas entre las medias de las variables estudiadas, se procedió a comprobar donde se daban esas diferencias, para determinar en qué medias existían diferencias utilizamos las pruebas de rasgos “post hoc”. Estas pruebas nos ayudaron a contrastar las diferencia entre cada paraja de medias correspondientes a las diversas posibilidades de elección de cada uno de los ítems que representan las variables independientes, que tenía más de dos grupos a comparar, y obtuvimos así unas series de matrices donde un asterisco nos indicaba las medias de los grupos que significativamente eran diferentes a un nivel de significación de $p < 0,05$. Entre todas las pruebas de comparación múltiple en el SPSS utilizamos la HSD de Tukey.

En síntesis, se aplicó en un primer momento, el análisis de varianza para comprobar si existían diferencias significativas entre cada una de las variables con relación al total del cuestionario. Este proceso permitió observar que los componentes no puntuaban igual en función de las variables nominales con las que los cruzábamos. A continuación, se presenta el contraste de hipótesis definidas en cada caso y seguidamente se comprueba la existencia, o no, de diferencias significativas a la luz de los datos obtenidos en el análisis estadístico realizado.

11.2.1. Análisis de varianza según las variables descriptivas con respecto a la totalidad de los ítems del cuestionario relativo a las opiniones de los docentes sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

11.2.1.1. Análisis de varianza según las variables descriptivas con respecto a la totalidad de los ítems para el cuestionario relativo a los criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

❖ **Sexo del docente:**

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS PARA LA VARIABLE SEXO DE DOCENTE

Tabla n° 42. Estadísticos descriptivos para la variable sexo del docente.
Fuente: Elaboración propia.

	Sexo profesores	Media	Desv. típ.	N
Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	hombre	4,3125	,85217	64
	mujer	4,3418	,79881	79
	Total	4,3287	,82031	143
Estoy en paz con migo mismo	hombre	4,1406	1,00581	64
	mujer	4,1519	,89283	79
	Total	4,1469	,94167	143
Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	hombre	4,2031	,91165	64
	mujer	4,1899	,86344	79
	Total	4,1958	,88221	143
Es para mí algo capital la supresión de conflictos	hombre	4,3281	,92676	64
	mujer	4,3418	,90421	79
	Total	4,3357	,91115	143
Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	hombre	4,3438	,80116	64
	mujer	4,3038	,80630	79
	Total	4,3217	,80142	143
Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	hombre	4,2500	,81650	64
	mujer	4,3165	,72579	79
	Total	4,2867	,76566	143
Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	hombre	4,1719	,98488	64
	mujer	4,1139	,86213	79
	Total	4,1399	,91622	143
Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	hombre	3,9844	,86359	64
	mujer	3,9873	,85476	79
	Total	3,9860	,85569	143
Favorezco entre mis	hombre	4,4219	,75182	64

	Sexo profesores	Media	Desv. típ.	N
alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	mujer	4,4684	,67625	79
	Total	4,4476	,70888	143
Soy defensor de la naturaleza	hombre	4,3438	,85855	64
	mujer	4,3797	,72153	79
	Total	4,3636	,78315	143
Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	hombre	1,8594	,95730	64
	mujer	2,0127	,98050	79
	Total	1,9441	,96980	143
Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	hombre	3,8594	,88850	64
	mujer	3,8987	,92812	79
	Total	3,8811	,90763	143
Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	hombre	2,4063	1,17809	64
	mujer	2,4684	1,04802	79
	Total	2,4406	1,10455	143
Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	hombre	3,9844	,96761	64
	mujer	4,0380	1,01833	79
	Total	4,0140	,99283	143
Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	hombre	2,8125	1,36713	64
	mujer	2,5696	1,21617	79
	Total	2,6783	1,28700	143
Intento proteger mi imagen	hombre	3,6875	,97386	64
	mujer	3,7722	,98644	79
	Total	3,7343	,97829	143
Tengo control sobre sí mismo	hombre	4,1719	,76749	64
	mujer	3,7722	,90510	79
	Total	3,9510	,86666	143
Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	hombre	3,0000	1,30931	64
	mujer	2,9367	1,22309	79
	Total	2,9650	1,25828	143
Tengo libertad de acción y pensamiento	hombre	4,0469	,84383	64
	mujer	4,2658	,67385	79
	Total	4,1678	,75978	143
Creo en el valor de las personas	hombre	4,5156	,77648	64
	mujer	4,5316	,63721	79
	Total	4,5245	,70042	143
Me defino como una persona con originalidad e imaginación	hombre	3,7969	,91165	64
	mujer	3,7342	,85798	79
	Total	3,7622	,87981	143
Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	hombre	4,0000	,83571	64
	mujer	3,6203	1,00389	79
	Total	3,7902	,94834	143
Pretendo no depender de los demás, ser	hombre	4,2656	,69561	64
	mujer	4,2278	,76710	79

	Sexo profesores	Media	Desv. típ.	N
autosuficiente	Total	4,2448	,73367	143
Selecciono mis propios objetivos, mis metas	hombre	4,1719	,90070	64
	mujer	4,1899	,66170	79
Me defino por una persona interesada por todo	Total	4,1818	,77493	143
	hombre	3,4531	1,11169	64
	mujer	3,5570	1,05911	79
Intento no depender de las personas que me rodean	Total	3,5105	1,08034	143
	hombre	3,9219	,91382	64
	mujer	3,9494	,91845	79
La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	Total	3,9371	,91326	143
	hombre	3,5313	1,14044	64
	mujer	3,6456	1,06263	79
Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	Total	3,5944	1,09569	143
	hombre	3,6875	,90633	64
	mujer	3,8987	,96868	79
Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	Total	3,8042	,94391	143
	hombre	3,7031	,93740	64
	mujer	3,8228	,87354	79
Tengo amigos cercanos que me apoyan	Total	3,7692	,90143	143
	hombre	4,1406	,90619	64
	mujer	4,1772	,91651	79
Soy fiel a mis amigos, al grupo	Total	4,1608	,90888	143
	hombre	4,5156	,71252	64
	mujer	4,3544	,69868	79
Ser genuino y sincero es importante en mi vida	Total	4,4266	,70700	143
	hombre	4,3750	,86373	64
	mujer	4,3544	,80125	79
Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	Total	4,3636	,82688	143
	hombre	3,4375	1,42400	64
	mujer	3,6203	1,33305	79
Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	Total	3,5385	1,37262	143
	hombre	1,9063	1,13695	64
	mujer	1,7089	,96279	79
Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	Total	1,7972	1,04517	143
	hombre	4,2188	,91667	64
	mujer	4,5190	,63772	79
Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	Total	4,3846	,78653	143
	hombre	4,1719	,70271	64
	mujer	4,1899	,89265	79
Mi estabilidad económica ha sido el referente	Total	4,1818	,81046	143
	hombre	2,7344	1,13028	64
	mujer	2,8354	1,11436	79

	Sexo profesores	Media	Desv. típ.	N
principal de mi vida	Total	2,7902	1,11868	143
Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	hombre	4,0938	,86774	64
	mujer	4,2152	,81131	79
	Total	4,1608	,83624	143
Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	hombre	3,7969	1,07171	64
	mujer	4,0506	,89010	79
	Total	3,9371	,98020	143
Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	hombre	3,9844	,93422	64
	mujer	4,1392	,94373	79
	Total	4,0699	,93936	143
Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	hombre	4,3281	,83675	64
	mujer	4,4684	,50219	79
	Total	4,4056	,67383	143
Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	hombre	4,3594	,86129	64
	mujer	4,4430	,72936	79
	Total	4,4056	,78935	143
Pongo los medios para tener salud física y mental	hombre	4,2031	,94583	64
	mujer	3,9873	,85476	79
	Total	4,0839	,89989	143
Cumpló mis deberes y obligaciones de ciudadano	hombre	4,3906	,80902	64
	mujer	4,3924	,64882	79
	Total	4,3916	,72223	143
Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	hombre	4,6094	,82841	64
	mujer	4,7215	,45112	79
	Total	4,6713	,64760	143
Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	hombre	4,1250	,86373	64
	mujer	4,2152	,79535	79
	Total	4,1748	,82492	143
Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	hombre	2,3438	1,32400	64
	mujer	1,7595	,89464	79
	Total	2,0210	1,14122	143
Intento evitar manifestar mis sentimientos	hombre	2,7188	1,14737	64
	mujer	2,5316	1,17490	79
	Total	2,6154	1,16234	143
Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	hombre	2,4531	1,02244	64
	mujer	2,4810	1,21803	79
	Total	2,4685	1,13090	143
Me defino como una persona humilde, ya que	hombre	3,5000	,95950	64
	mujer	3,1139	1,08589	79

	Sexo profesores	Media	Desv. típ.	N
soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	Total	3,2867	1,04560	143
Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	hombre	2,6250	1,11981	64
	mujer	2,3924	1,04290	79
	Total	2,4965	1,08039	143
Me gusta ser competente en mi trabajo	hombre	4,3750	,80672	64
	mujer	4,4810	,67673	79
	Total	4,4336	,73695	143
Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	hombre	3,9063	1,01916	64
	mujer	4,0633	,99153	79
	Total	3,9930	1,00349	143
Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	hombre	4,0938	,95483	64
	mujer	4,2405	,71996	79
	Total	4,1748	,83341	143
Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	hombre	3,7031	,72768	64
	mujer	3,8228	,82834	79
	Total	3,7692	,78446	143
Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	hombre	3,2656	1,02728	64
	mujer	3,4684	,90349	79
	Total	3,3776	,96271	143
Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	hombre	2,8594	1,08184	64
	mujer	2,6835	1,04445	79
	Total	2,7622	1,06121	143
Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	hombre	3,2188	1,11936	64
	mujer	3,1899	1,14439	79
	Total	3,2028	1,12937	143
Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	hombre	2,7969	1,19761	64
	mujer	2,4810	1,16422	79
	Total	2,6224	1,18562	143
Planteo mi vida de modo inconformista	hombre	2,9063	1,29368	64
	mujer	2,3671	1,06431	79
	Total	2,6084	1,19880	143

PRUEBA DE BOX SOBRE LA IGUALDAD DE LAS MATRICES DE COVARIANZAS

Tabla nº 43. Prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de covarianzas para la variable sexo del docente.
Fuente: Elaboración propia.

M de Box	4593,648
F	1,333
gl1	1830
gl2	54716,584
Significación	,000

Contrasta la matriz de covarianza para los datos de hombres y otra para los datos de mujeres. Se valida la igualdad entre ambas (H_0) a fin de saber si podemos aunarlas para calcular un único valor de ϵ en el diseño $0,000 \leq 0,05$, concluimos que son estadísticamente diferentes.

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianza observadas de las variables dependientes son iguales en todos los grupos.

Diseño: Intersección+Variable Independiente 1 Sexo del docente.

Como la significación es menor que 0,001, en el supuesto de la igualdad de covarianzas en el caso de la variable sexo ha sido violada, por lo que no podemos admitir igualdad de covarianzas.

CONTRASTES MULTIVARIADOS

Tabla nº 44. Contrastes multivariados para la variable sexo del docente.

Fuente: Elaboración propia.

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
Intersección	Traza de Pillai	,995	289,830(b)	60,000	82,000	,000	,995	17389,800	1,000
	Lambda de Wilks	,005	289,830(b)	60,000	82,000	,000	,995	17389,800	1,000
	Traza de Hotelling	212,071	289,830(b)	60,000	82,000	,000	,995	17389,800	1,000
	Raíz mayor de Roy	212,071	289,830(b)	60,000	82,000	,000	,995	17389,800	1,000
VI1Sexo	Traza de Pillai	,507	1,408(b)	60,000	82,000	,075	,507	84,453	,988
	Lambda de Wilks	,493	1,408(b)	60,000	82,000	,075	,507	84,453	,988
	Traza de Hotelling	1,030	1,408(b)	60,000	82,000	,075	,507	84,453	,988
	Raíz mayor de Roy	1,030	1,408(b)	60,000	82,000	,075	,507	84,453	,988

a Calculado con $\alpha = ,05$

b Estadístico exacto

c Diseño: Intersección+Variable Independiente 1 Sexo del docente.

En este caso, y como era previsible, el valor $p > 0,005$. Por lo tanto, podemos concluir que no depende del sexo lo que piensan. Se rechaza, por tanto, la hipótesis nº 1 que afirma: *Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo al sexo de los docentes encuestados.*

CONTRASTE DE LEVENE SOBRE LA IGUALDAD DE LAS VARIANZAS ERROR

Tabla n° 45. Contrastes de Levene sobre la igualdad de las varianzas error para la variable sexo del docente.

Fuente: Elaboración propia.

	F	gl1	gl2	Significación
Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	,221	1	141	,639
Estoy en paz con migo mismo	,849	1	141	,358
Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	,134	1	141	,715
Es para mí algo capital la supresión de conflictos	,137	1	141	,712
Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	,193	1	141	,661
Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	1,216	1	141	,272
Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	1,677	1	141	,197
Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	,002	1	141	,969
Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	,304	1	141	,582
Soy defensor de la naturaleza	1,079	1	141	,301
Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	,176	1	141	,676
Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	,060	1	141	,808
Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	,954	1	141	,330

	F	gl1	gl2	Significación
Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	,069	1	141	,793
Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	2,711	1	141	,102
Intento proteger mi imagen	,054	1	141	,817
Tengo control sobre sí mismo	2,688	1	141	,103
Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	,717	1	141	,399
Tengo libertad de acción y pensamiento	,098	1	141	,755
Creo en el valor de las personas	,534	1	141	,466
Me defino como una persona con originalidad e imaginación	,322	1	141	,571
Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	6,261	1	141	,013
Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	1,069	1	141	,303
Selecciono mis propios objetivos, mis metas	1,998	1	141	,160
Me defino por una persona interesada por todo	,356	1	141	,552
Intento no depender de las personas que me rodean	,131	1	141	,718
La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	,007	1	141	,932
Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	,387	1	141	,535

	F	gl1	gl2	Significación
Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	,208	1	141	,649
Tengo amigos cercanos que me apoyan	,078	1	141	,780
Soy fiel a mis amigos, al grupo	,001	1	141	,976
Ser genuino y sincero es importante en mi vida	,133	1	141	,716
Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	,888	1	141	,348
Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	1,634	1	141	,203
Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	8,308	1	141	,005
Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	3,166	1	141	,077
Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	,027	1	141	,869
Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	,034	1	141	,853
Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	4,800	1	141	,030
Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	,055	1	141	,814
Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	9,853	1	141	,002

	F	gl1	gl2	Significación
Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	,642	1	141	,424
Pongo los medios para tener salud física y mental	2,154	1	141	,144
Cumplo mis deberes y obligaciones de ciudadano	1,412	1	141	,237
Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	5,825	1	141	,017
Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	,330	1	141	,566
Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	13,991	1	141	,000
Intento evitar manifestar mis sentimientos	,067	1	141	,797
Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	3,641	1	141	,058
Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	2,015	1	141	,158
Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	,744	1	141	,390
Me gusta ser competente en mi trabajo	,927	1	141	,337
Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	,227	1	141	,635

	F	gl1	gl2	Significación
Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	,623	1	141	,431
Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	,232	1	141	,631
Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	,749	1	141	,388
Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	,098	1	141	,755
Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	,619	1	141	,433
Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	,817	1	141	,368
Planteo mi vida de modo inconformista	5,655	1	141	,019

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de las variables dependientes es igual a lo largo de todos los grupos.

Diseño: Intersección+Variable Independiente 1 Sexo del docente.

En la mayoría de los casos la significación es mayor que 0,005, por lo que podemos concluir la existencia de homogeneidad de varianzas.

Las pruebas de los efectos inter-sujetos en la variable sexo del docente se encuentra en la tabla nº 5 del anexo II. Obteniéndose los siguientes resultados.

- a Calculado con alfa = ,05
- b R cuadrado = ,000 (R cuadrado corregida = -,007)
- c R cuadrado = ,001 (R cuadrado corregida = -,006)
- d R cuadrado = ,002 (R cuadrado corregida = -,005)
- e R cuadrado = ,001 (R cuadrado corregida = -,007)
- f R cuadrado = ,006 (R cuadrado corregida = -,001)
- g R cuadrado = ,009 (R cuadrado corregida = ,002)
- h R cuadrado = ,053 (R cuadrado corregida = ,046)
- i R cuadrado = ,021 (R cuadrado corregida = ,014)

j R cuadrado = ,040 (R cuadrado corregida = ,033)
 k R cuadrado = ,003 (R cuadrado corregida = -,004)
 l R cuadrado = ,012 (R cuadrado corregida = ,005)
 m R cuadrado = ,004 (R cuadrado corregida = -,003)
 n R cuadrado = ,013 (R cuadrado corregida = ,006)
 o R cuadrado = ,036 (R cuadrado corregida = ,029)
 p R cuadrado = ,005 (R cuadrado corregida = -,002)
 q R cuadrado = ,017 (R cuadrado corregida = ,010)
 r R cuadrado = ,007 (R cuadrado corregida = ,000)
 s R cuadrado = ,011 (R cuadrado corregida = ,004)
 t R cuadrado = ,014 (R cuadrado corregida = ,007)
 u R cuadrado = ,065 (R cuadrado corregida = ,059)
 v R cuadrado = ,034 (R cuadrado corregida = ,027)
 w R cuadrado = ,008 (R cuadrado corregida = ,001)
 x R cuadrado = ,018 (R cuadrado corregida = ,011)
 y R cuadrado = ,050 (R cuadrado corregida = ,044)

Según podemos observar, y según los valores de significación de la variable sexo del docente, esta no tiene efecto estadísticamente significativo en la respuesta que nos dan.

PRUEBA POST HOC DHS DE TUKEY PARA LA VARIABLE SEXO DE PROFESORES.

Tabla nº 46. Prueba post hoc DHS de Tukey para la variable sexo de los profesores.
 Fuente: Elaboración propia.

Variable dependiente	Sexo profesores	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	hombre	4,313	,103	4,109	4,516
	mujer	4,342	,093	4,159	4,525
Estoy en paz con migo mismo	hombre	4,141	,118	3,907	4,374
	mujer	4,152	,106	3,942	4,362
Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	hombre	4,203	,111	3,984	4,422
	mujer	4,190	,100	3,993	4,387
Es para mí algo capital la supresión de conflictos	hombre	4,328	,114	4,102	4,554
	mujer	4,342	,103	4,138	4,545
Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	hombre	4,344	,101	4,145	4,542
	mujer	4,304	,090	4,125	4,483
Entiendo la vida como una	hombre	4,250	,096	4,060	4,440

Variable dependiente	Sexo profesores	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	mujer	4,316	,086	4,146	4,487
Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	hombre	4,172	,115	3,945	4,399
	mujer	4,114	,103	3,910	4,318
Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	hombre	3,984	,107	3,772	4,197
	mujer	3,987	,097	3,796	4,178
Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	hombre	4,422	,089	4,246	4,598
	mujer	4,468	,080	4,310	4,626
Soy defensor de la naturaleza	hombre	4,344	,098	4,150	4,538
	mujer	4,380	,088	4,205	4,555
Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	hombre	1,859	,121	1,620	2,099
	mujer	2,013	,109	1,797	2,228
Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	hombre	3,859	,114	3,634	4,084
	mujer	3,899	,102	3,696	4,101
Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	hombre	2,406	,139	2,132	2,680
	mujer	2,468	,125	2,222	2,715
Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	hombre	3,984	,124	3,738	4,230
	mujer	4,038	,112	3,816	4,260
Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	hombre	2,813	,161	2,495	3,130
	mujer	2,570	,145	2,284	2,856
Intento proteger mi imagen	hombre	3,688	,123	3,445	3,930
	mujer	3,772	,110	3,554	3,990
Tengo control sobre sí mismo	hombre	4,172	,106	3,963	4,381
	mujer	3,772	,095	3,584	3,960
Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	hombre	3,000	,158	2,688	3,312
	mujer	2,937	,142	2,656	3,217
Tengo libertad de acción y pensamiento	hombre	4,047	,094	3,860	4,233
	mujer	4,266	,085	4,098	4,434
Creo en el valor de las personas	hombre	4,516	,088	4,342	4,689
	mujer	4,532	,079	4,375	4,688
Me defino como una persona con originalidad e imaginación	hombre	3,797	,110	3,579	4,015
	mujer	3,734	,099	3,538	3,930
Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	hombre	4,000	,117	3,770	4,230
	mujer	3,620	,105	3,413	3,828

Variable dependiente	Sexo profesores	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	hombre	4,266	,092	4,084	4,448
	mujer	4,228	,083	4,064	4,392
Selecciono mis propios objetivos, mis metas	hombre	4,172	,097	3,980	4,364
	mujer	4,190	,087	4,017	4,363
Me defino por una persona interesada por todo	hombre	3,453	,135	3,186	3,721
	mujer	3,557	,122	3,316	3,798
Intento no depender de las personas que me rodean	hombre	3,922	,115	3,695	4,148
	mujer	3,949	,103	3,746	4,153
La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	hombre	3,531	,137	3,260	3,803
	mujer	3,646	,124	3,401	3,890
Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	hombre	3,688	,118	3,455	3,920
	mujer	3,899	,106	3,689	4,108
Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	hombre	3,703	,113	3,480	3,926
	mujer	3,823	,102	3,622	4,024
Tengo amigos cercanos que me apoyan	hombre	4,141	,114	3,915	4,366
	mujer	4,177	,103	3,974	4,380
Soy fiel a mis amigos, al grupo	hombre	4,516	,088	4,341	4,690
	mujer	4,354	,079	4,198	4,511
Ser genuino y sincero es importante en mi vida	hombre	4,375	,104	4,170	4,580
	mujer	4,354	,093	4,170	4,539
Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	hombre	3,438	,172	3,098	3,777
	mujer	3,620	,155	3,315	3,926
Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	hombre	1,906	,131	1,648	2,164
	mujer	1,709	,117	1,477	1,941
Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	hombre	4,219	,097	4,027	4,410
	mujer	4,519	,087	4,347	4,691
Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	hombre	4,172	,102	3,971	4,373
	mujer	4,190	,092	4,009	4,371
Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	hombre	2,734	,140	2,457	3,012
	mujer	2,835	,126	2,586	3,085
Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	hombre	4,094	,105	3,887	4,301
	mujer	4,215	,094	4,029	4,401
Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien	hombre	3,797	,122	3,556	4,038
	mujer	4,051	,110	3,834	4,268

Variable dependiente	Sexo profesores	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
cultural compartido					
Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	hombre	3,984	,117	3,752	4,217
	mujer	4,139	,106	3,930	4,348
Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	hombre	4,328	,084	4,162	4,494
	mujer	4,468	,076	4,319	4,618
Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	hombre	4,359	,099	4,164	4,555
	mujer	4,443	,089	4,267	4,619
Pongo los medios para tener salud física y mental	hombre	4,203	,112	3,982	4,425
	mujer	3,987	,101	3,788	4,187
Cumpro mis deberes y obligaciones de ciudadano	hombre	4,391	,091	4,212	4,570
	mujer	4,392	,082	4,231	4,554
Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	hombre	4,609	,081	4,449	4,769
	mujer	4,722	,073	4,578	4,866
Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	hombre	4,125	,103	3,921	4,329
	mujer	4,215	,093	4,031	4,399
Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	hombre	2,344	,138	2,070	2,617
	mujer	1,759	,125	1,513	2,006
Intento evitar manifestar mis sentimientos	hombre	2,719	,145	2,431	3,006
	mujer	2,532	,131	2,273	2,790
Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	hombre	2,453	,142	2,173	2,734
	mujer	2,481	,128	2,229	2,733
Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	hombre	3,500	,129	3,245	3,755
	mujer	3,114	,116	2,885	3,343
Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	hombre	2,625	,135	2,359	2,891
	mujer	2,392	,121	2,153	2,632
Me gusta ser competente en mi trabajo	hombre	4,375	,092	4,193	4,557
	mujer	4,481	,083	4,317	4,645
Entiendo la competencia	hombre	3,906	,125	3,658	4,154

Variable dependiente	Sexo profesores	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	mujer	4,063	,113	3,840	4,287
	hombre	4,094	,104	3,888	4,300
Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	mujer	4,241	,094	4,055	4,426
	hombre	3,703	,098	3,509	3,897
Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	mujer	3,823	,088	3,648	3,997
	hombre	3,266	,120	3,028	3,503
Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	mujer	3,468	,108	3,255	3,682
	hombre	2,859	,133	2,597	3,122
Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	mujer	2,684	,119	2,447	2,920
	hombre	3,219	,142	2,939	3,499
Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	mujer	3,190	,128	2,938	3,442
	hombre	2,797	,147	2,505	3,088
Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	mujer	2,481	,133	2,219	2,743
	hombre	2,906	,147	2,617	3,196
Planteo mi vida de modo inconformista	mujer	2,367	,132	2,106	2,628

❖ **Estudio según la variable descriptiva, habitantes de la población en la que se encuentra el centro docente.**

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS.

Tabla nº 47. Estadísticos descriptivos para la variable según la población.
Fuente: Elaboración propia.

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	menos de 5000 habitantes	4,0000	1,09545	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,4167	,51493	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,5185	,57981	27
	más de 20000 habitantes	4,3011	,86959	93
	Total	4,3287	,82031	143
Estoy en paz con migo mismo	menos de 5000 habitantes	3,5455	1,69491	11

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,2500	,45227	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,0000	,78446	27
	más de 20000 habitantes	4,2473	,89267	93
	Total	4,1469	,94167	143
Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	menos de 5000 habitantes	3,9091	1,22103	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,4167	,51493	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,2222	,64051	27
	más de 20000 habitantes	4,1935	,93551	93
	Total	4,1958	,88221	143
Es para mí algo capital la supresión de conflictos	menos de 5000 habitantes	3,8182	1,25045	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,9167	,28868	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,3704	,49210	27
	más de 20000 habitantes	4,3118	,97778	93
	Total	4,3357	,91115	143
Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	menos de 5000 habitantes	4,4545	,93420	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,4167	,66856	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,4815	,64273	27
	más de 20000 habitantes	4,2473	,84256	93
	Total	4,3217	,80142	143
Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	menos de 5000 habitantes	4,2727	,78625	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,6667	,49237	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,4074	,74726	27
	más de 20000 habitantes	4,2043	,78794	93
	Total	4,2867	,76566	143
Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	menos de 5000 habitantes	4,1818	,75076	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,5000	,52223	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,2963	,77533	27
	más de 20000 habitantes	4,0430	,99906	93

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
	Total	4,1399	,91622	143
Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	menos de 5000 habitantes	3,8182	,75076	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,1667	,83485	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,0370	,75862	27
	más de 20000 habitantes	3,9677	,90231	93
	Total	3,9860	,85569	143
Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	menos de 5000 habitantes	4,4545	,93420	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,5000	,52223	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,5926	,57239	27
	más de 20000 habitantes	4,3978	,73927	93
	Total	4,4476	,70888	143
Soy defensor de la naturaleza	menos de 5000 habitantes	4,3636	,92442	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,3333	,88763	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,4444	,64051	27
	más de 20000 habitantes	4,3441	,80074	93
	Total	4,3636	,78315	143
Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	menos de 5000 habitantes	1,6364	1,02691	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	2,1667	1,02986	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	2,1111	1,12090	27
	más de 20000 habitantes	1,9032	,90966	93
	Total	1,9441	,96980	143
Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	menos de 5000 habitantes	3,9091	1,22103	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,3333	,65134	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,6667	1,00000	27
	más de 20000 habitantes	3,8817	,85782	93
	Total	3,8811	,90763	143
Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	menos de 5000 habitantes	2,9091	1,22103	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	2,6667	1,23091	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	2,6667	1,03775	27
	más de 20000 habitantes	2,2903	1,07926	93
	Total	2,4406	1,10455	143

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	menos de 5000 habitantes	4,2727	,78625	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,0000	,85280	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,9259	,82862	27
	más de 20000 habitantes	4,0108	1,07839	93
	Total	4,0140	,99283	143
Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	menos de 5000 habitantes	1,5455	,52223	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	2,9167	1,44338	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	2,4074	1,04731	27
	más de 20000 habitantes	2,8602	1,32363	93
	Total	2,6783	1,28700	143
Intento proteger mi imagen	menos de 5000 habitantes	3,5455	1,12815	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,0000	1,34840	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,9259	,78082	27
	más de 20000 habitantes	3,6667	,95932	93
	Total	3,7343	,97829	143
Tengo control sobre sí mismo	menos de 5000 habitantes	4,0000	1,00000	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,0000	,95346	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,8148	,96225	27
	más de 20000 habitantes	3,9785	,82064	93
	Total	3,9510	,86666	143
Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	menos de 5000 habitantes	2,8182	,98165	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,0833	1,37895	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,5556	1,08604	27
	más de 20000 habitantes	2,7957	1,28164	93
	Total	2,9650	1,25828	143
Tengo libertad de acción y pensamiento	menos de 5000 habitantes	4,0909	1,13618	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,2500	,62158	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,2963	,77533	27
	más de 20000 habitantes	4,1290	,72571	93
	Total	4,1678	,75978	143

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
Creo en el valor de las personas	menos de 5000 habitantes	4,4545	,93420	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,0833	,90034	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,5926	,63605	27
	más de 20000 habitantes	4,5699	,64938	93
	Total	4,5245	,70042	143
Me defino como una persona con originalidad e imaginación	menos de 5000 habitantes	3,6364	,80904	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,5000	1,08711	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,8519	,98854	27
	más de 20000 habitantes	3,7849	,83209	93
	Total	3,7622	,87981	143
Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	menos de 5000 habitantes	3,6364	,80904	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,5000	1,24316	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,7407	1,05948	27
	más de 20000 habitantes	3,8602	,89189	93
	Total	3,7902	,94834	143
Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	menos de 5000 habitantes	4,0000	,89443	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,8333	,83485	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,5185	,64273	27
	más de 20000 habitantes	4,2473	,70180	93
	Total	4,2448	,73367	143
Selecciono mis propios objetivos, mis metas	menos de 5000 habitantes	4,3636	,92442	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,9167	1,08362	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,3333	,62017	27
	más de 20000 habitantes	4,1505	,75103	93
	Total	4,1818	,77493	143
Me defino por una persona interesada por todo	menos de 5000 habitantes	2,8182	1,25045	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,2500	1,13818	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,9259	,87380	27
	más de 20000 habitantes	3,5054	1,06958	93
	Total	3,5105	1,08034	143

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
Intento no depender de las personas que me rodean	menos de 5000 habitantes	3,2727	1,19087	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,8333	,71774	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,3333	,78446	27
	más de 20000 habitantes	3,9140	,89267	93
	Total	3,9371	,91326	143
La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	menos de 5000 habitantes	3,0909	1,13618	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,6667	1,30268	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,0370	,64935	27
	más de 20000 habitantes	3,5161	1,13839	93
	Total	3,5944	1,09569	143
Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	menos de 5000 habitantes	3,9091	,70065	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,5833	,99620	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,9630	,80773	27
	más de 20000 habitantes	3,7742	1,00140	93
	Total	3,8042	,94391	143
Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	menos de 5000 habitantes	3,6364	,80904	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,0833	,66856	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,9259	,87380	27
	más de 20000 habitantes	3,6989	,94161	93
	Total	3,7692	,90143	143
Tengo amigos cercanos que me apoyan	menos de 5000 habitantes	4,0909	1,04447	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,1667	,57735	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,4074	,69389	27
	más de 20000 habitantes	4,0968	,97874	93
	Total	4,1608	,90888	143
Soy fiel a mis amigos, al grupo	menos de 5000 habitantes	4,2727	,90453	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,3333	,65134	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,4074	,57239	27
	más de 20000 habitantes	4,4624	,73068	93
	Total	4,4266	,70700	143

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
Ser genuino y sincero es importante en mi vida	menos de 5000 habitantes	4,2727	1,00905	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,9167	1,08362	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,4444	,57735	27
	más de 20000 habitantes	4,4086	,82405	93
	Total	4,3636	,82688	143
Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	menos de 5000 habitantes	3,6364	1,20605	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,3333	1,66969	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,3333	1,30089	27
	más de 20000 habitantes	3,6129	1,38338	93
	Total	3,5385	1,37262	143
Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	menos de 5000 habitantes	2,0000	1,34164	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	1,6667	,98473	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	1,8519	1,13353	27
	más de 20000 habitantes	1,7742	1,00140	93
	Total	1,7972	1,04517	143
Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	menos de 5000 habitantes	4,3636	,92442	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,3333	,65134	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,6667	,55470	27
	más de 20000 habitantes	4,3118	,83378	93
	Total	4,3846	,78653	143
Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	menos de 5000 habitantes	4,0000	,89443	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,0000	1,04447	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,4815	,75296	27
	más de 20000 habitantes	4,1398	,77448	93
	Total	4,1818	,81046	143
Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	menos de 5000 habitantes	3,0000	1,18322	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	2,7500	1,05529	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,0000	1,00000	27
	más de 20000 habitantes	2,7097	1,15703	93
	Total	2,7902	1,11868	143

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	menos de 5000 habitantes	4,3636	1,20605	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,0833	1,08362	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,2963	,60858	27
	más de 20000 habitantes	4,1075	,81377	93
	Total	4,1608	,83624	143
Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	menos de 5000 habitantes	3,7273	1,42063	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,3333	,65134	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,0000	,87706	27
	más de 20000 habitantes	3,8925	,98314	93
	Total	3,9371	,98020	143
Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	menos de 5000 habitantes	4,2727	,90453	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,9167	,90034	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,1852	,83376	27
	más de 20000 habitantes	4,0323	,98303	93
	Total	4,0699	,93936	143
Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	menos de 5000 habitantes	4,1818	1,16775	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,4167	,51493	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,6296	,49210	27
	más de 20000 habitantes	4,3656	,65583	93
	Total	4,4056	,67383	143
Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	menos de 5000 habitantes	4,0909	1,04447	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,3333	,98473	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,4444	,57735	27
	más de 20000 habitantes	4,4409	,78660	93
	Total	4,4056	,78935	143
Pongo los medios para tener salud física y mental	menos de 5000 habitantes	4,3636	,92442	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,8333	1,02986	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,0741	,82862	27
	más de 20000 habitantes	4,0860	,90477	93
	Total	4,0839	,89989	143

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
Cumpló mis deberes y obligaciones de ciudadano	menos de 5000 habitantes	4,5455	,93420	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,5000	,52223	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,5185	,57981	27
	más de 20000 habitantes	4,3226	,75414	93
	Total	4,3916	,72223	143
Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	menos de 5000 habitantes	4,5455	1,21356	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,7500	,45227	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,7778	,42366	27
	más de 20000 habitantes	4,6452	,63666	93
	Total	4,6713	,64760	143
Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	menos de 5000 habitantes	4,1818	,87386	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,1667	1,19342	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,0741	,91676	27
	más de 20000 habitantes	4,2043	,74541	93
	Total	4,1748	,82492	143
Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	menos de 5000 habitantes	1,8182	1,16775	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	1,6667	,65134	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	2,5926	1,30853	27
	más de 20000 habitantes	1,9247	1,09581	93
	Total	2,0210	1,14122	143
Intento evitar manifestar mis sentimientos	menos de 5000 habitantes	2,6364	1,20605	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	1,9167	,66856	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,0370	1,15962	27
	más de 20000 habitantes	2,5806	1,17328	93
	Total	2,6154	1,16234	143
Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	menos de 5000 habitantes	2,8182	1,47093	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	2,2500	1,13818	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	2,3704	,83887	27
	más de 20000 habitantes	2,4839	1,16668	93
	Total	2,4685	1,13090	143

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	menos de 5000 habitantes	3,2727	1,00905	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	2,0000	,85280	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,4444	1,05003	27
	más de 20000 habitantes	3,4086	,96950	93
	Total	3,2867	1,04560	143
Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	menos de 5000 habitantes	2,2727	1,10371	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	2,3333	1,07309	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	2,6296	1,14852	27
	más de 20000 habitantes	2,5054	1,06958	93
	Total	2,4965	1,08039	143
Me gusta ser competente en mi trabajo	menos de 5000 habitantes	4,2727	,90453	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,1667	,93744	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,5926	,50071	27
	más de 20000 habitantes	4,4409	,74400	93
	Total	4,4336	,73695	143
Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	menos de 5000 habitantes	3,5455	1,29334	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,4167	,66856	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,4074	,69389	27
	más de 20000 habitantes	3,8710	1,03447	93
	Total	3,9930	1,00349	143
Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	menos de 5000 habitantes	3,8182	1,32802	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,2500	,96531	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,3704	,62929	27
	más de 20000 habitantes	4,1505	,79326	93
	Total	4,1748	,83341	143
Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	menos de 5000 habitantes	3,3636	,92442	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,8333	,83485	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,8148	,73574	27
	más de 20000 habitantes	3,7957	,77402	93
	Total	3,7692	,78446	143

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	menos de 5000 habitantes	3,0000	1,26491	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,6667	,77850	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,4444	,75107	27
	más de 20000 habitantes	3,3656	,99766	93
	Total	3,3776	,96271	143
Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	menos de 5000 habitantes	2,5455	1,12815	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	2,3333	,49237	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,2222	1,12090	27
	más de 20000 habitantes	2,7097	1,05892	93
	Total	2,7622	1,06121	143
Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	menos de 5000 habitantes	3,1818	,98165	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,0833	1,24011	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,6667	1,03775	27
	más de 20000 habitantes	3,0860	1,13880	93
	Total	3,2028	1,12937	143
Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	menos de 5000 habitantes	2,0000	,77460	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	2,6667	1,23091	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,1852	1,38778	27
	más de 20000 habitantes	2,5269	1,10917	93
	Total	2,6224	1,18562	143
Planteo mi vida de modo inconformista	menos de 5000 habitantes	1,9091	,94388	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	2,0833	,90034	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,3333	1,14354	27
	más de 20000 habitantes	2,5484	1,18428	93
	Total	2,6084	1,19880	143

CONTRASTES MULTIVARIADOS

Tabla nº 48. Contrastes multivariados para la variable habitantes de la población donde se encuentra el centro.

Fuente: Elaboración propia.

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
Intersección	Traza de Pillai	,992	156,691(b)	60,000	80,000	,000	,992	9401,448	1,000
	Lambda de Wilks	,008	156,691(b)	60,000	80,000	,000	,992	9401,448	1,000
	Traza de Hotelling	117,518	156,691(b)	60,000	80,000	,000	,992	9401,448	1,000
	Raíz mayor de Roy	117,518	156,691(b)	60,000	80,000	,000	,992	9401,448	1,000
VI2Pobla	Traza de Pillai	1,607	1,578	180,000	246,000	,000	,536	283,966	1,000
	Lambda de Wilks	,096	1,581	180,000	240,796	,000	,541	284,336	1,000
	Traza de Hotelling	3,628	1,585	180,000	236,000	,000	,547	285,367	1,000
	Raíz mayor de Roy	1,713	2,341(c)	60,000	82,000	,000	,631	140,432	1,000

a Calculado con alfa = ,05

b Estadístico exacto

c El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

d Diseño: Intersección+Variable Independiente 2, Población donde se encuentr el centro.

En este caso, $p \leq 0,005$, por lo que podemos concluir que hay diferencias estadísticamente significativas entre el hecho de que los profesores encuestados desempeñen su actividad docente en centros de localidades de mayor o menor población y sus opiniones respecto al nivel de desarrollo del juicio moral de los docentes. Consecuentemente se acepta la segunda hipótesis que afirma: *Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a los habitantes de la localidad en donde están desarrollando su labor educativa.*

CONTRASTE DE LEVENE SOBRE LA IGUALDAD DE LAS VARIANZAS ERROR

Tabla n° 49. Contrastes de Levene sobre la igualdad de las varianzas error en la variable, habitantes de la población donde se encuentra el centro.

Fuente: Elaboración propia.

	F	gl1	gl2	Significación
Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	1,574	3	139	,198
Estoy en paz con migo mismo	7,213	3	139	,000
Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	1,454	3	139	,230
Es para mí algo capital la supresión de conflictos	6,865	3	139	,000
Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	,354	3	139	,787
Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	,475	3	139	,700
Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	,779	3	139	,508
Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	,146	3	139	,932
Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	,915	3	139	,435
Soy defensor de la naturaleza	,220	3	139	,882
Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	,604	3	139	,613
Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	,864	3	139	,461

	F	gl1	gl2	Significación
Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	,363	3	139	,780
Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	,588	3	139	,624
Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	5,671	3	139	,001
Intento proteger mi imagen	2,189	3	139	,092
Tengo control sobre sí mismo	1,536	3	139	,208
Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	1,168	3	139	,324
Tengo libertad de acción y pensamiento	1,536	3	139	,208
Creo en el valor de las personas	,591	3	139	,622
Me defino como una persona con originalidad e imaginación	1,236	3	139	,299
Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	1,948	3	139	,125
Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	,016	3	139	,997
Selecciono mis propios objetivos, mis metas	1,420	3	139	,240
Me defino por una persona interesada por todo	1,115	3	139	,345
Intento no depender de las personas que me rodean	1,078	3	139	,360
La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	5,987	3	139	,001
Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	1,644	3	139	,182

	F	gl1	gl2	Significación
Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	1,126	3	139	,341
Tengo amigos cercanos que me apoyan	2,605	3	139	,054
Soy fiel a mis amigos, al grupo	,526	3	139	,665
Ser genuino y sincero es importante en mi vida	1,219	3	139	,305
Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	1,345	3	139	,262
Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	,764	3	139	,516
Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	2,192	3	139	,092
Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	,207	3	139	,891
Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	,893	3	139	,446
Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	,676	3	139	,568
Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	2,548	3	139	,058
Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	,014	3	139	,998
Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	1,869	3	139	,138

	F	gl1	gl2	Significación
Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	1,561	3	139	,202
Pongo los medios para tener salud física y mental	,073	3	139	,974
Cumplo mis deberes y obligaciones de ciudadano	,575	3	139	,632
Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	2,602	3	139	,055
Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	2,978	3	139	,034
Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	2,735	3	139	,046
Intento evitar manifestar mis sentimientos	3,934	3	139	,010
Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	3,165	3	139	,027
Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	2,039	3	139	,111
Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	,253	3	139	,859
Me gusta ser competente en mi trabajo	1,058	3	139	,369
Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	2,744	3	139	,045

	F	gl1	gl2	Significación
Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	2,399	3	139	,071
Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	,768	3	139	,514
Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	2,911	3	139	,037
Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	3,314	3	139	,022
Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	,874	3	139	,456
Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	4,568	3	139	,004
Planteo mi vida de modo inconformista	1,770	3	139	,156

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de las variables dependientes es igual a lo largo de todos los grupos.

Diseño: Intersección + Variable Independiente 2 Población donde se encuentra el centro.

Como la mayoría de los valores del p-valor son mayores de 0,05, hay homogeneidad en las varianzas.

La prueba de los efectos inter-sujetos en la variable habitantes de la población donde se encuentra el centro, se encuentra en la tabla nº 9 del anexo II. Obteniéndose los resultados siguientes.

a Calculado con alfa = ,05

b R cuadrado = ,024 (R cuadrado corregida = ,003)

c R cuadrado = ,045 (R cuadrado corregida = ,024)

d R cuadrado = ,014 (R cuadrado corregida = -,008)

e R cuadrado = ,060 (R cuadrado corregida = ,040)

f R cuadrado = ,017 (R cuadrado corregida = -,005)

g R cuadrado = ,033 (R cuadrado corregida = ,012)

h R cuadrado = ,026 (R cuadrado corregida = ,005)

i R cuadrado = ,008 (R cuadrado corregida = -,014)
 j R cuadrado = ,012 (R cuadrado corregida = -,010)
 k R cuadrado = ,003 (R cuadrado corregida = -,019)
 l R cuadrado = ,019 (R cuadrado corregida = -,002)
 m R cuadrado = ,032 (R cuadrado corregida = ,011)
 n R cuadrado = ,038 (R cuadrado corregida = ,017)
 o R cuadrado = ,007 (R cuadrado corregida = -,015)
 p R cuadrado = ,084 (R cuadrado corregida = ,065)
 q R cuadrado = ,020 (R cuadrado corregida = -,002)
 r R cuadrado = ,006 (R cuadrado corregida = -,016)
 s R cuadrado = ,056 (R cuadrado corregida = ,035)
 t R cuadrado = ,009 (R cuadrado corregida = -,012)
 u R cuadrado = ,039 (R cuadrado corregida = ,018)
 v R cuadrado = ,014 (R cuadrado corregida = -,007)
 w R cuadrado = ,062 (R cuadrado corregida = ,041)
 x R cuadrado = ,022 (R cuadrado corregida = ,001)
 y R cuadrado = ,065 (R cuadrado corregida = ,045)
 z R cuadrado = ,078 (R cuadrado corregida = ,058)
 aa R cuadrado = ,051 (R cuadrado corregida = ,031)
 bb R cuadrado = ,018 (R cuadrado corregida = -,003)
 cc R cuadrado = ,007 (R cuadrado corregida = -,014)
 dd R cuadrado = ,029 (R cuadrado corregida = ,008)
 ee R cuadrado = ,008 (R cuadrado corregida = -,013)
 ff R cuadrado = ,005 (R cuadrado corregida = -,016)
 gg R cuadrado = ,030 (R cuadrado corregida = ,010)
 hh R cuadrado = ,036 (R cuadrado corregida = ,015)
 ii R cuadrado = ,013 (R cuadrado corregida = -,008)
 jj R cuadrado = ,010 (R cuadrado corregida = -,012)
 kk R cuadrado = ,015 (R cuadrado corregida = -,006)
 ll R cuadrado = ,017 (R cuadrado corregida = -,004)
 mm R cuadrado = ,010 (R cuadrado corregida = -,011)
 nn R cuadrado = ,004 (R cuadrado corregida = -,018)
 oo R cuadrado = ,063 (R cuadrado corregida = ,043)
 pp R cuadrado = ,056 (R cuadrado corregida = ,036)
 qq R cuadrado = ,012 (R cuadrado corregida = -,009)
 rr R cuadrado = ,141 (R cuadrado corregida = ,123)
 ss R cuadrado = ,073 (R cuadrado corregida = ,053)
 tt R cuadrado = ,023 (R cuadrado corregida = ,002)
 uu R cuadrado = ,021 (R cuadrado corregida = -,001)
 vv R cuadrado = ,054 (R cuadrado corregida = ,034)
 ww R cuadrado = ,040 (R cuadrado corregida = ,019)
 xx R cuadrado = ,069 (R cuadrado corregida = ,048)
 yy R cuadrado = ,114 (R cuadrado corregida = ,095)

Como podemos observar, la mayoría de los p-valores observados (en negrita) son mayores de 0,005 por lo que según esta prueba no existe evidencia estadística para afirmar que existe relación entre la población y la respuesta dada.

La prueba post hoc DHS de Tukey para la variable independiente habitantes de la población donde se encuentra el centro, se halla en la tabla n° 10 del anexo II.

Basado en las medias observadas.

- La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Según podemos observar la diferencia de medias no es significativa en la mayoría de los casos ($p > 0,05$), por lo que podemos concluir que no hay diferencia entre las respuestas dadas según la población en la que este situado el centro.

❖ **Años de enseñanza:**

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Tabla n° 50. Estadísticos descriptivos para la variable años de enseñanza.
Fuente: Elaboración propia.

	Años de enseñanza	Media	Desv. típ.	N
Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	menos de 5 años	4,0556	,99836	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,2353	,83137	17
	entre 10 y 15 años	4,1304	,96786	23
	mas de 15 años	4,4588	,71636	85
	Total	4,3287	,82031	143
Estoy en paz con migo mismo	menos de 5 años	4,2778	,82644	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,3529	,99632	17
	entre 10 y 15 años	3,9130	1,16436	23
	mas de 15 años	4,1412	,88846	85
	Total	4,1469	,94167	143
Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	menos de 5 años	4,3333	,84017	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,3529	,99632	17
	entre 10 y 15 años	4,2609	,81002	23
	mas de 15 años	4,1176	,89192	85
	Total	4,1958	,88221	143
Es para mí algo capital la supresión de conflictos	menos de 5 años	4,3333	,84017	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,5882	,79521	17
	entre 10 y 15 años	4,1739	,93673	23
	mas de 15 años	4,3294	,94350	85
	Total	4,3357	,91115	143
Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	menos de 5 años	4,2778	,95828	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,2353	1,03256	17
	entre 10 y 15 años	4,1739	,77765	23

	Años de enseñanza	Media	Desv. típ.	N
	mas de 15 años	4,3882	,72529	85
	Total	4,3217	,80142	143
Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	menos de 5 años	4,3889	,60768	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,2353	,83137	17
	entre 10 y 15 años	4,3043	,82212	23
	mas de 15 años	4,2706	,77748	85
	Total	4,2867	,76566	143
Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	menos de 5 años	4,1667	,85749	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,1176	,99262	17
	entre 10 y 15 años	3,8261	1,02922	23
	mas de 15 años	4,2235	,87799	85
	Total	4,1399	,91622	143
Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	menos de 5 años	4,1667	,61835	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,0588	1,02899	17
	entre 10 y 15 años	4,0435	,92826	23
	mas de 15 años	3,9176	,84813	85
	Total	3,9860	,85569	143
Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	menos de 5 años	4,4444	,78382	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,3529	,86177	17
	entre 10 y 15 años	4,3043	,92612	23
	mas de 15 años	4,5059	,59007	85
	Total	4,4476	,70888	143
Soy defensor de la naturaleza	menos de 5 años	4,3333	,84017	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,0000	1,11803	17
	entre 10 y 15 años	4,2609	,96377	23
	mas de 15 años	4,4706	,60922	85
	Total	4,3636	,78315	143
Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	menos de 5 años	1,8889	,96338	18
	entre 5 y menos de 10 años	1,6471	,78591	17
	entre 10 y 15 años	1,7391	,91539	23
	mas de 15 años	2,0706	1,00934	85
	Total	1,9441	,96980	143
Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	menos de 5 años	4,0556	,72536	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,7647	,90342	17
	entre 10 y 15 años	4,0870	,73318	23
	mas de 15 años	3,8118	,98191	85
	Total	3,8811	,90763	143

	Años de enseñanza	Media	Desv. típ.	N
Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	menos de 5 años	2,3889	,97853	18
	entre 5 y menos de 10 años	1,9412	,89935	17
	entre 10 y 15 años	2,6522	1,33514	23
	mas de 15 años	2,4941	1,08697	85
	Total	2,4406	1,10455	143
Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	menos de 5 años	4,3889	,50163	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,8824	1,21873	17
	entre 10 y 15 años	4,2609	,86431	23
	mas de 15 años	3,8941	1,03537	85
	Total	4,0140	,99283	143
Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	menos de 5 años	2,5556	1,24722	18
	entre 5 y menos de 10 años	2,4706	1,23073	17
	entre 10 y 15 años	2,3913	1,19617	23
	mas de 15 años	2,8235	1,32895	85
	Total	2,6783	1,28700	143
Intento proteger mi imagen	menos de 5 años	3,7778	,80845	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,6471	1,16946	17
	entre 10 y 15 años	3,7826	1,04257	23
	mas de 15 años	3,7294	,96841	85
	Total	3,7343	,97829	143
Tengo control sobre sí mismo	menos de 5 años	3,8333	,70711	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,0000	1,11803	17
	entre 10 y 15 años	4,1304	,81488	23
	mas de 15 años	3,9176	,86205	85
	Total	3,9510	,86666	143
Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	menos de 5 años	2,9444	1,10997	18
	entre 5 y menos de 10 años	2,6471	1,22174	17
	entre 10 y 15 años	2,7826	1,27766	23
	mas de 15 años	3,0824	1,29295	85
	Total	2,9650	1,25828	143
Tengo libertad de acción y pensamiento	menos de 5 años	4,2222	,54832	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,9412	,89935	17
	entre 10 y 15 años	4,2174	,73587	23
	mas de 15 años	4,1882	,77910	85
	Total	4,1678	,75978	143
Creo en el valor de las personas	menos de 5 años	4,5000	,51450	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,2941	,98518	17
	entre 10 y 15 años	4,6522	,57277	23
	mas de 15 años	4,5412	,69954	85

	Años de enseñanza	Media	Desv. típ.	N
	Total	4,5245	,70042	143
Me defino como una persona con originalidad e imaginación	menos de 5 años	3,6667	,84017	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,9412	,74755	17
	entre 10 y 15 años	3,8696	,62554	23
	mas de 15 años	3,7176	,97115	85
	Total	3,7622	,87981	143
Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	menos de 5 años	3,9444	,93760	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,8235	,88284	17
	entre 10 y 15 años	4,0435	,63806	23
	mas de 15 años	3,6824	1,02599	85
	Total	3,7902	,94834	143
Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	menos de 5 años	4,3889	,69780	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,8235	,88284	17
	entre 10 y 15 años	4,2609	,61919	23
	mas de 15 años	4,2941	,72084	85
	Total	4,2448	,73367	143
Selecciono mis propios objetivos, mis metas	menos de 5 años	4,2778	,66911	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,8824	1,05370	17
	entre 10 y 15 años	4,4348	,50687	23
	mas de 15 años	4,1529	,77928	85
	Total	4,1818	,77493	143
Me defino por una persona interesada por todo	menos de 5 años	3,3889	1,28973	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,4706	,87447	17
	entre 10 y 15 años	3,6522	1,07063	23
	mas de 15 años	3,5059	1,08697	85
	Total	3,5105	1,08034	143
Intento no depender de las personas que me rodean	menos de 5 años	4,1667	,78591	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,7059	,91956	17
	entre 10 y 15 años	3,7391	1,13688	23
	mas de 15 años	3,9882	,86594	85
	Total	3,9371	,91326	143
La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	menos de 5 años	3,6667	,90749	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,4706	1,23073	17
	entre 10 y 15 años	3,6522	,93462	23
	mas de 15 años	3,5882	1,15773	85
	Total	3,5944	1,09569	143
Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	menos de 5 años	3,6667	1,02899	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,6471	,78591	17
	entre 10 y 15 años	4,2609	,75181	23

	Años de enseñanza	Media	Desv. típ.	N
	mas de 15 años	3,7412	,97776	85
	Total	3,8042	,94391	143
Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	menos de 5 años	3,5556	,98352	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,7059	,98518	17
	entre 10 y 15 años	3,9130	,90015	23
	mas de 15 años	3,7882	,87415	85
	Total	3,7692	,90143	143
Tengo amigos cercanos que me apoyan	menos de 5 años	4,1667	1,04319	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,3529	,86177	17
	entre 10 y 15 años	4,5652	,72777	23
	mas de 15 años	4,0118	,90625	85
	Total	4,1608	,90888	143
Soy fiel a mis amigos, al grupo	menos de 5 años	4,3333	,76696	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,4118	,79521	17
	entre 10 y 15 años	4,6522	,57277	23
	mas de 15 años	4,3882	,70869	85
	Total	4,4266	,70700	143
Ser genuino y sincero es importante en mi vida	menos de 5 años	4,2778	,82644	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,1176	1,16632	17
	entre 10 y 15 años	4,5652	,58977	23
	mas de 15 años	4,3765	,80143	85
	Total	4,3636	,82688	143
Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	menos de 5 años	3,1667	1,20049	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,7647	1,43742	17
	entre 10 y 15 años	4,0435	1,02151	23
	mas de 15 años	3,4353	1,45117	85
	Total	3,5385	1,37262	143
Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	menos de 5 años	1,6667	,97014	18
	entre 5 y menos de 10 años	1,8235	,95101	17
	entre 10 y 15 años	1,9565	1,22394	23
	mas de 15 años	1,7765	1,03942	85
	Total	1,7972	1,04517	143
Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	menos de 5 años	4,3889	,60768	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,1765	,80896	17
	entre 10 y 15 años	4,3043	,92612	23
	mas de 15 años	4,4471	,77928	85
	Total	4,3846	,78653	143
Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	menos de 5 años	4,2778	,82644	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,8824	,85749	17

	Años de enseñanza	Media	Desv. típ.	N
	entre 10 y 15 años	4,0870	,59643	23
	mas de 15 años	4,2471	,84383	85
	Total	4,1818	,81046	143
Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	menos de 5 años	2,6111	,91644	18
	entre 5 y menos de 10 años	2,4706	1,06757	17
	entre 10 y 15 años	2,8696	1,09977	23
	mas de 15 años	2,8706	1,17299	85
	Total	2,7902	1,11868	143
Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	menos de 5 años	4,1111	,96338	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,1765	,80896	17
	entre 10 y 15 años	4,2174	,67126	23
	mas de 15 años	4,1529	,86611	85
	Total	4,1608	,83624	143
Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	menos de 5 años	3,7778	1,00326	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,0588	,89935	17
	entre 10 y 15 años	4,1739	,71682	23
	mas de 15 años	3,8824	1,05121	85
	Total	3,9371	,98020	143
Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	menos de 5 años	4,0556	,87260	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,0588	,89935	17
	entre 10 y 15 años	4,1739	,93673	23
	mas de 15 años	4,0471	,97475	85
	Total	4,0699	,93936	143
Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	menos de 5 años	4,3889	,50163	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,1765	,72761	17
	entre 10 y 15 años	4,4783	,66535	23
	mas de 15 años	4,4353	,69774	85
	Total	4,4056	,67383	143
Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	menos de 5 años	4,5000	,61835	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,2353	,83137	17
	entre 10 y 15 años	4,4348	,66237	23
	mas de 15 años	4,4118	,84929	85
	Total	4,4056	,78935	143
Pongo los medios para tener salud física y mental	menos de 5 años	3,9444	,99836	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,1176	,92752	17
	entre 10 y 15 años	4,3043	,70290	23
	mas de 15 años	4,0471	,92461	85
	Total	4,0839	,89989	143
Cumplo mis deberes y	menos de 5 años	4,3889	,69780	18

	Años de enseñanza	Media	Desv. típ.	N
obligaciones de ciudadano	entre 5 y menos de 10 años	4,1176	,92752	17
	entre 10 y 15 años	4,4783	,59311	23
	mas de 15 años	4,4235	,71342	85
	Total	4,3916	,72223	143
Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	menos de 5 años	4,6667	,48507	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,4118	1,00367	17
	entre 10 y 15 años	4,8261	,49103	23
	mas de 15 años	4,6824	,62128	85
	Total	4,6713	,64760	143
Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	menos de 5 años	4,2222	,54832	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,0588	1,02899	17
	entre 10 y 15 años	4,3043	,63495	23
	mas de 15 años	4,1529	,87974	85
	Total	4,1748	,82492	143
Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	menos de 5 años	2,2222	1,26284	18
	entre 5 y menos de 10 años	1,7059	,98518	17
	entre 10 y 15 años	2,1304	1,14035	23
	mas de 15 años	2,0118	1,14947	85
	Total	2,0210	1,14122	143
Intento evitar manifestar mis sentimientos	menos de 5 años	2,6667	1,02899	18
	entre 5 y menos de 10 años	2,7059	1,10480	17
	entre 10 y 15 años	2,4348	1,16096	23
	mas de 15 años	2,6353	1,21349	85
	Total	2,6154	1,16234	143
Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	menos de 5 años	2,8889	1,07861	18
	entre 5 y menos de 10 años	2,5294	,94324	17
	entre 10 y 15 años	2,7826	1,31275	23
	mas de 15 años	2,2824	1,09774	85
	Total	2,4685	1,13090	143
Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	menos de 5 años	3,2222	1,00326	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,3529	,99632	17
	entre 10 y 15 años	3,1304	1,05763	23
	mas de 15 años	3,3294	1,07336	85
	Total	3,2867	1,04560	143
Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	menos de 5 años	2,3889	,77754	18
	entre 5 y menos de 10 años	2,3529	,99632	17
	entre 10 y 15 años	2,6087	1,19617	23
	mas de 15 años	2,5176	1,12981	85
	Total	2,4965	1,08039	143

	Años de enseñanza	Media	Desv. típ.	N
Me gusta ser competente en mi trabajo	menos de 5 años	4,5556	,78382	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,1176	,99262	17
	entre 10 y 15 años	4,5652	,50687	23
	mas de 15 años	4,4353	,71459	85
	Total	4,4336	,73695	143
Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	menos de 5 años	4,0000	,76696	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,2941	,84887	17
	entre 10 y 15 años	3,9130	1,16436	23
	mas de 15 años	3,9529	1,03402	85
	Total	3,9930	1,00349	143
Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	menos de 5 años	4,3889	,60768	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,8235	1,07444	17
	entre 10 y 15 años	3,9565	1,02151	23
	mas de 15 años	4,2588	,74247	85
	Total	4,1748	,83341	143
Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	menos de 5 años	3,8889	,75840	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,6471	,86177	17
	entre 10 y 15 años	3,7391	,96377	23
	mas de 15 años	3,7765	,72991	85
	Total	3,7692	,78446	143
Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	menos de 5 años	3,6667	,68599	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,3529	,99632	17
	entre 10 y 15 años	3,2609	1,05388	23
	mas de 15 años	3,3529	,98447	85
	Total	3,3776	,96271	143
Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	menos de 5 años	3,3889	1,03690	18
	entre 5 y menos de 10 años	2,8235	,80896	17
	entre 10 y 15 años	2,7826	1,04257	23
	mas de 15 años	2,6118	1,08116	85
	Total	2,7622	1,06121	143
Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	menos de 5 años	3,5000	1,09813	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,5294	1,06757	17
	entre 10 y 15 años	3,2609	1,00983	23
	mas de 15 años	3,0588	1,16857	85
	Total	3,2028	1,12937	143
Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	menos de 5 años	2,6111	1,14475	18
	entre 5 y menos de 10 años	2,7647	1,20049	17
	entre 10 y 15 años	2,6087	1,11759	23
	mas de 15 años	2,6000	1,22669	85

	Años de enseñanza	Media	Desv. típ.	N
	Total	2,6224	1,18562	143
Planteo mi vida de modo inconformista	menos de 5 años	2,7222	1,17851	18
	entre 5 y menos de 10 años	2,7059	1,21268	17
	entre 10 y 15 años	2,3043	1,25896	23
	mas de 15 años	2,6471	1,19230	85
	Total	2,6084	1,19880	143

CONTRASTES MULTIVARIADOS

Tabla nº 51. Cálculo de contrastes multivariados para la variable años de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
Intersección	Traza de Pillai	,993	195,586(b)	60,000	80,000	,000	,993	11735,146	1,000
	Lambda de Wilks	,007	195,586(b)	60,000	80,000	,000	,993	11735,146	1,000
	Traza de Hotellin g	146,689	195,586(b)	60,000	80,000	,000	,993	11735,146	1,000
	Raíz mayor de Roy	146,689	195,586(b)	60,000	80,000	,000	,993	11735,146	1,000
VIAense	Traza de Pillai	1,136	,833	180,000	246,000	,904	,379	149,851	,998
	Lambda de Wilks	,237	,825	180,000	240,796	,914	,381	148,300	,998
	Traza de Hotellin g	1,868	,816	180,000	236,000	,924	,384	146,961	,997
	Raíz mayor de Roy	,819	1,119(c)	60,000	82,000	,315	,450	67,159	,948

a Calculado con alfa = ,05

b Estadístico exacto

c El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

d Diseño: Intersección+Variable Independiente 3, Años de enseñanza.

Según el resultado obtenido podemos observamos que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre la variable años de experiencia docente y los valores obtenidos $F = 0,825$, $P > 0.0005$; λ de Wilk = 0.237, ϵ parcial $^2 = 0.381$.

En este caso $p > 0,005$, por lo que podemos concluir que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el hecho de que los profesores encuestados desempeñen su actividad docente, en función de los años dedicados a su labor educativa, y sus opiniones respecto al nivel de desarrollo del juicio moral de los docentes. Consecuentemente se rechaza la tercera hipótesis que afirma: *Existen diferencias*

estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a los años de enseñanza del profesorado.

Por este resultado no se puede seguir realizando estudio sobre esta variable

❖ **Años de enseñanza en el ciclo:**

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Tabla nº 52: Cálculo de los estadísticos descriptivos para la variable años de enseñanza en el ciclo.
Fuente: Elaboración propia.

	Años en el ciclo	Media	Desv. típ.	N
Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	menos de 5 años	4,2549	,82081	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,4063	,75602	32
	entre 10 y 15 años	4,1750	,95776	40
	mas de 15 años	4,7000	,47016	20
	Total	4,3287	,82031	143
Estoy en paz con migo mismo	menos de 5 años	4,1765	,91007	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,0625	1,01401	32
	entre 10 y 15 años	4,0750	1,04728	40
	mas de 15 años	4,3500	,67082	20
	Total	4,1469	,94167	143
Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	menos de 5 años	4,2745	,82652	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,0625	,98169	32
	entre 10 y 15 años	4,1250	,99195	40
	mas de 15 años	4,3500	,58714	20
	Total	4,1958	,88221	143
Es para mí algo capital la supresión de conflictos	menos de 5 años	4,3922	,80196	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,2813	,95830	32
	entre 10 y 15 años	4,2750	1,06187	40
	mas de 15 años	4,4000	,82078	20
	Total	4,3357	,91115	143
Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	menos de 5 años	4,3529	,84436	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,1875	,78030	32
	entre 10 y 15 años	4,3000	,85335	40
	mas de 15 años	4,5000	,60698	20
	Total	4,3217	,80142	143

	Años en el ciclo	Media	Desv. típ.	N
Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	menos de 5 años	4,2549	,68828	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,2813	,85135	32
	entre 10 y 15 años	4,2750	,90547	40
	mas de 15 años	4,4000	,50262	20
	Total	4,2867	,76566	143
Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	menos de 5 años	4,2353	,83877	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,8125	,99798	32
	entre 10 y 15 años	4,1500	,92126	40
	mas de 15 años	4,4000	,88258	20
	Total	4,1399	,91622	143
Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	menos de 5 años	4,0196	,73458	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,9688	1,09203	32
	entre 10 y 15 años	4,0000	,81650	40
	mas de 15 años	3,9000	,85224	20
	Total	3,9860	,85569	143
Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	menos de 5 años	4,4902	,70349	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,3438	,70066	32
	entre 10 y 15 años	4,5000	,81650	40
	mas de 15 años	4,4000	,50262	20
	Total	4,4476	,70888	143
Soy defensor de la naturaleza	menos de 5 años	4,2941	,85543	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,4375	,61892	32
	entre 10 y 15 años	4,3500	,86380	40
	mas de 15 años	4,4500	,68633	20
	Total	4,3636	,78315	143
Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	menos de 5 años	1,7451	,86817	51
	entre 5 y menos de 10 años	1,7500	,76200	32
	entre 10 y 15 años	2,2250	1,09749	40
	mas de 15 años	2,2000	1,10501	20
	Total	1,9441	,96980	143
Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	menos de 5 años	3,8824	,84017	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,9063	,85607	32
	entre 10 y 15 años	3,9750	,86194	40
	mas de 15 años	3,6500	1,22582	20
	Total	3,8811	,90763	143
Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	menos de 5 años	2,3137	1,06752	51
	entre 5 y menos de 10 años	2,5625	1,16224	32
	entre 10 y 15 años	2,4500	1,10824	40
	mas de 15 años	2,5500	1,14593	20

	Años en el ciclo	Media	Desv. típ.	N
	Total	2,4406	1,10455	143
Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	menos de 5 años	4,0196	,98975	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,9688	1,12119	32
	entre 10 y 15 años	4,0250	,97369	40
	mas de 15 años	4,0500	,88704	20
	Total	4,0140	,99283	143
Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	menos de 5 años	2,4510	1,22170	51
	entre 5 y menos de 10 años	2,6563	1,23417	32
	entre 10 y 15 años	2,8750	1,36227	40
	mas de 15 años	2,9000	1,37267	20
	Total	2,6783	1,28700	143
Intento proteger mi imagen	menos de 5 años	3,6471	1,05496	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,7813	,83219	32
	entre 10 y 15 años	3,9000	,95542	40
	mas de 15 años	3,5500	1,05006	20
	Total	3,7343	,97829	143
Tengo control sobre sí mismo	menos de 5 años	3,8431	,85726	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,1563	,67725	32
	entre 10 y 15 años	3,9000	,90014	40
	mas de 15 años	4,0000	1,07606	20
	Total	3,9510	,86666	143
Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	menos de 5 años	2,8824	1,19410	51
	entre 5 y menos de 10 años	2,8125	1,33047	32
	entre 10 y 15 años	3,1250	1,38096	40
	mas de 15 años	3,1000	1,07115	20
	Total	2,9650	1,25828	143
Tengo libertad de acción y pensamiento	menos de 5 años	4,0980	,75511	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,2500	,71842	32
	entre 10 y 15 años	4,1000	,81019	40
	mas de 15 años	4,3500	,74516	20
	Total	4,1678	,75978	143
Creo en el valor de las personas	menos de 5 años	4,5294	,70294	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,4375	,61892	32
	entre 10 y 15 años	4,5250	,81610	40
	mas de 15 años	4,6500	,58714	20
	Total	4,5245	,70042	143
Me defino como una persona con originalidad e imaginación	menos de 5 años	3,7255	,85037	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,6875	,78030	32
	entre 10 y 15 años	3,8750	,96576	40

	Años en el ciclo	Media	Desv. típ.	N
	mas de 15 años	3,7500	,96655	20
	Total	3,7622	,87981	143
Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	menos de 5 años	3,7647	,97135	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,8125	,82060	32
	entre 10 y 15 años	3,7250	1,01242	40
	mas de 15 años	3,9500	,99868	20
	Total	3,7902	,94834	143
Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	menos de 5 años	4,2157	,80781	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,0625	,71561	32
	entre 10 y 15 años	4,4500	,63851	40
	mas de 15 años	4,2000	,69585	20
	Total	4,2448	,73367	143
Selecciono mis propios objetivos, mis metas	menos de 5 años	4,0980	,75511	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,2500	,62217	32
	entre 10 y 15 años	4,2500	,89872	40
	mas de 15 años	4,1500	,81273	20
	Total	4,1818	,77493	143
Me defino por una persona interesada por todo	menos de 5 años	3,4314	1,06311	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,5313	1,04679	32
	entre 10 y 15 años	3,4000	1,17233	40
	mas de 15 años	3,9000	,96791	20
	Total	3,5105	1,08034	143
Intento no depender de las personas que me rodean	menos de 5 años	3,9608	,87088	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,6250	1,03954	32
	entre 10 y 15 años	4,1000	,87119	40
	mas de 15 años	4,0500	,82558	20
	Total	3,9371	,91326	143
La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	menos de 5 años	3,6078	1,07849	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,5313	1,07716	32
	entre 10 y 15 años	3,5000	1,15470	40
	mas de 15 años	3,8500	1,08942	20
	Total	3,5944	1,09569	143
Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	menos de 5 años	3,7451	,97659	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,8125	1,02980	32
	entre 10 y 15 años	3,8250	,93060	40
	mas de 15 años	3,9000	,78807	20
	Total	3,8042	,94391	143
Me considero una persona con profundas convicciones personales,	menos de 5 años	3,6078	,93975	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,9688	,78224	32

	Años en el ciclo	Media	Desv. típ.	N
avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	entre 10 y 15 años	3,6750	,91672	40
	mas de 15 años	4,0500	,88704	20
	Total	3,7692	,90143	143
Tengo amigos cercanos que me apoyan	menos de 5 años	4,1961	,89487	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,2813	,85135	32
	entre 10 y 15 años	4,0250	,99968	40
	mas de 15 años	4,1500	,87509	20
	Total	4,1608	,90888	143
Soy fiel a mis amigos, al grupo	menos de 5 años	4,3922	,72328	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,3438	,70066	32
	entre 10 y 15 años	4,5500	,71432	40
	mas de 15 años	4,4000	,68056	20
	Total	4,4266	,70700	143
Ser genuino y sincero es importante en mi vida	menos de 5 años	4,2157	,87895	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,2500	,87988	32
	entre 10 y 15 años	4,5750	,74722	40
	mas de 15 años	4,5000	,68825	20
	Total	4,3636	,82688	143
Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	menos de 5 años	3,4706	1,31686	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,6875	1,30600	32
	entre 10 y 15 años	3,4250	1,48302	40
	mas de 15 años	3,7000	1,45458	20
	Total	3,5385	1,37262	143
Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	menos de 5 años	1,8431	1,10223	51
	entre 5 y menos de 10 años	1,6250	,87067	32
	entre 10 y 15 años	1,8750	1,09046	40
	mas de 15 años	1,8000	1,10501	20
	Total	1,7972	1,04517	143
Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	menos de 5 años	4,3725	,72002	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,3438	,90195	32
	entre 10 y 15 años	4,2750	,84694	40
	mas de 15 años	4,7000	,57124	20
	Total	4,3846	,78653	143
Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	menos de 5 años	4,0980	,80635	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,1875	,85901	32
	entre 10 y 15 años	4,1750	,87376	40
	mas de 15 años	4,4000	,59824	20
	Total	4,1818	,81046	143
Mi estabilidad económica	menos de 5 años	2,7255	1,02134	51

	Años en el ciclo	Media	Desv. típ.	N
ha sido el referente principal de mi vida	entre 5 y menos de 10 años	2,8438	1,11034	32
	entre 10 y 15 años	2,8250	1,33757	40
	mas de 15 años	2,8000	,95145	20
	Total	2,7902	1,11868	143
Desarrollo en mis relaciones con los demás una acecuada cortesía, así como buenas maneras	menos de 5 años	4,1569	,85726	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,1563	,72332	32
	entre 10 y 15 años	4,1000	,92819	40
	mas de 15 años	4,3000	,80131	20
	Total	4,1608	,83624	143
Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	menos de 5 años	3,8627	1,07740	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,1250	,79312	32
	entre 10 y 15 años	3,9750	,89120	40
	mas de 15 años	3,7500	1,16416	20
	Total	3,9371	,98020	143
Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	menos de 5 años	4,0784	,89091	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,0938	,96250	32
	entre 10 y 15 años	3,9750	,99968	40
	mas de 15 años	4,2000	,95145	20
	Total	4,0699	,93936	143
Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	menos de 5 años	4,3137	,61612	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,4063	,66524	32
	entre 10 y 15 años	4,4250	,81296	40
	mas de 15 años	4,6000	,50262	20
	Total	4,4056	,67383	143
Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	menos de 5 años	4,3137	,76132	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,4063	,87471	32
	entre 10 y 15 años	4,5500	,71432	40
	mas de 15 años	4,3500	,87509	20
	Total	4,4056	,78935	143
Pongo los medios para tener salud física y mental	menos de 5 años	4,0392	,89355	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,1250	,90696	32
	entre 10 y 15 años	4,0750	,91672	40
	mas de 15 años	4,1500	,93330	20
	Total	4,0839	,89989	143
Cumpla mis deberes y obligaciones de ciudadano	menos de 5 años	4,3333	,76594	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,3750	,65991	32
	entre 10 y 15 años	4,5000	,67937	40
	mas de 15 años	4,3500	,81273	20
	Total	4,3916	,72223	143

	Años en el ciclo	Media	Desv. típ.	N
Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	menos de 5 años	4,6275	,69169	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,6875	,59229	32
	entre 10 y 15 años	4,7000	,72324	40
	mas de 15 años	4,7000	,47016	20
	Total	4,6713	,64760	143
Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	menos de 5 años	4,0588	,81023	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,2500	,67202	32
	entre 10 y 15 años	4,3500	,73554	40
	mas de 15 años	4,0000	1,16980	20
	Total	4,1748	,82492	143
Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	menos de 5 años	1,9020	1,04412	51
	entre 5 y menos de 10 años	2,0625	1,07576	32
	entre 10 y 15 años	2,0500	1,23931	40
	mas de 15 años	2,2000	1,32188	20
	Total	2,0210	1,14122	143
Intento evitar manifestar mis sentimientos	menos de 5 años	2,5294	1,08357	51
	entre 5 y menos de 10 años	2,8438	1,19432	32
	entre 10 y 15 años	2,5750	1,31826	40
	mas de 15 años	2,5500	,99868	20
	Total	2,6154	1,16234	143
Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	menos de 5 años	2,4706	,98697	51
	entre 5 y menos de 10 años	2,7188	1,22433	32
	entre 10 y 15 años	2,4250	1,31826	40
	mas de 15 años	2,1500	,87509	20
	Total	2,4685	1,13090	143
Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	menos de 5 años	3,1961	1,00039	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,1875	1,02980	32
	entre 10 y 15 años	3,5500	1,06096	40
	mas de 15 años	3,1500	1,13671	20
	Total	3,2867	1,04560	143
Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	menos de 5 años	2,2941	,94433	51
	entre 5 y menos de 10 años	2,6250	1,07012	32
	entre 10 y 15 años	2,5250	1,06187	40
	mas de 15 años	2,7500	1,40955	20
	Total	2,4965	1,08039	143
Me gusta ser competente en mi trabajo	menos de 5 años	4,3922	,82652	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,4063	,66524	32
	entre 10 y 15 años	4,4500	,74936	40
	mas de 15 años	4,5500	,60481	20

	Años en el ciclo	Media	Desv. típ.	N
	Total	4,4336	,73695	143
Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	menos de 5 años	4,0980	,87761	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,8750	1,07012	32
	entre 10 y 15 años	3,8250	1,21713	40
	mas de 15 años	4,2500	,63867	20
	Total	3,9930	1,00349	143
Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	menos de 5 años	4,0980	,72815	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,0313	1,09203	32
	entre 10 y 15 años	4,2750	,78406	40
	mas de 15 años	4,4000	,68056	20
	Total	4,1748	,83341	143
Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	menos de 5 años	3,7647	,76389	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,7188	,85135	32
	entre 10 y 15 años	3,7750	,80024	40
	mas de 15 años	3,8500	,74516	20
	Total	3,7692	,78446	143
Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	menos de 5 años	3,3529	,91266	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,3750	,97551	32
	entre 10 y 15 años	3,2500	1,08012	40
	mas de 15 años	3,7000	,80131	20
	Total	3,3776	,96271	143
Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	menos de 5 años	2,8431	1,00742	51
	entre 5 y menos de 10 años	2,6875	,93109	32
	entre 10 y 15 años	2,6750	1,16327	40
	mas de 15 años	2,8500	1,22582	20
	Total	2,7622	1,06121	143
Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	menos de 5 años	3,2745	1,09688	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,3438	1,03517	32
	entre 10 y 15 años	2,9000	1,21529	40
	mas de 15 años	3,4000	1,14248	20
	Total	3,2028	1,12937	143
Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	menos de 5 años	2,5686	1,11812	51
	entre 5 y menos de 10 años	2,5313	1,04679	32
	entre 10 y 15 años	2,8500	1,31168	40
	mas de 15 años	2,4500	1,31689	20
	Total	2,6224	1,18562	143
Planteo mi vida de modo inconformista	menos de 5 años	2,6078	1,16753	51
	entre 5 y menos de 10 años	2,4688	1,16354	32
	entre 10 y 15 años	2,8000	1,30482	40

	Años en el ciclo	Media	Desv. típ.	N
	mas de 15 años	2,4500	1,14593	20
	Total	2,6084	1,19880	143

CONTRASTES MULTIVARIADOS

Tabla nº 53. Cálculo de contrastes multivariados años de enseñanza en el ciclo.
Fuente: Elaboración propia.

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
Intersección	Traza de Pillai	,995	261,645(b)	60,000	80,000	,000	,995	15698,709	1,000
	Lambda de Wilks	,005	261,645(b)	60,000	80,000	,000	,995	15698,709	1,000
	Traza de Hotelling	196,234	261,645(b)	60,000	80,000	,000	,995	15698,709	1,000
	Raíz mayor de Roy	196,234	261,645(b)	60,000	80,000	,000	,995	15698,709	1,000
VI4Aciclo	Traza de Pillai	1,171	,875	180,000	246,000	,829	,390	157,468	,999
	Lambda de Wilks	,217	,890	180,000	240,796	,795	,399	160,134	,999
	Traza de Hotelling	2,071	,905	180,000	236,000	,759	,408	162,926	,999
	Raíz mayor de Roy	1,063	1,453(c)	60,000	82,000	,058	,515	87,173	,990

a Calculado con alfa = ,05

b Estadístico exacto

c El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

d Diseño: Intersección+Variable Independiente 4 Años en el ciclo.

Como en el caso anterior al tener un nivel de significación superior a 0,005 ($p = ,795) \geq .005$), no tenemos diferencias estadísticamente significativas entre ambas variables (años en el ciclo y repuestas dadas), consiguientemente, se rechaza la hipótesis nº 4: *Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a los años de enseñanza en el ciclo.*

❖ **Años de enseñanza en el centro:**

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Tabla n° 54. Cálculo de los estadísticos descriptivos para la variable independiente años de enseñanza en el centro.

Fuente: Elaboración propia.

	Años en el centro	Media	Desv. típ.	N
Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	menos de 5 años	4,2456	,87179	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,3953	,69486	43
	entre 10 y 15 años	4,4167	,77553	24
	más de 15 años	4,3158	1,00292	19
	Total	4,3287	,82031	143
Estoy en paz con migo mismo	menos de 5 años	4,2105	,90113	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,0465	,97476	43
	entre 10 y 15 años	4,2500	,89685	24
	más de 15 años	4,0526	1,07877	19
	Total	4,1469	,94167	143
Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	menos de 5 años	4,2632	,87681	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,0465	,75446	43
	entre 10 y 15 años	4,2500	,89685	24
	más de 15 años	4,2632	1,14708	19
	Total	4,1958	,88221	143
Es para mí algo capital la supresión de conflictos	menos de 5 años	4,3333	,85217	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,2558	,90219	43
	entre 10 y 15 años	4,4167	,92861	24
	más de 15 años	4,4211	1,12130	19
	Total	4,3357	,91115	143
Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	menos de 5 años	4,3509	,83434	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,2558	,78961	43
	entre 10 y 15 años	4,3333	,76139	24
	más de 15 años	4,3684	,83070	19
	Total	4,3217	,80142	143
Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	menos de 5 años	4,2632	,74466	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,2093	,80351	43
	entre 10 y 15 años	4,3333	,86811	24

	Años en el centro	Media	Desv. típ.	N
	más de 15 años	4,4737	,61178	19
	Total	4,2867	,76566	143
Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	menos de 5 años	4,1930	,91493	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,0000	1,02353	43
	entre 10 y 15 años	4,0833	,82970	24
	más de 15 años	4,3684	,76089	19
	Total	4,1399	,91622	143
Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	menos de 5 años	4,0000	,84515	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,8605	,94065	43
	entre 10 y 15 años	3,9583	,85867	24
	más de 15 años	4,2632	,65338	19
	Total	3,9860	,85569	143
Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	menos de 5 años	4,4561	,75758	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,4419	,66556	43
	entre 10 y 15 años	4,4583	,58823	24
	más de 15 años	4,4211	,83771	19
	Total	4,4476	,70888	143
Soy defensor de la naturaleza	menos de 5 años	4,2281	,88676	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,4419	,70042	43
	entre 10 y 15 años	4,4583	,65801	24
	más de 15 años	4,4737	,77233	19
	Total	4,3636	,78315	143
Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	menos de 5 años	1,7544	,89204	57
	entre 5 y menos de 10 años	2,0233	,93830	43
	entre 10 y 15 años	2,1250	1,07592	24
	más de 15 años	2,1053	1,10024	19
	Total	1,9441	,96980	143
Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	menos de 5 años	3,8772	,80335	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,8140	,95757	43
	entre 10 y 15 años	4,0833	,92861	24
	más de 15 años	3,7895	1,08418	19
	Total	3,8811	,90763	143
Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	menos de 5 años	2,4211	1,05131	57
	entre 5 y menos de 10 años	2,3721	1,11319	43
	entre 10 y 15 años	2,7083	1,26763	24
	más de 15 años	2,3158	1,05686	19
	Total	2,4406	1,10455	143
Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	menos de 5 años	3,9474	1,12474	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,9070	,97135	43

	Años en el centro	Media	Desv. típ.	N
	entre 10 y 15 años	4,2500	,79400	24
	más de 15 años	4,1579	,83421	19
	Total	4,0140	,99283	143
Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	menos de 5 años	2,4035	1,17807	57
	entre 5 y menos de 10 años	2,8605	1,28325	43
	entre 10 y 15 años	2,9167	1,31601	24
	más de 15 años	2,7895	1,51213	19
	Total	2,6783	1,28700	143
Intento proteger mi imagen	menos de 5 años	3,6316	1,02872	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,7442	,95352	43
	entre 10 y 15 años	3,8750	,99181	24
	más de 15 años	3,8421	,89834	19
	Total	3,7343	,97829	143
Tengo control sobre sí mismo	menos de 5 años	3,9474	,83283	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,0000	,81650	43
	entre 10 y 15 años	3,9167	,77553	24
	más de 15 años	3,8947	1,19697	19
	Total	3,9510	,86666	143
Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	menos de 5 años	2,9649	1,20956	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,2093	1,26412	43
	entre 10 y 15 años	2,6250	1,27901	24
	más de 15 años	2,8421	1,34425	19
	Total	2,9650	1,25828	143
Tengo libertad de acción y pensamiento	menos de 5 años	4,1404	,76622	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,1628	,75373	43
	entre 10 y 15 años	4,2500	,73721	24
	más de 15 años	4,1579	,83421	19
	Total	4,1678	,75978	143
Creo en el valor de las personas	menos de 5 años	4,5088	,68460	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,5116	,66805	43
	entre 10 y 15 años	4,5417	,72106	24
	más de 15 años	4,5789	,83771	19
	Total	4,5245	,70042	143
Me defino como una persona con originalidad e imaginación	menos de 5 años	3,7193	,94026	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,8140	,87982	43
	entre 10 y 15 años	3,6667	,70196	24
	más de 15 años	3,8947	,93659	19
	Total	3,7622	,87981	143
Tengo un gran autocontrol	menos de 5 años	3,8070	,98992	57

	Años en el centro	Media	Desv. típ.	N
y resistencia a las conductas disruptivas	entre 5 y menos de 10 años	3,6279	1,02407	43
	entre 10 y 15 años	3,8750	,67967	24
	más de 15 años	4,0000	,94281	19
	Total	3,7902	,94834	143
Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	menos de 5 años	4,1754	,80451	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,2558	,72680	43
	entre 10 y 15 años	4,2500	,67566	24
	más de 15 años	4,4211	,60698	19
	Total	4,2448	,73367	143
Selecciono mis propios objetivos, mis metas	menos de 5 años	4,1754	,75882	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,1628	,75373	43
	entre 10 y 15 años	4,1250	,89988	24
	más de 15 años	4,3158	,74927	19
	Total	4,1818	,77493	143
Me defino por una persona interesada por todo	menos de 5 años	3,5263	1,05399	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,2326	1,13047	43
	entre 10 y 15 años	3,5417	1,14129	24
	más de 15 años	4,0526	,77986	19
	Total	3,5105	1,08034	143
Intento no depender de las personas que me rodean	menos de 5 años	3,9123	,96881	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,7674	,94711	43
	entre 10 y 15 años	4,2500	,60792	24
	más de 15 años	4,0000	,94281	19
	Total	3,9371	,91326	143
La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	menos de 5 años	3,5965	1,04982	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,3953	1,11568	43
	entre 10 y 15 años	3,7083	1,12208	24
	más de 15 años	3,8947	1,14962	19
	Total	3,5944	1,09569	143
Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	menos de 5 años	3,5965	1,04982	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,8372	,84319	43
	entre 10 y 15 años	4,0833	,82970	24
	más de 15 años	4,0000	,88192	19
	Total	3,8042	,94391	143
Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	menos de 5 años	3,5965	,96102	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,8140	,79450	43
	entre 10 y 15 años	3,9583	,95458	24
	más de 15 años	3,9474	,84811	19
	Total	3,7692	,90143	143

	Años en el centro	Media	Desv. típ.	N
Tengo amigos cercanos que me apoyan	menos de 5 años	4,1754	,88888	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,2326	,78185	43
	entre 10 y 15 años	4,1250	1,11560	24
	más de 15 años	4,0000	1,00000	19
	Total	4,1608	,90888	143
Soy fiel a mis amigos, al grupo	menos de 5 años	4,3333	,71548	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,5116	,55085	43
	entre 10 y 15 años	4,4167	,77553	24
	más de 15 años	4,5263	,90483	19
	Total	4,4266	,70700	143
Ser genuino y sincero es importante en mi vida	menos de 5 años	4,2456	,89204	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,3488	,78327	43
	entre 10 y 15 años	4,4167	,77553	24
	más de 15 años	4,6842	,74927	19
	Total	4,3636	,82688	143
Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	menos de 5 años	3,4035	1,30739	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,4651	1,42007	43
	entre 10 y 15 años	3,6250	1,46888	24
	más de 15 años	4,0000	1,33333	19
	Total	3,5385	1,37262	143
Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	menos de 5 años	1,7544	,98707	57
	entre 5 y menos de 10 años	1,7907	1,03643	43
	entre 10 y 15 años	1,8333	1,12932	24
	más de 15 años	1,8947	1,19697	19
	Total	1,7972	1,04517	143
Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	menos de 5 años	4,2807	,79629	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,4186	,73136	43
	entre 10 y 15 años	4,4583	,83297	24
	más de 15 años	4,5263	,84119	19
	Total	4,3846	,78653	143
Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	menos de 5 años	4,1404	,81149	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,1628	,81446	43
	entre 10 y 15 años	4,1250	,79741	24
	más de 15 años	4,4211	,83771	19
	Total	4,1818	,81046	143
Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	menos de 5 años	2,6667	,93223	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,0233	1,18499	43
	entre 10 y 15 años	3,0417	1,26763	24
	más de 15 años	2,3158	1,15723	19

	Años en el centro	Media	Desv. típ.	N
	Total	2,7902	1,11868	143
Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	menos de 5 años	4,0702	,84218	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,1628	,84319	43
	entre 10 y 15 años	4,2917	,69025	24
	más de 15 años	4,2632	,99119	19
	Total	4,1608	,83624	143
Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	menos de 5 años	3,8246	1,00219	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,9302	1,00937	43
	entre 10 y 15 años	3,9583	,95458	24
	más de 15 años	4,2632	,87191	19
	Total	3,9371	,98020	143
Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	menos de 5 años	4,0526	,78878	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,0930	,92102	43
	entre 10 y 15 años	4,0417	1,16018	24
	más de 15 años	4,1053	1,14962	19
	Total	4,0699	,93936	143
Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	menos de 5 años	4,2456	,63473	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,4651	,59156	43
	entre 10 y 15 años	4,5833	,58359	24
	más de 15 años	4,5263	,96427	19
	Total	4,4056	,67383	143
Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	menos de 5 años	4,2982	,82299	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,3488	,86969	43
	entre 10 y 15 años	4,6250	,57578	24
	más de 15 años	4,5789	,69248	19
	Total	4,4056	,78935	143
Pongo los medios para tener salud física y mental	menos de 5 años	3,9649	,90564	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,9767	,88609	43
	entre 10 y 15 años	4,3750	,82423	24
	más de 15 años	4,3158	,94591	19
	Total	4,0839	,89989	143
Cumpro mis deberes y obligaciones de ciudadano	menos de 5 años	4,2807	,75010	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,4419	,62877	43
	entre 10 y 15 años	4,3750	,71094	24
	más de 15 años	4,6316	,83070	19
	Total	4,3916	,72223	143
Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	menos de 5 años	4,5614	,70755	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,7209	,50359	43
	entre 10 y 15 años	4,7917	,41485	24

	Años en el centro	Media	Desv. típ.	N
	más de 15 años	4,7368	,93346	19
	Total	4,6713	,64760	143
Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	menos de 5 años	4,1053	,83846	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,1163	,90526	43
	entre 10 y 15 años	4,2083	,72106	24
	más de 15 años	4,4737	,69669	19
	Total	4,1748	,82492	143
Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	menos de 5 años	1,8596	1,07635	57
	entre 5 y menos de 10 años	2,2093	1,20630	43
	entre 10 y 15 años	2,2500	1,15156	24
	más de 15 años	1,7895	1,13426	19
	Total	2,0210	1,14122	143
Intento evitar manifestar mis sentimientos	menos de 5 años	2,5614	1,05251	57
	entre 5 y menos de 10 años	2,6512	1,23218	43
	entre 10 y 15 años	2,4583	1,21509	24
	más de 15 años	2,8947	1,28646	19
	Total	2,6154	1,16234	143
Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	menos de 5 años	2,4386	,96395	57
	entre 5 y menos de 10 años	2,3953	1,15757	43
	entre 10 y 15 años	2,7083	1,36666	24
	más de 15 años	2,4211	1,26121	19
	Total	2,4685	1,13090	143
Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	menos de 5 años	3,2105	,99529	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,3488	1,04389	43
	entre 10 y 15 años	3,2083	1,17877	24
	más de 15 años	3,4737	1,07333	19
	Total	3,2867	1,04560	143
Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	menos de 5 años	2,2281	,90667	57
	entre 5 y menos de 10 años	2,3953	,90342	43
	entre 10 y 15 años	3,1667	1,30773	24
	más de 15 años	2,6842	1,29326	19
	Total	2,4965	1,08039	143
Me gusta ser competente en mi trabajo	menos de 5 años	4,2982	,80100	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,4419	,70042	43
	entre 10 y 15 años	4,6250	,57578	24
	más de 15 años	4,5789	,76853	19
	Total	4,4336	,73695	143
Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de	menos de 5 años	4,0175	,91595	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,8372	1,02191	43

	Años en el centro	Media	Desv. típ.	N
mejora personal	entre 10 y 15 años	4,2500	,94409	24
	más de 15 años	3,9474	1,26814	19
	Total	3,9930	1,00349	143
Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	menos de 5 años	4,1404	,83321	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,1395	,91499	43
	entre 10 y 15 años	4,1667	,76139	24
	más de 15 años	4,3684	,76089	19
	Total	4,1748	,83341	143
Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	menos de 5 años	3,7895	,81803	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,6512	,78327	43
	entre 10 y 15 años	3,8750	,67967	24
	más de 15 años	3,8421	,83421	19
	Total	3,7692	,78446	143
Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	menos de 5 años	3,3333	,93223	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,3721	1,04707	43
	entre 10 y 15 años	3,4167	,92861	24
	más de 15 años	3,4737	,96427	19
	Total	3,3776	,96271	143
Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	menos de 5 años	2,7719	,96395	57
	entre 5 y menos de 10 años	2,6977	1,08089	43
	entre 10 y 15 años	2,9583	1,19707	24
	más de 15 años	2,6316	1,16479	19
	Total	2,7622	1,06121	143
Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	menos de 5 años	3,3509	1,07722	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,1163	1,15901	43
	entre 10 y 15 años	3,0833	1,10007	24
	más de 15 años	3,1053	1,28646	19
	Total	3,2028	1,12937	143
Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	menos de 5 años	2,5965	1,13168	57
	entre 5 y menos de 10 años	2,7442	1,21681	43
	entre 10 y 15 años	2,5417	1,14129	24
	más de 15 años	2,5263	1,38918	19
	Total	2,6224	1,18562	143
Planteo mi vida de modo inconformista	menos de 5 años	2,5439	1,10308	57
	entre 5 y menos de 10 años	2,9070	1,28756	43
	entre 10 y 15 años	2,3750	1,27901	24
	más de 15 años	2,4211	1,12130	19
	Total	2,6084	1,19880	143

CONTRASTES MULTIVARIADOS

Tabla nº 55. Cálculo de contrastes multivariados para la variable independiente años en el centro.
Fuente: Elaboración propia.

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
Intersección	Traza de Pillai	,995	256,541(b)	60,000	80,000	,000	,995	15392,453	1,000
	Lambda de Wilks	,005	256,541(b)	60,000	80,000	,000	,995	15392,453	1,000
	Traza de Hotelling	192,406	256,541(b)	60,000	80,000	,000	,995	15392,453	1,000
	Raíz mayor de Roy	192,406	256,541(b)	60,000	80,000	,000	,995	15392,453	1,000
VI5Acentro	Traza de Pillai	1,214	,929	180,000	246,000	,700	,405	167,190	1,000
	Lambda de Wilks	,207	,923	180,000	240,796	,713	,408	166,083	,999
	Traza de Hotelling	2,100	,918	180,000	236,000	,727	,412	165,211	,999
	Raíz mayor de Roy	,948	1,296(c)	60,000	82,000	,137	,487	77,766	,978

a Calculado con $\alpha = ,05$

b Estadístico exacto

c El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

d Diseño: Intersección+Variable Independiente 5 Años en el centro.

Lo mismo que ha ocurrido en los dos casos anteriores, no tenemos evidencia de que exista diferencias estadísticamente significativas entre los años en el centro y la respuesta dada, ya que $p \geq 0,005$, de modo que se rechaza la hipótesis nº 5: *Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a los años de enseñanza en el ciclo.*

❖ Tipo de centro:

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Tabla nº 56. Cálculo de estadísticos descriptivos para la variable independiente tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

	Tipo de centro	Media	Desv. típ.	N
Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	público	4,3398	,78657	103
	concertado	4,3429	,93755	35
	privado	4,0000	,70711	5
	Total	4,3287	,82031	143

	Tipo de centro	Media	Desv. típ.	N
Estoy en paz con migo mismo	público	4,1068	,98928	103
	concertado	4,2000	,83314	35
	privado	4,6000	,54772	5
	Total	4,1469	,94167	143
Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	público	4,1553	,86043	103
	concertado	4,3143	,96319	35
	privado	4,2000	,83666	5
	Total	4,1958	,88221	143
Es para mí algo capital la supresión de conflictos	público	4,2621	,91781	103
	concertado	4,5714	,88403	35
	privado	4,2000	,83666	5
	Total	4,3357	,91115	143
Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	público	4,3301	,75911	103
	concertado	4,4000	,91394	35
	privado	3,6000	,54772	5
	Total	4,3217	,80142	143
Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	público	4,2039	,79655	103
	concertado	4,4857	,65849	35
	privado	4,6000	,54772	5
	Total	4,2867	,76566	143
Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	público	4,1068	,94881	103
	concertado	4,2571	,85209	35
	privado	4,0000	,70711	5
	Total	4,1399	,91622	143
Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	público	3,8641	,84073	103
	concertado	4,3143	,83213	35
	privado	4,2000	,83666	5
	Total	3,9860	,85569	143
Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	público	4,4466	,66757	103
	concertado	4,5143	,81787	35
	privado	4,0000	,70711	5
	Total	4,4476	,70888	143
Soy defensor de la naturaleza	público	4,3689	,74083	103
	concertado	4,4286	,88403	35
	privado	3,8000	,83666	5
	Total	4,3636	,78315	143
Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	público	1,9903	,98514	103
	concertado	1,8000	,96406	35
	privado	2,0000	,70711	5
	Total	1,9441	,96980	143
Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los	público	3,8738	,83642	103
	concertado	3,9143	1,14716	35
	privado	3,8000	,44721	5

	Tipo de centro	Media	Desv. típ.	N
demás	Total	3,8811	,90763	143
Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	público	2,5340	1,09200	103
	concertado	2,1143	1,10537	35
	privado	2,8000	1,09545	5
	Total	2,4406	1,10455	143
Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	público	3,8835	1,02231	103
	concertado	4,3714	,84316	35
	privado	4,2000	,83666	5
	Total	4,0140	,99283	143
Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	público	2,6214	1,21362	103
	concertado	2,9143	1,48267	35
	privado	2,2000	1,30384	5
	Total	2,6783	1,28700	143
Intento proteger mi imagen	público	3,6602	,99561	103
	concertado	3,9714	,95442	35
	privado	3,6000	,54772	5
	Total	3,7343	,97829	143
Tengo control sobre sí mismo	público	3,9029	,82265	103
	concertado	4,0857	1,01087	35
	privado	4,0000	,70711	5
	Total	3,9510	,86666	143
Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	público	3,1845	1,15256	103
	concertado	2,3143	1,32335	35
	privado	3,0000	1,58114	5
	Total	2,9650	1,25828	143
Tengo libertad de acción y pensamiento	público	4,1553	,77658	103
	concertado	4,2286	,64561	35
	privado	4,0000	1,22474	5
	Total	4,1678	,75978	143
Creo en el valor de las personas	público	4,4854	,66956	103
	concertado	4,6571	,76477	35
	privado	4,4000	,89443	5
	Total	4,5245	,70042	143
Me defino como una persona con originalidad e imaginación	público	3,7379	,90707	103
	concertado	3,8000	,83314	35
	privado	4,0000	,70711	5
	Total	3,7622	,87981	143
Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	público	3,7379	,96975	103
	concertado	4,0000	,87447	35
	privado	3,4000	,89443	5
	Total	3,7902	,94834	143
Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	público	4,2816	,73321	103
	concertado	4,1429	,73336	35
	privado	4,2000	,83666	5
	Total	4,2448	,73367	143
Selecciono mis propios	público	4,1650	,78086	103

	Tipo de centro	Media	Desv. típ.	N
objetivos, mis metas	concertado	4,2000	,79705	35
	privado	4,4000	,54772	5
	Total	4,1818	,77493	143
Me defino por una persona interesada por todo	público	3,4175	1,12480	103
	concertado	3,6857	,93215	35
	privado	4,2000	,83666	5
	Total	3,5105	1,08034	143
Intento no depender de las personas que me rodean	público	3,9612	,91740	103
	concertado	3,8857	,90005	35
	privado	3,8000	1,09545	5
	Total	3,9371	,91326	143
La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	público	3,4757	1,09226	103
	concertado	3,9714	1,07062	35
	privado	3,4000	,89443	5
	Total	3,5944	1,09569	143
Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	público	3,6893	,95002	103
	concertado	4,1714	,85700	35
	privado	3,6000	,89443	5
	Total	3,8042	,94391	143
Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	público	3,6699	,86759	103
	concertado	3,9714	,98476	35
	privado	4,4000	,54772	5
	Total	3,7692	,90143	143
Tengo amigos cercanos que me apoyan	público	4,0680	,88851	103
	concertado	4,3429	,96841	35
	privado	4,8000	,44721	5
	Total	4,1608	,90888	143
Soy fiel a mis amigos, al grupo	público	4,3689	,67141	103
	concertado	4,5143	,81787	35
	privado	5,0000	,00000	5
	Total	4,4266	,70700	143
Ser genuino y sincero es importante en mi vida	público	4,3107	,80475	103
	concertado	4,4286	,91670	35
	privado	5,0000	,00000	5
	Total	4,3636	,82688	143
Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	público	3,2621	1,36455	103
	concertado	4,2000	1,18322	35
	privado	4,6000	,54772	5
	Total	3,5385	1,37262	143
Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	público	1,8835	1,10525	103
	concertado	1,5714	,88403	35
	privado	1,6000	,54772	5
	Total	1,7972	1,04517	143
Considero el perdón como	público	4,3495	,80084	103

	Tipo de centro	Media	Desv. típ.	N
algo que enaltece a quien lo pide	concertado	4,4571	,74134	35
	privado	4,6000	,89443	5
	Total	4,3846	,78653	143
Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	público	4,1748	,80959	103
	concertado	4,2000	,83314	35
	privado	4,2000	,83666	5
Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	Total	4,1818	,81046	143
	público	2,9806	1,04769	103
	concertado	2,3429	1,18676	35
Desarrollo en mis relaciones con los demás una acuada cortesía, así como buenas maneras	privado	2,0000	1,00000	5
	Total	2,7902	1,11868	143
	público	4,0971	,89129	103
Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	concertado	4,3143	,67612	35
	privado	4,4000	,54772	5
	Total	4,1608	,83624	143
Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	público	3,7864	1,01605	103
	concertado	4,3429	,76477	35
	privado	4,2000	,83666	5
Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	Total	3,9371	,98020	143
	público	4,0291	,91240	103
	concertado	4,3714	,80753	35
Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	privado	2,8000	1,30384	5
	Total	4,0699	,93936	143
	público	4,3495	,66729	103
Pongo los medios para tener salud física y mental	concertado	4,5429	,65722	35
	privado	4,6000	,89443	5
	Total	4,4056	,67383	143
Cumpro mis deberes y obligaciones de ciudadano	público	4,3398	,81112	103
	concertado	4,5714	,73907	35
	privado	4,6000	,54772	5
Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	Total	4,4056	,78935	143
	público	4,0000	,88561	103
	concertado	4,2571	,95001	35
Entiendo la defensa de mi	privado	4,6000	,54772	5
	Total	4,0839	,89989	143
	público	4,3301	,69152	103
	concertado	4,5429	,81684	35
	privado	4,6000	,54772	5
	Total	4,3916	,72223	143
	público	4,6214	,62805	103
	concertado	4,7714	,73106	35
	privado	5,0000	,00000	5
	Total	4,6713	,64760	143
	público	4,0777	,87098	103

	Tipo de centro	Media	Desv. típ.	N
cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	concertado	4,4286	,65465	35
	privado	4,4000	,54772	5
	Total	4,1748	,82492	143
	público	2,1262	1,16046	103
Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	concertado	1,8000	1,10613	35
	privado	1,4000	,54772	5
	Total	2,0210	1,14122	143
	público	2,6019	1,15758	103
Intento evitar manifestar mis sentimientos	concertado	2,6857	1,25491	35
	privado	2,4000	,54772	5
	Total	2,6154	1,16234	143
	público	2,4466	1,08219	103
Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	concertado	2,5143	1,26889	35
	privado	2,6000	1,34164	5
	Total	2,4685	1,13090	143
	público	3,2621	1,09331	103
Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	concertado	3,3143	,90005	35
	privado	3,6000	1,14018	5
	Total	3,2867	1,04560	143
	público	2,4854	1,05593	103
Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	concertado	2,3714	1,13981	35
	privado	3,6000	,54772	5
	Total	2,4965	1,08039	143
	público	4,3398	,72156	103
Me gusta ser competente en mi trabajo	concertado	4,6857	,75815	35
	privado	4,6000	,54772	5
	Total	4,4336	,73695	143
	público	3,9806	,94952	103
Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	concertado	4,1429	1,11521	35
	privado	3,2000	1,09545	5
	Total	3,9930	1,00349	143
	público	4,1553	,81358	103
Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	concertado	4,2571	,95001	35
	privado	4,0000	,00000	5
	Total	4,1748	,83341	143
	público	3,7670	,73035	103
Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	concertado	3,7429	,95001	35
	privado	4,0000	,70711	5
	Total	3,7692	,78446	143
	público	3,3689	,97004	103
Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	concertado	3,3429	,96841	35
	privado	3,8000	,83666	5
	Total	3,3776	,96271	143
	público	2,8058	1,07611	103
Tengo una vida excitante				

	Tipo de centro	Media	Desv. típ.	N
ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	concertado	2,4857	,95090	35
	privado	3,8000	,83666	5
	Total	2,7622	1,06121	143
Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	público	3,1748	1,10637	103
	concertado	3,1429	1,19171	35
	privado	4,2000	,83666	5
Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	Total	3,2028	1,12937	143
	público	2,7087	1,20156	103
	concertado	2,2286	1,03144	35
Planteo mi vida de modo inconformista	privado	3,6000	1,14018	5
	Total	2,6224	1,18562	143
	público	2,6699	1,19958	103
	concertado	2,3429	1,18676	35
	privado	3,2000	1,09545	5
	Total	2,6084	1,19880	143

CONTRASTES MULTIVARIADOS

Tabla nº 57. Cálculo de contrastes multivariados para la variable independiente tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
Intersección	Traza de Pillai	,983	80,142(b)	60,000	81,000	,000	,983	4808,509	1,000
	Lambda de Wilks	,017	80,142(b)	60,000	81,000	,000	,983	4808,509	1,000
	Traza de Hotelling	59,364	80,142(b)	60,000	81,000	,000	,983	4808,509	1,000
	Raíz mayor de Roy	59,364	80,142(b)	60,000	81,000	,000	,983	4808,509	1,000
VI6Tipocen	Traza de Pillai	1,109	1,701	120,000	164,000	,001	,555	204,153	1,000
	Lambda de Wilks	,191	1,738(b)	120,000	162,000	,001	,563	208,530	1,000
	Traza de Hotelling	2,661	1,774	120,000	160,000	,000	,571	212,866	1,000
	Raíz mayor de Roy	1,777	2,429(c)	60,000	82,000	,000	,640	145,712	1,000

a Calculado con alfa = ,05

b Estadístico exacto

c El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

d Diseño: Intersección+Variable Independiente 6 Tipo de centro.

En este caso si se puede decir que hay una diferencia significativa entre el tipo de centro, y la respuesta dada, por lo que se puede empezar a pensar que según el tipo de centro, así se contestará. De modo que se acepta la hipótesis nº 6: *Existen diferencias*

estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a si pertenece a un centro público, concertado o privado.

CONTRASTE DE LEVENE SOBRE LA IGUALDAD DE LAS VARIANZAS ERROR

Tabla nº 58. Contraste de Lovene sobre la igualdad de las varianzas error para la variable tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

	F	gl1	gl2	Significación
Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	1,449	2	140	,238
Estoy en paz con migo mismo	,489	2	140	,614
Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	,244	2	140	,783
Es para mí algo capital la supresión de conflictos	,176	2	140	,839
Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	,484	2	140	,617
Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	,251	2	140	,778
Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	,813	2	140	,445
Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	,053	2	140	,949
Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	,942	2	140	,392
Soy defensor de la naturaleza	,104	2	140	,902
Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	,516	2	140	,598
Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	2,355	2	140	,099

	F	gl1	gl2	Significación
Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	1,263	2	140	,286
Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	,034	2	140	,967
Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	3,141	2	140	,046
Intento proteger mi imagen	2,018	2	140	,137
Tengo control sobre sí mismo	,288	2	140	,750
Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	,356	2	140	,701
Tengo libertad de acción y pensamiento	,975	2	140	,380
Creo en el valor de las personas	,774	2	140	,463
Me defino como una persona con originalidad e imaginación	1,520	2	140	,222
Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	1,174	2	140	,312
Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	,295	2	140	,745
Selecciono mis propios objetivos, mis metas	,040	2	140	,960
Me defino por una persona interesada por todo	1,639	2	140	,198
Intento no depender de las personas que me rodean	,221	2	140	,802
La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	1,343	2	140	,264
Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	,264	2	140	,769

	F	gl1	gl2	Significación
Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	,392	2	140	,676
Tengo amigos cercanos que me apoyan	1,678	2	140	,190
Soy fiel a mis amigos, al grupo	6,179	2	140	,003
Ser genuino y sincero es importante en mi vida	4,438	2	140	,014
Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	4,671	2	140	,011
Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	1,270	2	140	,284
Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	,175	2	140	,839
Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	,110	2	140	,896
Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	,113	2	140	,893
Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	,157	2	140	,855
Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	,673	2	140	,512
Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	1,081	2	140	,342
Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	,137	2	140	,872

	F	gl1	gl2	Significación
Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	,551	2	140	,578
Pongo los medios para tener salud física y mental	,459	2	140	,633
Cumplo mis deberes y obligaciones de ciudadano	,190	2	140	,828
Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	3,829	2	140	,024
Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	1,146	2	140	,321
Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	,659	2	140	,519
Intento evitar manifestar mis sentimientos	2,910	2	140	,058
Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	1,799	2	140	,169
Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	2,048	2	140	,133
Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	1,234	2	140	,294
Me gusta ser competente en mi trabajo	1,041	2	140	,356
Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	1,853	2	140	,161

	F	gl1	gl2	Significación
Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	3,696	2	140	,027
Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	2,486	2	140	,087
Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	,323	2	140	,725
Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	1,368	2	140	,258
Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	1,476	2	140	,232
Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	2,907	2	140	,058
Planteo mi vida de modo inconformista	,383	2	140	,683

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de las variables dependientes es igual a lo largo de todos los grupos.

a Diseño: Intersección+Variable Independiente 6 Tipo de centro.

Se puede observar que la mayoría de las preguntas tiene homogeneidad de varianzas (nivel de significación > 0,05).

La tabla de la prueba de los efectos inter-sujetos de la variable tipo de centro se encuentra en la tabla nº 19 del anexo II. Obteniéndose los resultados siguientes.

- a Calculado con alfa = ,05
- b R cuadrado = ,006 (R cuadrado corregida = -,008)
- c R cuadrado = ,010 (R cuadrado corregida = -,004)
- d R cuadrado = ,022 (R cuadrado corregida = ,008)
- e R cuadrado = ,031 (R cuadrado corregida = ,017)
- f R cuadrado = ,053 (R cuadrado corregida = ,040)
- g R cuadrado = ,016 (R cuadrado corregida = ,002)
- h R cuadrado = ,020 (R cuadrado corregida = ,006)
- i R cuadrado = ,007 (R cuadrado corregida = -,007)

j R cuadrado = ,001 (R cuadrado corregida = -,014)
 k R cuadrado = ,030 (R cuadrado corregida = ,017)
 l R cuadrado = ,046 (R cuadrado corregida = ,032)
 m R cuadrado = ,015 (R cuadrado corregida = ,000)
 n R cuadrado = ,019 (R cuadrado corregida = ,005)
 o R cuadrado = ,008 (R cuadrado corregida = -,006)
 p R cuadrado = ,088 (R cuadrado corregida = ,075)
 q R cuadrado = ,003 (R cuadrado corregida = -,011)
 r R cuadrado = ,012 (R cuadrado corregida = -,002)
 s R cuadrado = ,004 (R cuadrado corregida = -,011)
 t R cuadrado = ,026 (R cuadrado corregida = ,012)
 u R cuadrado = ,002 (R cuadrado corregida = -,012)
 v R cuadrado = ,039 (R cuadrado corregida = ,025)
 w R cuadrado = ,050 (R cuadrado corregida = ,036)
 x R cuadrado = ,038 (R cuadrado corregida = ,025)
 y R cuadrado = ,035 (R cuadrado corregida = ,021)
 z R cuadrado = ,032 (R cuadrado corregida = ,018)
 aa R cuadrado = ,025 (R cuadrado corregida = ,011)
 bb R cuadrado = ,108 (R cuadrado corregida = ,095)
 cc R cuadrado = ,018 (R cuadrado corregida = ,004)
 dd R cuadrado = ,000 (R cuadrado corregida = -,014)
 ee R cuadrado = ,078 (R cuadrado corregida = ,065)
 ff R cuadrado = ,015 (R cuadrado corregida = ,001)
 gg R cuadrado = ,062 (R cuadrado corregida = ,049)
 hh R cuadrado = ,091 (R cuadrado corregida = ,078)
 ii R cuadrado = ,027 (R cuadrado corregida = ,013)
 jj R cuadrado = ,036 (R cuadrado corregida = ,022)
 kk R cuadrado = ,001 (R cuadrado corregida = -,013)
 ll R cuadrado = ,004 (R cuadrado corregida = -,010)
 mm R cuadrado = ,040 (R cuadrado corregida = ,026)
 nn R cuadrado = ,042 (R cuadrado corregida = ,029)
 oo R cuadrado = ,028 (R cuadrado corregida = ,014)
 pp R cuadrado = ,052 (R cuadrado corregida = ,038)
 qq R cuadrado = ,029 (R cuadrado corregida = ,015)
 rr R cuadrado = ,055 (R cuadrado corregida = ,041)
 ss R cuadrado = ,023 (R cuadrado corregida = ,009)

Como se puede observar en la mayoría de los casos el nivel de significación está por encima de 0,05, por lo que en este caso no podemos decir que sobre cada pregunta en cuestión tenga un efecto estadísticamente significativo.

Esto también queda reflejado en las pruebas post-hoc.

En la tabla nº 20 del anexo II, se encuentra la prueba post hocDHS de Tukey.

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.

Con un nivel de significación de 0,05 podemos ver que la mayoría de los casos queda por encima de este valor, lo cual significa que no hay diferencias significativas en estos casos entre el tiempo de centro y la respuesta dada.

11.3. Análisis y discusión de resultados de contingencia.

El análisis de contingencia que pretende constituir este apartado se ha realizado para cada una de las variables nominales (Sexo del docente, Tipo de centro, Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro, Años de dedicación a la enseñanza, Años de trabajo en el mismo ciclo y Años en el mismo centro) que han sido definidas para esta investigación, atendiendo a las Dimensiones establecidas en el análisis factorial realizado.

11.3.1. Análisis y discusión de resultados de contingencia para la escala sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

El análisis de varianza de componentes ha permitido observar el nivel de incidencia de las variables descriptivas respecto a los componentes en torno a los cuales se agrupan las opiniones del profesorado con relación a la incidencia de dichas variables en el desarrollo del juicio moral del profesorado, el análisis de la contingencia nos permite profundizar en sí las opiniones del profesorado mantienen una asociación significativa o diferencias según las diversas manifestaciones que plantea cada variable descriptiva.

Comenzaremos con el análisis de los resultados de la contingencia para cada una de las variables en la escala sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado.

Análisis de discusión de los resultados de la Contingencia para la variable: Sexo del docente.

Análisis Dimensión I de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado al universalismo con el desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria, respecto a valores universales.

En esta primera Dimensión se analiza los aspectos vinculados al universalismo con el desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria, respecto a valores universales, como hemos podido indagar a lo largo de esta investigación, es clave la implicación de los docentes en la consecución de una realidad mejor. Analizando los datos que se adjuntan en la tabla nº 58, se puede decir respecto a los maestros/as que la mayoría de las opiniones se aglutinan en torno a las consideraciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Así con relación a si es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades, lo consideran “totalmente de acuerdo” tanto hombres como mujeres con un 50% y un 49,4% respectivamente. También se posicionan en las consideraciones “bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” a estar en paz consigo mismo, sólo solo 9,4% de los hombres o el 6,3% de mujeres expresa su opinión negativa. En la misma línea se manifiestan acerca de su compromiso en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos, ya que tanto hombres como mujeres están “bastante de

acuerdo” con un 43,9% y un 48,1% respectivamente, siendo prácticamente insignificantes las posiciones negativas.

También hay unanimidad tanto en maestros como en maestras a la hora de manifestar su prioridad en la supresión de conflictos, ya que en ambos casos están “totalmente de acuerdo” con un 57,7% para los hombres y un 53,2% para las mujeres. En la misma línea está la respuesta dada a la cuestión acerca de respetar y valorar la naturaleza, ya que tanto hombres como mujeres eligen la opción “totalmente de acuerdo” con un 42,2% y 48,1% respectivamente. En ambos casos, tanto para hombres como para mujeres quieren entender su vida como una realidad que deben comprender y afrontar con madurez, ya que los maestros están “totalmente de acuerdo” con un 43,8%, y las maestras están “bastante de acuerdo” con un 51,9%. La búsqueda de la belleza en la naturaleza como en las artes, también es una prioridad tanto para hombres, al estar “totalmente de acuerdo” con un 46,9% como para las mujeres que están “bastante de acuerdo” con un 44,3%, las respuestas negativas son minoritarias en los dos casos. Resultados muy similares se han obtenido en la cuestión si los docentes viven como piensan y son activos en la neutralización de las injusticias, ya que en los dos casos opinan estar “bastante de acuerdo” con un 53,1% para los hombres y un 53,2% para las mujeres.

El resto de ítems que engloban esta Dimensión es decir, el favorecer entre sus alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias para que defiendan los derechos humanos (16), y el ser el docente defensor de la naturaleza (17), son elementos que siguen la misma línea anterior ya que buscan ser personas coherentes con el proceder moral actual, lo afirman con opiniones positivas, concretamente en torno a “totalmente de acuerdo”.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE SEXO DEL DOCENTE.

Tabla nº 59. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable sexo del docente.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I	HOMBRE					MUJER				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad		6,3%	6,3%	37,5%	50,0%		5,1%	5,1%	40,5%	49,4%
V.9. Estoy en paz con migo mismo	3,1%	6,3%	6,3%	42,2%	42,2%	2,5%	3,8%	6,3%	50,6%	37,7%
V.10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	3,1%	1,6%	9,4%	43,8%	42,2%	1,3%	5,1%	6,3%	48,1%	39,2%
V.11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	1,6%	4,7%	7,8%	31,3%	57,7%	1,3%	6,3%	2,5%	36,7%	53,2%
V.12. Pretendo respetar y valorar en	1,6%	1,6%	6,3%	42,2%	48,4%	,0%	3,8%	10,1%	38,0%	48,1%

su justa medida mi interacción con la naturaleza										
V.13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	,0%	4,7%	9,4%	42,2%	43,8%	1,3%	1,3%	3,8%	51,9%	41,8%
V.14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes		10,9%	7,8%	34,4%	46,9%		6,3%	12,7%	44,3%	36,7%
V.15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	1,6%	4,7%	14,1%	53,1%	26,6%	1,3%	5,1%	13,9%	53,2%	26,6%
V.16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos		4,7%	1,6%	40,6%	53,1%		2,5%	2,5%	40,5%	54,4%
V.17. Soy defensor de la naturaleza	1,6%	3,1%	6,3%	37,5%	51,6%	,0%	3,8%	2,5%	45,6%	48,1%

En resumen, los hombres y en las mujeres, suelen dar porcentajes parecidos, tan solo ha habido dos cuestiones donde había una pequeña diferencia, y eran en los ítem (13) y (14), que como hemos podido observar los hombres en los dos casos estaban “totalmente de acuerdo” mientras que las mujeres “bastante de acuerdo”, pero aun así las respuestas positivas eran mayoritarias.

✖ **Análisis Dimensión II de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con el ejercicio del poder y del hedonismo.**

En la Dimensión II, se recogen y analizan las opiniones sobre el ejercicio del poder y del hedonismo, se muestra en la tabla nº 59. En un primer análisis global vemos que la mayoría de opiniones se engloban en torno a los posicionamientos positivos, es decir, que van desde “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” siendo la opción “bastante de acuerdo” la más elegida.

El pretender tener control sobre los demás para ejercer un dominio sobre ellos, tanto hombres como mujeres optan por tener opiniones negativas, ya que los maestros van a estar “totalmente en desacuerdo” con un 42,2% y las maestras “bastante en desacuerdo” con un 45,6%, las repuestas positivas están en torno a la opción “bastante de acuerdo” con un 10,9% para los hombres y un 10,1% para las mujeres. En ambos casos se valora la información que poseen como un bien de carácter difusivo hacia los demás, pues opinan estar “bastante de acuerdo” con un 51,6% para profesores y un 57,0% para profesoras. Donde ha habido una opinión negativa por parte de los docentes de ambos sexos es en la cuestión si valoran las posesiones materiales y el dinero (20), ya que en los dos casos se han decantado por una repuesta negativa, en concreto la de “bastante en desacuerdo”, con un 45,3% para los hombres y un 43% para las mujeres. El 32,8% de los maestros hacia la

cuestión anterior tienen una posición positiva y el 40,5% de las mujeres manifiestan una respuesta positiva hacia la importancia de los bienes materiales y el dinero. Tanto maestros como maestras opinan que respetan y aprueban la manera de ser de los demás, ya que en ambos casos están “bastante de acuerdo” con un 46,9% y un 46,8% respectivamente.

El 51,6% de los maestros y el 58,2% de las maestras optan por una opinión negativa, es decir están “totalmente en desacuerdo” o “bastante en desacuerdo” en repetir el ejercicio de la autoridad democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean, siendo la opción más elegida en ambos casos la de “bastante en desacuerdo” con un 32,8% para hombres y un 32,9% para mujeres. En ambos casos están “bastante de acuerdo” en proteger su imagen, ya que los hombres eligen esta respuesta en un 50% y las mujeres 43%. También hay una respuesta contundente tanto en hombres como en mujeres, en la cuestión relacionada a si tienen control sobre sí mismo, al estar “bastante de acuerdo” en ambos casos con un 56,3% para los maestros y un 50,6% para las mujeres, siendo las opiniones negativas en esta pregunta mínimas, con un 3,2% para los hombres y un 10,2% para las mujeres. Donde se aprecia una cierta diferencia de opinión entre hombres y mujeres es en la cuestión de si buscan la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio (25), aunque en ambos casos tienen una opinión positiva, los hombres con un 60,9% de las respuestas emitidas y las mujeres con un 55,8%. La opinión mayoritaria en los maestros es la opción “bastante de acuerdo” con un 34,4%, mientras que las maestras optan por la respuesta “bastante en desacuerdo” con un 34,2%.

Como se ha podido observar las opiniones de hombres y mujeres son siempre muy parecidas, exceptuando la diferencia significativa ocurrida en el ítem 25.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE SEXO DEL DOCENTE.

Tabla nº 60. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable sexo del docente.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II	HOMBRE					MUJER				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	42,2%	40,6%	6,3%	10,9%	,0%	32,9%	45,6%	10,1%	10,1%	1,3%
V.19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	1,6%	6,3%	18,8%	51,6%	21,9%	2,5%	7,6%	10,1%	57,0%	22,8%
V.20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de	21,9%	45,3%	7,8%	20,3%	4,7%	16,5%	43,0%	20,3%	17,7%	2,5%

mayor dignidad										
V.21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	3,1%	4,7%	14,1%	46,9%	31,3%	3,8%	6,3%	7,6%	46,8%	35,4%
V.22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	18,8%	32,8%	10,9%	23,4%	14,1%	19,0%	39,2%	15,2%	19,0%	7,6%
V.23. Intento proteger mi imagen	3,1%	9,4%	20,3%	50,0%	17,2%	1,3%	11,4%	20,3%	43,0%	24,1%
V.24. Tengo control sobre sí mismo	1,6%	1,6%	7,8%	56,3%	32,8%	1,3%	8,9%	20,3%	50,6%	19,0%
V.25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	17,2%	21,9%	15,6%	34,4%	10,9%	10,1%	34,2%	20,3%	22,8%	12,7%

✖ **Análisis Dimensión III de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio relacionado con la autodirección.**

En esta Dimensión se abordan los aspectos relacionados con la autodirección. Un análisis global de los datos muestra como en esta dimensión son también las opiniones desde “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” las mayoritarias, disminuyendo las opiniones en torno a los “bastante en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” en relación a la dimensión anterior, tales datos se reflejan en la tabla nº 61.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE SEXO DEL DOCENTE.

Tabla nº 61. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable sexo del docente.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	HOMBRE					MUJER				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.26. Tengo libertad de acción y pensamiento		7,8%	9,4%	53,1%	29,7%		2,5%	5,1%	55,7%	36,7%
V.27. Creo en el valor de las personas	1,6%	1,6%	3,1%	31,3%	62,5%	,0%	1,3%	3,8%	35,4%	59,5%
V.28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación		9,4%	25,0%	42,2%	23,4%		10,1%	22,8%	50,6%	16,5%
V.29. Tengo un gran autocontrol	,0%	6,3%	15,6%	50,0%	28,1%	2,5%	15,2%	15,2%	51,9%	15,2%

y resistencia a las conductas disruptivas										
V.30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente		3,1%	4,7%	54,7%	37,5%		2,5%	12,7%	44,3%	40,5%
V.31. Seleccione mis propios objetivos, mis metas	3,1%	3,1%	4,7%	51,6%	37,5%	,0%	2,5%	6,3%	60,8%	30,4%
V.32. Me defino por una persona interesada por todo	6,3%	14,1%	23,4%	40,6%	15,6%	5,1%	11,4%	22,8%	44,3%	16,5%
V.33. Intento no depender de las personas que me rodean	3,1%	3,1%	17,2%	51,6%	25,0%	,0%	10,1%	13,9%	46,8%	29,1%

En hombres y en mujeres están “bastante de acuerdo” con un 53,1% y un 55,7% respectivamente, a la hora de manifestar que tienen libertad de acción y pensamiento. En la misma línea están la opinión acerca si los docentes creen en el valor de las personas ya que la respuesta más emitida es la de “totalmente de acuerdo” con un 62,5% para los maestros y un 59,5% para las maestras, siendo las opiniones negativas muy insignificantes, ya que los hombres con un 3,2% de las respuestas emitidas no creen en el valor de las personas y las mujeres con un 1,3% optan por la respuesta negativa. El considerarse una persona con originalidad e imaginación está dentro de los calificativos de los docentes ya que en ambos casos han opinado estar “bastante de acuerdo” con un 42,2% para los hombres y un 50,6% para las mujeres. También están “bastante de acuerdo” con un 50 % de las opiniones de los hombres y con 51,9% de las mujeres, en tener gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas.

El 93,8% de los maestros y el 97,5% de las mujeres tienen una opinión positiva en relación de no depender de los demás y ser una persona autosuficiente, siendo la respuesta más elegida la de “bastante de acuerdo” con un 54,7% para los hombres y un 44,3% para las mujeres. En la misma línea de respuesta está la cuestión de elegir por parte del docente sus propios objetivos y sus metas, el 93,8% de los maestros así lo creen al optar por las respuestas positivas, y el 97,5% de las mujeres lo hacen de la misma forma. Los docentes se consideran personas interesadas por todo ya que el 40,6% de los maestros están “bastante de acuerdo”, lo mismo que las maestras con un 44,3%. El no depender de nadie (33) es otra de las opiniones de los docentes, ya que en ambos casos están “bastante de acuerdo” con un 51,6% de las respuestas de los hombres y un 46,8% de las mujeres.

En conclusión, como se ha podido analizar en la tabla nº 60, las opiniones son similares en hombres y mujeres habiendo algunas diferencias no significativas.

✖ **Análisis Dimensión IV de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio relacionado con la benevolencia y la espiritualidad personal.**

En la Dimensión que se centra en el dominio relacionados con la benevolencia y la espiritualidad personal, los datos quedan recogidos en la tabla nº 62.

Tanto hombres como mujeres están “bastante de acuerdo” en manifestar que la centralidad de su vida se halla en aspectos espirituales, ya que los hombres con un 48,4% y las mujeres con un 40,5% de declinan por esta respuesta, siendo las opiniones negativas muy poco llamativas ya que 17,3% de los maestros no lo cree así y el 21,5% de las maestras. También tienen una opinión positiva tanto hombres como en mujeres, al estar “bastante de acuerdo” con un 67,2% para los profesores y un 44,3% para las mujeres en tener sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso. Sobre considerarse una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual y robustecidas por un fuerte sentido afectivo, tanto maestras como maestros tienen una opinión positiva con un 89% y un 91,1% respectivamente. En ambos casos están “totalmente de acuerdo” en manifestar que tienen amigos cercanos que le apoyan con un 42,2% en el caso de los maestros y un 45,6% en el de las mujeres. En esta misma línea está el ser fiel a los amigos, que como en el caso anterior la opinión más elegida para los hombres es la de “totalmente de acuerdo” con un 60,9% y en el caso de las mujeres es la de “bastante de acuerdo” con un 46,8% de las repuestas emitidas.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE SEXO DEL DOCENTE.

Tabla nº 62. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable sexo del docente.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV ÍTEMS	HOMBRE					MUJER				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	9,4%	7,8%	18,8%	48,4%	15,6%	,0%	21,5%	15,2%	40,5%	22,8%
V.35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	3,1%	10,9%	9,4%	67,2%	9,4%	,0%	12,7%	13,9%	44,3%	29,1%
V.36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi	3,1%	7,8%	20,3%	53,1%	15,6%	,0%	8,9%	21,5%	48,1%	21,5%

DIMENSIÓN IV	HOMBRE					MUJER				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo										
V.37. Tengo amigos cercanos que me apoyan		6,3%	15,6%	35,9%	42,2%		6,3%	15,2%	32,9%	45,6%
V.38. Soy fiel a mis amigos, al grupo		3,1%	3,1%	32,8%	60,9%		2,5%	5,1%	46,8%	45,6%
V.39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida	1,6%	3,1%	6,3%	34,4%	54,7%	,7%	5,1%	5,1%	39,2%	50,6%
V.40. Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	12,5%	18,8%	12,5%	25,0%	31,3%	7,6%	19,0%	11,4%	27,8%	34,2%
V.41. Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	48,4%	31,3%	3,1%	15,6%	1,6%	51,9%	36,7%	1,3%	8,9%	1,3%
V.42. Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide		6,3%	14,1%	31,3%	48,4%		1,3%	3,8%	36,7%	58,2%
V.43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón		3,1%	7,8%	57,8%	31,3%		8,9%	5,1%	44,3%	41,8%

El ser genuino y sincero en la vida es una característica personal en la que los docentes están “totalmente de acuerdo”, pues el 54,7% de los hombres y el 50,6% de las mujeres así manifiestan su opinión. El dar gran importancia a mantener creencias y fe religiosa el 68,8% de los maestros dan una opinión positiva a esta cuestión, el 73,4% de las mujeres están en la misma línea de opiniones positivas. La respuesta más elegida es la de “bastante de acuerdo” en los hombres con un 25% y “totalmente de acuerdo” en las mujeres con un 34,2%.

En relación a la pregunta de si sus compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento, tanto maestros como maestras están “totalmente en desacuerdo”, ya que el 48,4% y el 51,9% respectivamente optan por la respuesta anteriormente manifestada. Considerar el perdón como algo que enaltece a quién lo pide, tiene como respuesta por parte de los docentes la opción de “totalmente de acuerdo” con un 48,4% para los maestros y un 58,2% para las mujeres. La gran mayoría de los docentes saben reconocer su error cuando no llevan razón, ya que la opinión más

elegida en ambos casos es la de “bastante de acuerdo”, con un 57,8% para los profesores y un 44,3% para las maestras.

Las respuestas emitidas en esta dimensión son parecidas entre hombres y mujeres, tan solo hay una pequeña diferencia en la fidelidad a los amigos (38), que los hombres eligen la opinión totalmente de acuerdo y las mujeres bastante de acuerdo.

✖ **Análisis Dimensión V de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con la conformidad y la seguridad personal.**

En la Dimensión V se analiza el dominio vinculado con la conformidad y la seguridad personal, cuestiones de suma importancia para el desarrollo del juicio moral del sujeto. El análisis de los datos de esta Dimensión arroja las siguientes consideraciones, cuyos resultados se muestran en la tabla nº 63. La estabilidad económica ha sido el referente en la vida de los docentes, porque el 51,6% de los hombres y el 50,6% de las mujeres manifiestan una opinión positiva, aunque como se puede comprobar los resultados son muy ajustados en relación a las opiniones negativas, la valoración de “bastante en desacuerdo” es la más elegida tanto por maestros como por maestras con un 35,9% y un 41,8% respectivamente. El desarrollar unas relaciones donde la cortesía y las buenas maneras sean la tónica predominante, se tiene al respecto una opinión favorable por parte de los docentes, donde la opinión más elegida es la de “bastante de acuerdo” con un 51,6% para los hombres y un 54,4% para las mujeres. Hay un gran sentido de pertenencia y de identidad a su país como un bien cultural compartido, ya que los hombres 85,9% y las mujeres con un 94,9% así lo manifiestan al estar “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Los maestros con un 46,9% y las maestras con un 45,6% están “bastante de acuerdo” en la afirmación que la petición de un favor se considera como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero. Sobre si su presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en su relación, hay una pequeña diferencia entre hombres y mujeres, ya que éstos están “totalmente de acuerdo” con un 50% mientras que las maestras están “bastante de acuerdo” con un 53,2%, aunque las opiniones positivas son mayoritarias con respecto a las opciones desfavorables. Hombres y mujeres están “totalmente de acuerdo” con un 53,1% para ellos y un 55,7% para ellas, en considerar a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN V DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE SEXO DEL DOCENTE.

Tabla nº 63. Tabla de contingencia de la Dimensión V para la variable sexo del docente.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN V ÍTEMS	HOMBRE					MUJER				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.44. Mi estabilidad económica ha sido el referente	15,5%	35,9%	23,4%	21,9%	6,3%	7,6%	41,8%	16,5%	27,8%	6,3%

DIMENSIÓN V	HOMBRE					MUJER				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
principal de mi vida										
V.45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	1,6%	4,7%	9,4%	51,6%	32,8%	2,5%	1,3%	5,1%	54,4%	36,7%
V.46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	3,1%	10,9%	17,2%	40,6%	28,1%	2,5%	2,5%	13,9%	49,4%	31,6%
V.47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	,0%	10,9%	10,9%	46,9%	31,3%	2,5%	5,1%	7,6%	45,6%	39,2%
V.48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	1,6%	1,6%	9,4%	37,5%	50,0%	,0%	,0%	,0%	53,2%	46,8%
V.49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	1,6%	3,1%	6,3%	35,9%	53,1%	,0%	2,5%	6,3%	35,4%	55,7%
V.50. Pongo los medios para tener salud física y mental	1,6%	4,7%	12,5%	34,4%	46,9%	,0%	6,3%	17,7%	46,8%	19,1%
V.51. Cumpro mis deberes y obligaciones de ciudadano	1,6%	1,6%	6,3%	37,5%	53,1%	,0%	1,3%	5,1%	46,8%	46,8%
V.52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	3,1%		3,1%	20,3%	73,4%	,0%		,0%	27,8%	72,2%

La opinión de los maestros acerca si ponen los medios para tener salud mental y física es “totalmente de acuerdo” teniendo un porcentaje del 46,9%, en cambio las maestras a pesar de tener una opinión positiva mayoritaria, se decantan por la opción “bastante de acuerdo” con un 46,8%. Los docentes están en su mayoría “totalmente de acuerdo” al cumplir sus deberes y obligaciones como ciudadanos, al tener 53,1% para los hombres y un 46,8% para las mujeres, aunque esta proporción es igual en ellas en la opinión de “bastante de acuerdo”. Sobre si valoran la higiene personal como respeto hacia los demás y a ellos mismos, los dos tienen una opinión bastante clara, ya que el 96,8% de los hombres tienen una valoración positiva, y el 100% de las mujeres así lo expresan.

La igualdad a la hora de abordar las preguntas entre maestros y maestras en esta Dimensión es clara, exceptuando el ítem 48 y el ítem 51 donde ellos estaban mayoritariamente “totalmente de acuerdo” y las mujeres “bastante de acuerdo”.

✖ **Análisis Dimensión VI de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con la tradición y la realización personal.**

En esta Dimensión aborda los distintos aspectos vinculados con la tradición y la realización personal. Un análisis global de los datos muestra como en esta dimensión son también las opiniones que se posicionan desde “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, si bien también aumentan las opiniones en torno a los “desacuerdos”, tales datos se reflejan en la tabla N° 64.

El 95,4% de los maestros consultados y el 96,2% de las maestras tienen opiniones positivas en relación a la defensa de su cultura como algo a mantener y a profundizar (53). En ambos casos se consideran preocupados por la realidad que les rodea, ya que han contestado negativamente con un 71,9% en los hombres y un 88,6% en las mujeres al preguntarle si eran despreocupados con la realidad circundante. En el caso de los hombres hay un 50% de respuestas que optan por no evitar manifestar sus sentimientos y otro 50% que tienen una opinión que va desde “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” con esta acción, en el caso de las mujeres tienen una opinión negativa a la hora de evitar manifestar sus sentimientos con un 58,3%. El 62,5% de los profesores y el 63,3% de las maestras tienen una opinión negativa a la hora que se les considere personas ambiciosas (56). Todo lo contrario cuando el calificativo que se le atribuye es humilde (57), ya que en ambos casos la respuesta mayoritaria es la de “bastante de acuerdo” con un 39,1% para los hombres y un 36,7% para las mujeres.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN VI DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE SEXO DEL DOCENTE.

Tabla n° 64. Tabla de contingencia de la Dimensión VI para la variable sexo del docente.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VI ÍTEM	HOMBRE					MUJER				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás		4,7%	17,2%	39,1%	39,1%		3,8%	11,4%	44,3%	40,5%
V.54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	29,7%	42,2%	1,6%	17,2%	9,4%	44,3%	44,3%	3,8%	6,3%	1,3%
V.55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	14,1%	35,9%	18,8%	26,6%	4,7%	20,3%	38,0%	13,9%	24,1%	3,8%
V.56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	14,1%	48,4%	18,8%	15,6%	3,1%	21,5%	41,8%	10,1%	20,3%	6,3%
V.57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	1,6%	14,1%	31,3%	39,1%	14,1%	5,1%	30,4%	20,3%	36,7%	7,6%
V.58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	10,9%	46,9%	18,8%	15,6%	7,8%	16,5%	50,6%	12,7%	17,7%	2,5%
V.59. Me gusta										

DIMENSIÓN VI	HOMBRE					MUJER				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ser competente en mi trabajo	1,6%	1,6%	6,3%	39,1%	51,6%	,0%	2,5%	2,5%	39,2%	55,7%
V.60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	,0%	15,6%	9,4%	43,8%	31,3%	1,3%	10,1%	7,6%	43,0%	38,0%
V.61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	3,1%	4,7%	7,8%	48,4%	35,9%	,0%	2,5%	8,9%	50,6%	38,0%
V.62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común		7,8%	21,9%	62,5%	7,8%		8,9%	17,5%	55,7%	17,7%
V.63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	6,3%	15,6%	31,3%	39,1%	7,8%	1,3%	15,2%	27,8%	46,8%	8,9%

Sobre si buscan ser personas influyentes (58), en ambos casos las respuestas negativas son mayoritarias a las positivas, en el caso de los maestros este porcentaje es del 57,8% y en el de las maestras del 67,1%. En cuanto si quieren ser competentes en su trabajo, la opinión mayoritaria en ambos casos es la de “totalmente de acuerdo” con un 51,6% para los hombres y para las mujeres este porcentaje asciende hasta el 55,7% de las opiniones emitidas. En la misma línea de respuesta, al ser preguntas similares, es la de si entienden la competencia en el trabajo como servicio a los demás y un medio de mejora personal, en ambos casos están “bastante de acuerdo” con la afirmación anterior, teniendo los hombres una proporción en esta opinión del 43,8% y en las mujeres un 43%. Mayoritariamente tienen una opinión positiva, con 92,1% en los maestros y un 97,5% en las maestras, al considerar que hay que adaptarse y someterse a las diversas circunstancias de la vida (61). En relación si se consideran personas inteligentes (62), tanto maestros como maestras tienen una opinión mayoritaria con un 62,5% en ellos y un 55,7% en ellas, en la opción “bastante de acuerdo”. Por último, ambos sexos se definen como personas exitosas,

pues el 78,2% de los maestros y el 83,5% de las maestras tienen una opinión positiva al respecto.

En esta Dimensión ha habido total coincidencia entre hombres y mujeres en relación a las opiniones negativas y positivas, así como también la opción más elegida. Evidentemente donde ha habido diferencias ha sido en los porcentajes analizados.

✖ Análisis Dimensión VII de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con el estímulo personal.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN VII DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE SEXO DEL DOCENTE.

Tabla nº 65. Tabla de contingencia de la Dimensión VII para la variable sexo del docente.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VII	HOMBRE					MUJER				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	10,8%	29,7%	25,0%	31,3%	3,1%	6,3%	49,4%	20,3%	17,7%	6,3%
V.65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	7,8%	20,3%	23,4%	39,1%	9,4%	2,5%	35,4%	16,5%	31,6%	13,9%
V.66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	15,6%	29,7%	20,3%	28,1%	6,3%	15,2%	50,6%	15,2%	8,9%	10,1%
V.67. Planteo mi vida de modo inconformista	15,6%	28,1%	18,8%	25,0%	12,5%	17,7%	49,4%	16,5%	11,4%	5,1%

Esta Dimensión se decide a analizar el estímulo personal de los docentes objeto de investigación, las diferencias entre maestros y maestras son claras a la hora de tener experiencias estimulantes, los datos de esta dimensión se recogen en la tabla nº 65.

En relación a si tienen una vida excitante ya que constantemente pasan por experiencias estimulantes, los maestros tienen una opinión positiva en un 59,4% y la respuesta más elegida es la de “bastante de acuerdo” con un 31,3%, en cambio las maestras tienen una opinión negativa con un 55,7% y la respuesta mas elegida es la de “bastante en desacuerdo” con un 49,4%. Aunque en ambos casos manifiestan una opinión positiva mayoritaria con un 71,9% en los hombres y un 62% en las mujeres, cuando se le pregunta

si tienen una vida variada, llena de cambios y retos, la respuesta mayoritaria de ellos es la de “bastante de acuerdo” con un 39,1% mientras que en las maestras la respuesta más emitida en la de “bastante en desacuerdo” con un 35,4%. También hay diferencias significativas entre hombres y mujeres a la hora de afrontar su vida, como un intento de buscar aventuras y riesgos (56), ya que los maestros tienen una opinión positiva hacia esta pregunta con un 54,7% y las mujeres tienen una respuesta negativa con un 65,8%. Los hombres plantean su vida modo inconformista, ya que el 56,3% tienen una opinión positiva, en cambio las mujeres con un 67,1% tienen una respuesta negativa.

Como se ha podido comprobar en esta dimensión la opinión de los hombres y las mujeres no coincide en nada, ambos buscan estímulos personales muy diferentes, el hombre más cercano al riesgo y la aventura y las mujeres a la tranquilidad y a la seguridad.

Análisis y discusión de los resultados de la Contingencia para la variable: Tipo de centro.

Análisis Dimensión I de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado al universalismo con el desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria, respecto a valores universales.

En la Dimensión I se analizan el dominio vinculado al universalismo con el desarrollo moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria, respecto a los valores universales, como hemos expuesto anteriormente cuestiones de suma importancia para la exposición de la moralidad del individuo hacia la realidad que le rodea. El análisis de los datos de esta Dimensión arroja las siguientes consideraciones, cuyos resultados se muestran en las tablas nº 66 y 67. Sobre si es una meta en la vida del docente el alcanzar la igualdad de oportunidades en sociedad (ítem 8), 95,1% de los docentes de los centros públicos emiten una respuesta positiva, en el caso de los centros concertados la respuesta positiva se sitúa en un 91,4%, y el 100% de los centros privados. En los centros públicos y concertados la opinión mayoritaria es la de “totalmente de acuerdo” con un 48,5% y un 57,1% respectivamente, en el caso de los privados la respuesta mayoritaria es la de “bastante de acuerdo” con un 60%. También es mayoritaria la opinión positiva en los tres tipos de centros, con un 92,2% en los centros públicos, un 91,4% en los colegios concertados y un 100% en los privados en relación a la pregunta si se está en paz consigo mismo. Los docentes de los tres tipos de centros se comprometen activamente en la consecución de igualdad de oportunidades (10), ya que en un 95,1% de los docentes de los centros públicos están de acuerdo con este objetivo, el 91,4% de las respuestas emitidas por los maestros/as de los concertados y el 100% de los docentes que trabajan en colegios privados, están de acuerdo con esta finalidad. En relación a la supresión de conflictos (11), un 93,2% de respuestas emitidas por los docentes de los colegios públicos tienen una opinión positiva, un 91,4% de maestros/as que trabajan en centros concertados también están por la labor en la consecución de la supresión de conflictos y por último el 100% de las respuestas emitidas por los maestros/as de los centros privados. El respeto por la naturaleza (12), es otro tema en que los docentes de los tres tipos de centros tienen una opinión positiva, en los centros públicos en un 97,1% de las opiniones, en relación a los

centros privados el porcentaje es de un 94,3% y el 100% de opiniones positivas en los docentes de los colegios privados.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 66. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable Tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I ÍTEMS	PUBLICO					CONCERTADO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad		4,9%	4,9%	41,7%	48,5%		8,6%	5,7%	28,6%	57,1%
V.9. Estoy en paz con migo mismo	3,9%	3,9%	8,7%	44,7%	38,8%	,0%	8,6%	,0%	54,3%	37,1%
V.10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	1,9%	2,9%	9,7%	48,5%	36,9%	2,9%	5,7%	,0%	40,0%	51,4%
V.11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	1,9%	4,9%	5,8%	39,8%	47,6%	,0%	8,6%	,0%	17,1%	74,3%
V.12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	,0%	2,9%	8,7%	40,8%	47,6%	2,9%	2,9%	2,9%	34,3%	57,1%
V.13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	1,0%	2,9%	8,7%	49,5%	37,9%	,0%	2,9%	,0%	42,9%	54,3%
V.14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes		9,7%	10,7%	38,8%	40,8%		5,7%	8,6%	40,0%	45,7%
V.15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	1,0%	6,8%	16,5%	56,3%	19,4%	2,9%	,0%	5,7%	45,7%	45,7%
V.16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos		2,9%	1,0%	44,7%	51,5%		5,7%	2,9%	25,7%	65,7%
V.17. Soy defensor de la naturaleza	,0%	3,9%	3,9%	43,7%	48,5%	2,9%	2,9%	,0%	37,1%	57,1%

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla n° 67. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable Tipo de centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I	PRIVADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5
V.8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad		,0%	20,0%	60,0%	20,0%
V.9. Estoy en paz con migo mismo	,0%	,0%	,0%	40,0%	60,0%
V.10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	,0%	,0%	20,0%	40,0%	40,0%
V.11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	,0%	,0%	20,0%	40,0%	40,0%
V.12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	,0%	,0%	40,0%	60,0%	,0%
V.13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	,0%	,0%	,0%	40,0%	60,0%
V.14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes		,0%	20,0%	60,0%	20,0%
V.15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	,0%	,0%	20,0%	40,0%	40,0%
V.16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos		,0%	20,0%	60,0%	20,0%
V.17. Soy defensor de la naturaleza	,0%	,0%	40,0%	40,0%	20,0%

El entender la vida como una realidad que se debe de comprender y afrontar con madurez, el 96,1% de los maestros/as de los centros públicos así lo consideran, el 97,2% de los docentes de los colegios concertados también emiten una respuesta positiva, y por último el 100% de los profesores/as del centro privado. El buscar la belleza en la naturaleza y en las artes (14), el 90,3% de las respuestas de los docentes de los colegios públicos tienen una opinión positiva, el 94,3% de los maestros/as de los colegios concertados tienen una respuesta favorable y por último el 100% de los profesores/as de los colegios privados están en la misma línea que los profesionales anteriores. En la misma línea de respuesta están los docentes en relación a la pregunta si viven como piensan y son activos en la neutralización de las injusticias, ya que un 92,2% de los maestros/as de colegios públicos tienen una opinión positiva, el 97,1% de las repuestas de los profesionales de los centros concertados afirman estar “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, y el 100% de los maestros/as de centros privados creen en la misma finalidad. Todos los docentes con independencia al centro donde trabajan favorecen entre sus alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias para que defiendan los derechos humanos, pues la proporción en los tres tipos de centros en relación a las opiniones positiva es como sigue, un 97,2% en colegios públicos, un 94,3% en centros concertados y en instituciones privadas un 100%. El ítem 17 va a tener unos resultados muy similares a los obtenidos en el ítem 12, debido a la similitud de la pregunta, ya que en los centros públicos un 96,1% van a tener una respuesta favorable

con la defensa de la naturaleza, un 94,2% de los maestros/as de los colegios concertados van a estar en la misma línea que los docentes anteriores y por último un 100% de los profesionales de centros privados tienen una opinión favorable con el tema tratado.

✖ **Análisis Dimensión II de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con el ejercicio del poder y del hedonismo.**

En las tablas nº 68 y 69 recogen los resultados para la Dimensión II. Esta Dimensión aborda el análisis del dominio vinculado con el ejercicio del poder y del hedonismo, encontramos que en líneas generales los docentes mantienen la mayoría de sus opiniones en las opciones que van desde la categoría “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, opiniones favorables para esta dimensión moral del individuo. Más detalladamente podemos hacer las siguientes observaciones.

Sobre el ítem 18, que se centra sobre el tener el control sobre los demás y ejercer un dominio sobre ellos, en un 77,6% de opiniones emitidas por los maestros/as de los centros públicos tienen una respuesta que va desde “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”, en un 88,6% de opiniones negativas se encuentran los docentes de los colegios concertados y en un 80% de respuestas desfavorables los maestros/as de los colegios privados. Valorar la información que se posee como un bien de carácter difusivo hacia los demás, es aceptado por la mayoría de profesores/as, ya que tienen una opinión positiva hacia este tema, con un 92,2% en los centros públicos, un 85,8% en los colegios concertados y un 100% en las instituciones educativas privadas. El apreciar las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad, hacia esta pregunta las respuestas han sido en su mayoría desfavorables, con un 57,3% de opiniones negativas en los centros públicos, en un 80% de respuestas desfavorables por parte de los docentes de los colegios concertados y en un 60% en la opción “bastante desacuerdo” en los centros de carácter privado. Respetar y aprobar la manera de ser de los demás es un tema apoyado por la mayoría de los docentes encuestados con independencia al centro donde está trabajando, ya que el 89,4% de los maestros/as de los colegios públicos están desde “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, en el caso de los centros concertados el porcentaje asciende al 94,3% de opiniones positivas y en el caso de los colegios privados el 100% aprueba esta afirmación.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 68. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable Tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II ÍTEMS	PUBLICO					CONCERTADO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un	35,9%	41,7%	9,7%	12,6%	,0%	42,9%	45,7%	2,9%	5,7%	2,9%

dominio sobre ellos										
V.19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	1,0%	6,8%	15,5%	57,3%	19,4%	5,7%	8,6%	8,6%	42,9%	34,3%
V.20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	16,5%	40,8%	18,4%	21,4%	2,9%	28,6%	51,4%	5,7%	8,6%	5,7%
V.21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	4,9%	5,8%	11,7%	51,5%	26,2%	,0%	5,7%	5,7%	34,3%	54,3%
V.22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente e conferida, de aquellas personas que me rodean	17,5%	38,8%	15,5%	20,4%	7,8%	20,0%	31,4%	5,7%	22,9%	20,0%
V.23. Intento proteger mi imagen	1,9%	12,6%	22,3%	43,7%	19,4%	2,9%	5,7%	11,4%	51,4%	28,6%
V.24. Tengo control sobre sí mismo	,0%	6,8%	18,4%	52,4%	22,3%	5,7%	2,9%	2,9%	54,3%	34,3%
V.25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	6,8%	26,2%	20,4%	35,0%	11,7%	31,4%	37,1%	11,4%	8,6%	11,4%

El respeto al ejercicio de la autoridad democráticamente conferida (22), no es aprobado por los docentes de ningún tipo de centro, ni en los públicos que en un 56,3% manifiestan una opinión que va desde “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo” siendo la respuesta más emitida la de “bastante en desacuerdo” con un 38,8%, tampoco los docentes de los colegios concertados que con un 51,4% tienen una opinión negativa al respecto, siendo la opinión más elegida la de “bastante en desacuerdo” con un 31,4% y por último los profesionales de los colegios privados emiten su respuesta desfavorable con un 60%, siendo la respuesta más repetida la de “bastante en desacuerdo” con un 40%. Donde hay una opinión unánime por parte de los maestros/as es a la hora de proteger su imagen, ya que el 85,4% de docentes de los centros públicos así lo creen, emitiendo una respuesta favorable, en la misma línea están los profesores/as de los centros concertados que con un 91,4% tienen una opinión positiva respecto a proteger su imagen y los maestros/as de los colegios privados, el 100% tienen una respuesta a favor. Cuando se trata sobre si los docentes tienen control sobre sí mismo, la respuesta también es unánime, el 93,1% de los maestros/as de los colegios públicos, el 91,5% de los docentes de los centros concertados y el 100% de los educadores/as de los colegios privados así lo creen.

Sobre la cuestión vinculada a la búsqueda de la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo, como la comida, el sexo, ocio etc. se ha producido unas opiniones muy dispersas en función del tipo de centro donde trabajan los profesionales de la enseñanza, por ejemplo, los docentes de los centros públicos están “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” en un 67,1% siendo la respuesta más elegida la de “bastante de acuerdo” con un 35% de opiniones emitidas; en cambio los profesionales de los colegios concertados están “totalmente en desacuerdo” o “bastante en desacuerdo” con un 68,5% siendo la opinión más elegida la de “bastante en desacuerdo” con un 37,1%; en cambio los docentes de los colegios privados tienen una opinión positiva en un 60% sin que se decanten por ninguna respuesta, ya que todas las opciones están empatadas.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 69. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable Tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II	PRIVADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5
V.18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	20,0%	60,0%	20,0%	,0%	,0%
V.19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	,0%	,0%	20,0%	80,0%	,0%
V.20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	,0%	60,0%	,0%	40,0%	,0%
V.21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	,0%	,0%	20,0%	40,0%	40,0%
V.22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	40,0%	20,0%	20,0%	20,0%	,0%
V.23. Intento proteger mi imagen	,0%	,0%	40,0%	60,0%	,0%
V.24. Tengo control sobre sí mismo	,0%	,0%	20,0%	60,0%	20,0%
V.25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	20,0%	20,0%	20,0%	20,0%	20,0%

Como resumen del análisis, la opinión de los profesionales de la enseñanza suele ser muy parecida con independencia al tipo de centro donde desempeñan su labor, tan solo hemos obtenido una diferencia algo significativa en el ítem 25.

✖ Análisis Dimensión III de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio relacionado con la autodirección.

El análisis relacionado con la autodirección, dominio de gran trascendencia para determinar la autonomía o dependencia del docente, se analiza en la Dimensión III, y continúa siendo una constante, como en los análisis de las distintas variables anteriores, que las opiniones de los docentes se aglutinan en torno a las opciones favorables que se presentaron en la escala. Estos resultados se muestran en las tablas nº 70 y 71.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUCIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 70. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	PUBLICO					CONCERTADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.26. Tengo libertad de acción y pensamiento		4,9%	8,7%	52,4%	34,0%		2,9%	2,9%	62,9%	31,4%
V.27. Creo en el valor de las personas	,0%	1,9%	3,9%	37,9%	56,3%	2,9%	,0%	,0%	22,9%	74,3%
V.28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación		10,7%	25,2%	43,7%	20,4%		8,6%	20,0%	53,4%	17,1%
V.29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	1,9%	11,7%	16,5%	50,5%	19,4%	,0%	8,6%	11,4%	51,4%	28,6%
V.30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente		2,9%	7,8%	47,6%	41,7%		2,9%	11,4%	54,3%	31,4%
V.31. Selecciono mis propios objetivos, mis metas	1,0%	3,9%	5,8%	56,3%	33,0%	2,9%	,0%	5,7%	57,1%	34,3%
V.32. Me defino por una persona interesada por todo	7,8%	12,6%	24,3%	40,8%	14,6%	,0%	14,3%	20,0%	48,6%	17,1%
V.33. Intento no depender de las personas que me rodean	1,0%	6,8%	17,5%	44,7%	30,1%	2,9%	5,7%	11,4%	60,0%	20,0%

Todos los docentes con independencia al tipo de centro donde trabajen tienen libertad de acción y pensamiento, ya que el 95,1% de los maestros/as de los colegios públicos, el 97,2% de los profesionales de los centros concertados y el 80% de los profesores/as de las instituciones educativas privadas tienen una opinión favorable. En la misma línea de respuesta, con un 98,1% por parte de los eudacadores/as de los colegios públicos, un 97,2% por parte de los mestros/as de los centros concertado y un 100% de los docentes de los colegios privados creen en el valor de las personas. En relación si los maestros/as se definen como personas con originalidad e imaginación, el 89,3% de los docentes de los centros públicos, el 90,5% de los profesionales de los colegios concertados y el 100% de los trabajadores de la enseñanza de las instituciones privadas tienen una opinión que va desde “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Tener gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas, curiosamente en los tres tipos de centro la respuesta más elegida ha pasado del 50%, siendo la de “bastante de acuerdo” con un 50,5% para las instituciones de

enseñanza públicas, con un 51,4% para los centros concertados y con un 60% para los colegios privados. Los docentes de los tres tipos de centros pretenden no depender de los demás (30), ya que así lo han manifestado positivamente en un 97,1% los maestros/as de los colegios públicos, así con la misma cuantía los docentes de los centros concertados, y en un 100% los profesionales de las instituciones educativas privadas.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 71. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	PRIVADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5
V.26. Tengo libertad de acción y pensamiento		20,0%	,0%	40,0%	40,0%
V.27. Creo en el valor de las personas	,0%	,0%	20,0%	20,0%	60,0%
V.28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación		,0%	20,0%	60,0%	20,0%
V.29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	,0%	20,0%	20,0%	60,0%	,0%
V.30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente		,0%	20,0%	40,0%	40,0%
V.31. Selecciono mis propios objetivos, mis metas	,0%	,0%	,0%	60,0%	40,0%
V.32. Me defino por una persona interesada por todo	,0%	,0%	20,0%	40,0%	40,0%
V.33. Intento no depender de las personas que me rodean	,0%	20,0%	,0%	60,0%	20,0%

Los maestros/as de los colegios públicos, concertados y privados ha respondido mayoritariamente a la cuestión si seleccionan sus propios objetivos, sus metas, con la opción “bastante de acuerdo” en un 56,3%, 57,1% y en un 60% respectivamente. También tiene una respuesta favorable a la cuestión si el docente se define como una persona que se interesa por todo, el 100% de los maestros/as de los colegios privados tienen una opinión positiva, en la misma línea va las respuestas de los colegios públicos y concertados con un 79,7% y un 85,7% respectivamente. Resultados muy similares se han obtenido a la pregunta si el sujeto no intenta depender de las personas que le rodean, pues el 92,3% de los profesionales de los centros públicos emiten una respuesta positiva, ascendiendo este porcentaje hasta el 100% en los docentes de los centros concertados y privados.

En resumen, los docentes se consideran personas autónomas con gran independencia en sus acciones, donde intentan planificar su vida de la manera más racional posible sin interferir en la vida de las personas que le rodean.

✖ **Análisis Dimensión IV de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio relacionado con la benevolencia y la espiritualidad personal.**

En la Dimensión IV analiza el dominio relacionado con la benevolencia y la espiritualidad personal. Si bien, la opinión de los docentes es mayoritaria (coincide con la tónica de los análisis anteriores) sí hay que señalar, es en esta Dimensión donde aparece el porcentaje de respuesta “totalmente en desacuerdo” más elevado.

Los resultados de este análisis se muestran en las tablas nº 72 y 73. El ítem 34 pretende recoger información acerca si la centralidad de la vida de los maestros/as se haya en aspectos espirituales. El 78,6% de las respuestas emitidas por los docentes de los colegios públicos son positivas, en la misma tónica se encuentran los profesores de los colegios concertados con un 85,7%, y los profesionales de los centros privados tienen una opinión favorable en un 80%. El tener sentimiento a la pertenencia y al compromiso, cuestión que se aborda en el ítem 35, es valorado de forma muy similar por los docentes de los tres tipos de centros, aunque donde se puede observar una respuesta más favorable es en los centros concertados con un 94,3% de las respuestas dadas. El considerarse una persona con profundas convicciones personales, avalada por la prevalencia espiritual (36), es contestado afirmativamente por los tres tipos de centros, ya que en un 89,4% tienen una opinión positiva los docentes de los centros públicos, porcentaje que asciende al 91,4% de respuestas favorables en los colegios concertados y en un 100% en las instituciones privadas. El tener amigos cercanos (37), es otra cualidad en la que se obtiene una respuesta favorable, aunque donde se ha obtenido el porcentaje más elevado ha sido en los colegios privados con un 100% de respuestas positivas, eligiendo la opción de “totalmente de acuerdo” un 80%. Otra cuestión muy vinculada con la anterior es el ser fiel a los amigos, donde las opiniones positivas han sido también mayoritarias, lo mismo que el caso anterior los docentes de los colegios privados están “totalmente de acuerdo” en un 100% en tener fidelidad a la amistad.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 72. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	PUBLICO					CONCERTADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	4,9%	16,5%	20,4%	42,7%	15,5%	2,9%	11,4%	5,7%	45,7%	34,3%
V.35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y	1,9%	13,6%	12,6%	57,3%	14,6%	,0%	5,7%	11,4%	42,9%	40,0%

DIMENSIÓN IV	PUBLICO					CONCERTADO				
ÍTEMs compromiso	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	1,0%	9,7%	24,3%	51,5%	13,6%	2,9%	5,7%	14,3%	45,7%	31,4%
V.37. Tengo amigos cercanos que me apoyan		5,8%	18,4%	38,8%	36,9%		8,6%	8,6%	22,9%	60,0%
V.38. Soy fiel a mis amigos, al grupo		1,9%	4,9%	47,6%	45,6%		5,7%	2,9%	25,7%	65,7%
V.39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida	,0%	4,9%	6,8%	40,8%	47,6%	2,9%	2,9%	2,9%	31,4%	60,0%
V.40. Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	12,6%	22,3%	13,6%	29,1%	22,3%	2,9%	11,4%	8,6%	17,1%	60,0%
V.41. Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	47,6%	34,0%	2,9%	13,6%	1,9%	60,0%	31,4%	,0%	8,6%	,0%
V.42. Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide		3,9%	8,7%	35,9%	51,5%		2,9%	5,7%	34,3%	57,1%
V.43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón		6,8%	4,9%	52,4%	35,9%		5,7%	8,6%	45,7%	40,0%

Curiosamente los maestros/as de los centros privados valoran mucho el ser genuino y sincero (39), ya que en un 100% optan por la opinión “totalmente de acuerdo”, algo menos los profesionales de los colegios concertados que con un 60% también están “totalmente de acuerdo” en relación a ser genuino y sincero. En relación a mantener las creencias religiosas (40), los docentes que están “totalmente de acuerdo” en un 60% con esta afirmación son los profesionales de los colegios concertados y privados, los maestros/as de los colegios públicos su opinión mayoritaria es la de “bastante de acuerdo” en un 29,1%. Nada de acuerdo están los maestros/as con considerar sus compromisos con los demás como algo efímeros (41), ya que en un 81,6% de los profesionales de los

colegios públicos tienen una opinión negativa, en un 91,4% los docentes de las instituciones concertadas y en un 100% de rechazo a esta afirmación los educadores/as de los colegios privados. El considerar el perdón como algo que enaltece es una afirmación compartida mayoritariamente por todos, ya que el 51,5% de los maestros/as de los colegios públicos eligen la opción “totalmente de acuerdo”, porcentaje que asciende al 57,1% en los profesionales de los centros concertados y finalmente los maestros/as de los colegios privados están también “totalmente de acuerdo” en un 80%.

En un 93,2% de los docentes de los colegios públicos tienen una opinión positiva en relación al saber reconocer y admitir el error cuando no llevan razón, porcentaje que asciende a un 94,3% cuando los que contestan a esta pregunta son los profesionales de los centros concertados, y un 100% de respuestas positivas al respecto los profesores/as de las instituciones educativas privadas.

Como se puede comprobar los resultados obtenidos son muy similares con independencia al tipo de centro donde esté trabajando el docente, la única diferencia que se ha observado ha sido en relación al ítem 40, por cuestiones obvias, ya que en los centros públicos al ser laicos hay una mayor diversidad de creencias en relación al tema religioso, por el contrario los centros concertados y privados de la zona donde se ha hecho el estudio son en su mayoría instituciones religiosas, por lo que los docentes suelen ser personas con una profunda convicción religiosa.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 73. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable Tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	PRIVADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5
V.34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	,0%	20,0%	20,0%	60,0%	,0%
V.35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	,0%	20,0%	,0%	80,0%	,0%
V.36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	,0%	,0%	,0%	60,0%	40,0%
V.37. Tengo amigos cercanos que me apoyan		,0%	,0%	20,0%	80,0%
V.38. Soy fiel a mis amigos, al grupo		,0%	,0%	,0%	100%
V.39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida	,0%	,0%	,0%	,0%	100%
V.40. Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	,0%	,0%	,0%	40,0%	60,0%
V.41. Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	40,0%	60,0%	,0%	,0%	,0%
V.42. Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide		,0%	20,0%	,0%	80,0%
V.43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón		,0%	20,0%	40,0%	40,0%

✗ Análisis Dimensión V de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con la conformidad y la seguridad personal.

Los resultados del análisis de esta Dimensión respecto al dominio vinculado con la conformidad y la seguridad personal se recoge en las tablas nº 74 y 75. En relación a si la estabilidad económica ha sido un referente en su vida (44), la mayoría de valoraciones de los docentes de los centros públicos, están en torno a la opciones “de acuerdo” a “bastante de acuerdo” en un 58,2%, en cambio los profesionales de los colegios concertados y privados están “totalmente en desacuerdo” o “bastante en desacuerdo” con un 68,6% y un 60% respectivamente. En relación al modo en que desarrollan las relaciones con los demás, caracterizada por la cortesía y las buenas maneras, los maestros/as de los tres tipos de centros eligen mayoritariamente la opción “bastante de acuerdo” con un 52,4% para los profesionales de los colegios públicos, en un 54,3% para los profesores/as de los centros concertados y por último en un 60% para los profesionales de las instituciones privadas. Hay una opinión muy positiva en relación a considerar el sentido de pertenencia a su país como un bien cultural compartido, ya que en un 88,4% de las opiniones dadas por los docentes de los colegios públicos han sido positivas, en un 97,2% de respuestas favorables por parte de los profesores/as de los centros concertados y en un 100% de opiniones a favor por parte los educadores de los colegios privados. De todos los profesionales que han contestado la escala, los de los centros concertados son los que mayoritariamente están “totalmente de acuerdo” en un 51,4% en considerar la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga un perjuicio a un tercero, curiosamente el ,0% de los profesores/as de los colegios privados no están “totalmente de acuerdo”. Mayoritariamente por parte de todos los maestros/as consideran que la presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en su relación, ya que todas las opiniones están en torno a las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” con un 99,1% por parte de los profesionales de los centros públicos, en un 97,1% de los profesores/as de las instituciones educativas concertadas y en un 100% de opiniones positivas de los maestros/as que trabajan en colegios privados.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN V DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 74. Tabla de contingencia de la Dimensión V para la variable Tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN V	PUBLICO					CONCERTADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	3,9%	37,9%	20,4%	32,0%	5,8%	22,9%	45,7%	14,3%	8,6%	8,6%
V.45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada	2,9%	2,9%	8,7%	52,4%	33,0%	,0%	2,9%	2,9%	54,3%	40,0%

DIMENSIÓN V	PUBLICO					CONCERTADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
cortesía, así como buenas maneras										
V.46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	3,9%	7,8%	17,5%	47,6%	23,3%	,0%	2,9%	8,6%	40,0%	48,6%
V.47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	1,0%	7,8%	10,7%	48,5%	32,0%	,0%	5,7%	2,9%	40,0%	51,4%
V.48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	1,0%	,0%	4,9%	51,5%	42,7%	,0%	2,9%	,0%	37,1%	60,0%
V.49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	1,0%	2,9%	6,8%	39,8%	49,5%	,0%	2,9%	5,7%	22,9%	68,6%
V.50. Pongo los medios para tener salud física y mental	,0%	6,8%	18,4%	42,7%	32,0%	2,9%	2,9%	8,6%	37,1%	48,6%
V.51. Cumpló mis deberes y obligaciones de ciudadano	,0%	1,9%	6,8%	47,6%	43,7%	2,9%	,0%	2,9%	28,6%	65,7%
V.52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo		1,0%	1,9%	30,1%	67,0%		2,9%	,0%	11,4%	85,7%

Los docentes que tienen una opinión muy positiva, en un 60% de las repuestas emitidas, en considerar a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda por todo lo que han hecho (49), son los profesionales de los centros concertado y privados. En cuanto a las valoraciones que se realizan sobre el poner los medios adecuados para tener una salud física y mental (ítem 50) y cumplir con las

deberes y obligaciones de ciudadano (ítem 51) hay que señalar que en todos los casos son positivas, acumulando los porcentajes en torno a las valoraciones de “bastante de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, siendo destacables las que se hacen sobre cumplir con las obligaciones como ciudadano en los centros concertados y privados, de los cuales un 65,7% y un 60% lo hacen sobre la valoración “totalmente de acuerdo”. En relación a la valoración de la higiene personal, en todos los casos se da un porcentaje muy elevado en la opción “totalmente de acuerdo”, ya que en un 67% lo manifiestan los docentes de los centros públicos, en un 85,7% los profesionales de los colegios concertados y en un 100% los educadores/as de las instituciones educativas privadas.

En resumen con independencia al tipo de centro donde desempeñen su labor docente, las respuestas emitidas son en su totalidad positivas en relación a su ideal de conformidad y a la concepción adquirida vinculada a su seguridad personal.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN V DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 75. Tabla de contingencia de la Dimensión V para la variable Tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN V	PRIVADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5
V.44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	40,0%	20,0%	40,0%	,0%	,0%
V.45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	,0%	,0%	,0%	60,0%	40,0%
V.46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	,0%	,0%	20,0%	40,0%	40,0%
V.47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	20,0%	20,0%	20,0%	40,0%	,0%
V.48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	,0%	,0%	20,0%	,0%	80,0%
V.49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	,0%	,0%	,0%	40,0%	60,0%
V.50. Pongo los medios para tener salud física y mental	,0%	,0%	,0%	40,0%	60,0%
V.51. Cumpla mis deberes y obligaciones de ciudadano	,0%	,0%	,0%	40,0%	60,0%
V.52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo		,0%	,0%	,0%	100%

✖ **Análisis Dimensión VI de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con la tradición y realización personal.**

Los resultados obtenidos en este apartado se muestran en las tablas nº 76 y 77. Todos los profesionales independientemente al tipo centro donde trabajan tienen una opinión favorable sobre las cuestiones vinculadas con la tradición y la realización personal. Esta opinión positiva puede comprobarse en la cuestión acerca de la defensa de la su cultura como algo a mantener y a profundizar (53), ya que en un 95,1% de los respuestas emitidas por los profesores/as de los colegios públicos están a favor con esta afirmación, porcentaje que asciende a un 97,2% por parte de los maestros/as de los centros concertados y en un 100% de las opiniones emitidas por los educadores/as de los centros privados. El considerarse despreocupado con la realidad que le rodea, es un hecho negado por la mayoría de los docentes, el 77,7% de los docentes de centros públicos tienen una opinión negativa al respecto, el 88,6% de los maestros/as de los colegios concertados están en la misma línea de respuesta y el 100% de los profesionales de las instituciones privadas tienen una opinión desfavorable. La mayoría de los profesionales de la enseñanza que han contestado a esta escala se han decantado por la opción “bastante en desacuerdo” en relación a intentar evitar manifestar sus sentimientos (55), pues en un 37,9%, 31,4% y en un 60% lo han hecho de la forma manifestada por parte de los docentes de los centros públicos, concertados y privados. Otra opinión negativa de los maestros/as ha sido al preguntarle si se consideran personas ambiciosas, ya que trabaja con el único fin de conseguir sus objetivos, en un 69%, un 57,1% y en un 60% han contestado desfavorablemente por parte de los docentes de los centros públicos, concertados y privados respectivamente. El considerarse una persona humilde es contestado favorablemente por la mayoría de los profesores/as, con independencia al tipo de centro donde desempeñan su labor educativa, siendo los docentes de los centros privados en un 60% los que mayor porcentaje tienen en relación a las opciones “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Curiosamente en relación a la pregunta si los docentes quieren ser personas influyentes, tanto los profesionales de los centros públicos, como lo de los centros concertados están “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo” en un 63,1% y en un 71,4% respectivamente, pero los maestros/as de los colegios privados en un 100% están “de acuerdo” o “bastante de acuerdo” con esta afirmación. En su mayoría quieren ser educadores/as competentes en su trabajo (59), estando “totalmente de acuerdo” con este hecho en un 77,1% de las respuestas emitidas los maestro/as de los colegios concertados.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN VI DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 76. Tabla de contingencia de la Dimensión VI para la variable Tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VI	PUBLICO					CONCERTADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo		4,9%	19,4%	38,8%	36,9%		2,9%	,0%	48,6%	48,6%

DIMENSIÓN VI	PUBLICO					CONCERTADO				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás										
V.54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	33,0%	44,7%	3,9%	13,6%	4,9%	48,6%	40,0%	,0%	5,7%	5,7%
V.55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	17,5%	37,9%	15,5%	25,2%	3,9%	20,0%	31,4%	14,3%	28,6%	5,7%
V.56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	15,5%	49,5%	14,6%	15,5%	4,9%	25,7%	31,4%	14,3%	22,9%	5,7%
V.57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	3,9%	26,2%	21,4%	36,9%	11,7%	2,9%	14,3%	37,1%	40,0%	5,7%
V.58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	12,6%	50,5%	18,4%	12,6%	5,8%	20,0%	51,4%	2,9%	22,9%	2,9%
V.59. Me gusta ser competente en mi trabajo	,0%	2,9%	5,8%	45,6%	45,6%	2,9%	,0%	,0%	20,0%	77,1%
V.60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	1,0%	9,7%	10,7%	47,6%	31,1%	,0%	17,1%	2,9%	28,6%	51,4%
V.61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	1,0%	3,9%	8,7%	51,5%	35,0%	2,9%	2,9%	8,6%	37,1%	48,6%
V.62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los		6,8%	20,4%	62,1%	10,7%		14,3%	17,1%	48,6%	20,0%

DIMENSIÓN VI	PUBLICO					CONCERTADO				
ÍTEMS problemas con sentido lógico y común	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	3,9%	16,5%	25,2%	47,6%	6,8%	2,9%	14,3%	40,0%	31,4%	11,4%

También hay unanimidad en respuestas favorables en relación la cuestión de entender la competencia en su trabajo como un servicio a los demás, siendo la opción negativa más elegida la de “bastante en desacuerdo” en un 40% por parte de los docentes de los colegios privados, aunque en un 60% de los docentes de estos centros han optado por las opiniones positivas. El intentar adaptarse y someterse a las circunstancias de la vida es visto con buenos ojos por parte de la gran mayoría de maestros/as, aunque donde la opción “bastante de acuerdo” tiene más fuerza en por parte de los maestros/as de los colegios públicos y privado con un 51,5% y un 100% respectivamente. El considerarse como una persona inteligente (62) y exitosa (63) son cualidades compartidas mayoritariamente por los docentes, teniendo una opinión positiva en un 100% a este respecto por parte de los maestros/as de los colegios privados.

En resumen hay una gran paridad en relación a las respuestas emitidas por los docentes con independencia al tipo centro donde trabajan. La única diferencia manifiesta que se ha detectado es en relación a la cuestión planteada por el ítem (58), donde mayoritariamente los docentes de los colegios privados quieren ser personas influyentes en contraposición a lo que manifiestan los maestros/as de los otros dos tipos de centros.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN VI DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 77. Tabla de contingencia de la Dimensión VI para la variable Tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VI	PRIVADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5
V.53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás		,0%	,0%	60,0%	40,0%
V.54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	60,0%	40,0%	,0%	,0%	,0%
V.55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	,0%	60,0%	40,0%	,0%	,0%
V.56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	20,0%	40,0%	,0%	40,0%	,0%
V.57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	,0%	20,0%	20,0%	40,0%	20,0%
V.58. Busco ser una persona influyente ante					

personas y situaciones	,0%	,0%	40,0%	60,0%	,0%
V.59. Me gusta ser competente en mi trabajo	,0%	,0%	,0%	40,0%	60,0%
V.60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	,0%	40,0%	,0%	60,0%	,0%
V.61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	,0%	,0%	,0%	100%	,0%
V.62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común		,0%	20,0%	60,0%	20,0%
V.63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	,0%	,0%	40,0%	40,0%	20,0%

✖ **Análisis Dimensión VII de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con el estímulo personal.**

La Dimensión VII analiza las opiniones de los docentes en relación al dominio vinculado con el estímulo personal, de forma general los resultados en los profesionales de colegios públicos y privados se aglutinan en torno a los valores “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” en cambio las opiniones mayoritarias de los maestros/as de las instituciones educativas concertadas están en torno a las opciones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo” mayores que en Dimensiones anteriores. Sus resultados se muestran en las tablas nº 78 y 79.

El tener una vida excitante, ya que constantemente se buscan experiencias estimulantes, no es compartido por los maestros/as de los colegios concertados en un 54,3% que tienen una opinión que oscila entre “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”, en cambio con un 50,4% y un 60% están “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” los maestros de los centros públicos y privados con tener una vida fuera de lo normal. Donde hay unanimidad es en la afirmación de tener una vida variada y llena de retos, ya que el 67% de los maestros de los centros públicos, casi el 60% de los docentes de los colegios concertados, en concreto con un 59,9% y el 100% de los docentes de las instituciones privadas responden afirmativamente a esta cuestión.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN VII DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 78. Tabla de contingencia de la Dimensión VII para la variable Tipo de centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VII ÍTEMS	PUBLICO					CONCERTADO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	6,8%	42,7%	19,4%	25,2%	5,8%	14,3%	40,0%	28,6%	17,1%	,0%

V.65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	4,9%	28,2%	22,3%	34,0%	10,7%	5,7%	34,3%	11,4%	37,1%	11,4%
V.66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	14,6%	37,9%	18,4%	20,4%	8,7%	20,0%	54,3%	14,3%	5,7%	5,7%
V.67. Planteo mi vida de modo inconformista	16,5%	35,0%	22,3%	17,5%	8,7%	20,0%	54,3%	5,7%	11,4%	8,6%

Los resultados del ítem 66 son muy parecidos a los obtenidos en el ítem 64, ya que los profesores de los colegios concertados y públicos en un 74,3% y 52,5% respectivamente están “totalmente en desacuerdo” o “bastante en desacuerdo” con intentar buscar en su vida aventuras y riesgos, hecho que si es favorable en un 80% para los profesionales de colegios privados. El plantearse la vida como un inconformista es rechazado por la mayoría de docentes de los colegios públicos y concertados con un 51,5% y un 74,3% respectivamente pero si están “bastante de acuerdo” con esta afirmación los maestros/as de los centros privados.

En conclusión los maestros/as de los colegios privados manifiestan tener una vida más excitante, variada, inconformista y llena de retos que los otros profesionales que trabajan en centros concertados y públicos, aunque estos últimos tienen unos porcentajes que se acercan a los primeros.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN VII DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 79. Tabla de contingencia de la Dimensión VII para la variable Tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VII	PRIVADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5
V.64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	,0%	,0%	40,0%	40,0%	20,0%
V.65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	,0%	,0%	20,0%	40,0%	40,0%
V.66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	,0%	20,0%	20,0%	40,0%	20,0%
V.67. Planteo mi vida de modo inconformista	,0%	40,0%	,0%	60,0%	,0%

✚ **Análisis de discusión de los resultados de la Contingencia para la variable: Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro.**

✖ **Análisis Dimensión I de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado al universalismo con el desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria, respecto a valores universales.**

Las cuestiones analizadas en esta Dimensión, aparecen en las tablas nº 80 y 81. En este apartado se analizan los aspectos relacionados con el dominio vinculado al universalismo con el desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria, respecto a valores sociales. Como viene siendo la tónica en el análisis de los apartados anteriores, una valoración del mismo resalta que la mayoría de las opiniones de los docentes se encuentran en las opciones de respuesta “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Dicho esto pasamos a analizar cada uno de los ítems que engloban la dimensión.

Sobre el ítem 8 acerca si es una meta en la vida del docente que se alcance la igualdad de oportunidades, todos los maestros/as con independencia a la localidad donde ejerzan su función educativa están “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” con un 81,9% los maestros/as de los colegios en ciudades menores de 5.000 habitantes, en un 100% los que trabajan en pueblos entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, un 96,3% los educadores/as de localidades de entre 10.000 y 20.000 habitantes y en un 86% de los profesores/as de ciudades mayores a 20.000 habitantes. En relación a la pregunta si están en paz consigo mismo, todos los docentes tienen una respuesta favorable al respecto, siendo el porcentaje más elevado con un 100% el dado por los maestros/as de colegios situado en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, curiosamente el 27,3% de los docentes que trabajan en pueblos menores a 5.000 habitantes están “totalmente en desacuerdo” con esta afirmación. El comprometerse activamente con la igualdad de oportunidades es una hecho aceptado por todos los maestros/as con independencia en la localidad donde trabajen, ya que en un 91% de los docentes que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes están a favor, en un 100% de respuestas positivas por parte de los maestros/as de localidades entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes así como de entre 10.000 y 20.000 habitantes y esta proporción desciende a un 92,5% de las respuestas positivas emitidas por parte de los profesores/as de colegios situados en ciudades mayores a 20.000 habitantes, aunque el porcentaje sigue siendo muy elevado. Todos los docentes son proclives a la supresión de conflictos, siendo los que tienen una opinión más favorable, ya que están de acuerdo en un 100%, los que trabajan en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes así como los que desempeñan su función docente en ciudades de entre 10.000 y 20.000 habitantes y los que tienen una respuesta más reacia ante este hecho en un 18,2% de opiniones desfavorables, son los maestros/as de pueblos menores a 5.000 habitantes.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUE QUEDA UBICACADO EL CENTRO.

Tabla nº 80. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad		18,2%	,0%	45,5%	36,4%		,0%	,0%	58,3%	41,7%
V.9. Estoy en paz con migo mismo	27,3%	,0%	,0%	36,4%	36,4%	,0%	,0%	,0%	75,0%	25,0%
V.10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	9,1%	,0%	18,2%	36,4%	36,4%	,0%	,0%	,0%	58,3%	41,7%
V.11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	9,1%	9,1%	,0%	54,5%	27,3%	,0%	,0%	,0%	8,3%	91,7%
V.12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	,0%	9,1%	,0%	27,3%	63,6%	,0%	,0%	8,3%	41,7%	50,0%
V.13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	,0%	,0%	18,2%	36,4%	45,5%	,0%	,0%	,0%	33,3%	66,7%
V.14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes		,0%	18,2%	45,5%	36,4%		,0%	,0%	50,0%	50,0%
V.15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	,0%	,0%	36,4%	45,5%	18,2%	,0%	8,3%	,0%	58,3%	33,3%
V.16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos		9,1%	,0%	27,3%	63,6%		,0%	,0%	50,0%	50,0%

DIMENSIÓN I	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
humanos										
V.17. Soy defensor de la naturaleza	,0%	9,1%	,0%	36,4%	54,5%	,0%	8,3%	,0%	41,7%	50,0%

El intentar respetar y valorar en su justa medida la interacción con la naturaleza, todos los maestros/as tienen una opinión muy favorable ante esta afirmación, pero los docentes que optan por la respuesta más positiva son los que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes que lo hacen en un 63,6% en la respuesta “totalmente de acuerdo”. El 100% de los docentes de localidades menores a 5.000 habitantes y de ciudades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes tienen una respuesta favorable a entender la vida como una realidad que se debe comprender, porcentaje que desciende a un 96,3% y a un 95,8% de respuestas positivas a maestros/as que desempeñan su trabajo en localidades de entre 10.000 y más de 20.000 habitantes.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN I DE LA ESCALA
RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL
PROFESORADO PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUE
QUEDA UBICACADO EL CENTRO.

Tabla nº 81. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad		,0%	3,7%	40,7%	55,6%		6,5%	7,5%	35,5%	50,5%
V.9. Estoy en paz con migo mismo	,0%	3,7%	18,5%	51,9%	25,9%	1,1%	6,5%	4,3%	43,0%	45,2%
V.10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	,0%	,0%	11,1%	55,6%	33,3%	2,2%	5,4%	6,5%	43,0%	43,0%
V.11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	,0%	,0%	,0%	63,0%	37,0%	1,1%	7,5%	7,5%	26,9%	57,0%
V.12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	,0%	,0%	7,4%	37,0%	55,6%	1,1%	3,2%	9,7%	41,9%	44,1%
V.13. Entiendo la vida como una										

DIMENSIÓN I	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	,0%	3,7%	3,7%	40,7%	51,9%	1,1%	3,2%	6,5%	52,7%	36,6%
V.14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes		,0%	18,5%	33,3%	48,1%		12,9%	8,6%	39,8%	38,7%
V.15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	,0%	3,7%	14,8%	55,6%	25,9%	2,2%	5,4%	12,9%	52,7%	26,9%
V.16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos		,0%	3,7%	33,3%	63,0%		4,3%	2,2%	43,0%	55,5%
V.17. Soy defensor de la naturaleza	,0%	,0%	7,4%	40,7%	51,9%	1,1%	3,2%	4,3%	43,0%	48,4%

Todos los maestros/as buscan la belleza en la naturaleza y en las artes, ya que los docentes que trabajan en colegios situados en localidades de entre menos de 5.000 hasta 20.000 habitantes están de acuerdo en un 100% de respuestas favorables con este hecho, tan solo en un 12,9% de educadores/as de colegios situados en localidades mayores de 20.000 habitantes están “bastante en desacuerdo”. Ser activo en la neutralización de las injusticias (15), es contestado positivamente por todos los docentes ya que en un 100% de las respuestas emitidas por los maestros/as que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes están entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, en un 91,6% los docentes que desempeñan su función educativa en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes tienen un respuesta favorable, en un 96,3% de los docentes que trabajan en ciudades de entre 10.000 y menos de 20.000 habitantes son proclives con la neutralización de injusticias y en un 92,5% de opiniones positivas por parte de profesores/as de ciudades mayores a 20.000 habitantes. Todos los maestros/as favorecen entre sus alumnos/as ideas y creencias que defiendan los derechos humanos, estando “totalmente de acuerdo” con un 63,6% y un 63% los educadores que trabajan en localidades menores de 5.000 habitantes y aquellos que lo hacen en ciudades de entre 10.000 y menos de 20.000 habitantes respectivamente. La inmensa mayoría optan por respuestas positivas cuando se le pregunta si son defensores de la naturaleza, dando la respuesta más contundente los docentes que trabajan en localidades de entre 10.000 y menos de 20.000 habitantes que lo hacen en un 100% de entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

✖ Análisis Dimensión II de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con el ejercicio del poder y del hedonismo.

Los datos, que en líneas generales se muestran en las tablas nº 82 y 83, vuelven a demostrar que los maestros/as optan por respuestas negativas en relación al ejercicio del poder sobre las personas que le rodean, aunque hay gran cantidad de opiniones en los márgenes “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” sobre cuestiones vinculadas sobre la información que se posee o el respeto del sujeto hacia su persona. Como hemos manifestado con anterioridad los docentes están “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo” con el pretender tener control sobre los demás, ya que en un 81,8% de respuestas emitidas son negativas, procedentes de los profesores/as que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes, en un 75% en la misma opción de opinión, se sitúan los maestros/as que trabajan en pueblos de 5.000 a menos de 10.000 habitantes, en un 74% los educadores/as que trabajan en centros urbanos de entre 10.000 y 20.000 habitantes tienen la misma respuesta y por último en un 82,8% de respuestas desfavorables por parte de los docentes que desempeñan su labor docente en localidades mayores de 20.000 habitantes. Todos los maestros/as valoran la información que poseen como un bien de carácter difusivo hacia los demás, siendo los docentes con una respuesta más favorable en un 100% los que desempeñan su labor docente en localidades de entre 5.000 a menos de 10.000 habitantes. Los maestros/as por línea general no aprecian las posesiones materiales, el dinero entendiéndolos como bienes de mayor dignidad, ya que emiten una respuesta negativa al respecto los docentes que trabajan en localidades de entre 10.000 y 20.000 habitantes y aquellos que lo hacen en ciudades mayores a 20.000 habitantes en un 51,8% y en un 73,9% respectivamente, tienen una opinión ambigua los maestros/as de localidades de entre 5.000 a menos de 10.000 habitantes que están en un 50% de opiniones positivas y negativas y por último con un 54,6% de respuestas positivas se encuentran los educadores/as de los colegios situados en pueblos menores a 5.000 habitantes. El respetar la manera de ser de los demás es aprobado mayoritariamente por los maestros/as habiendo una respuesta más contundente por parte de los docentes que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes, ya que en un 100% están desde “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Donde sorprendentemente ha aparecido un rechazo por parte de los maestros/as, ha sido en relación a la afirmación de respetar el ejercicio de la autoridad democráticamente conferida (22), por ejemplo el 100% de maestros/as que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes están “totalmente en desacuerdo” o “bastante en desacuerdo”. La gran mayoría de docentes intentan proteger su imagen, por ejemplo el 50% de los maestros/as que desempeñan su labor docente en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes está “totalmente de acuerdo” con esta afirmación.

**TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A
CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO
PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUE QUEDA
UBICACADO EL CENTRO.**

Tabla n° 82. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable Habitantes en la ciudad en la que
queda ubicado el centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	63,6%	18,2%	9,1%	9,1%	,0%	25,0%	50,0%	8,3%	16,7%	,0%
V.19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	9,1%	,0%	18,2%	36,4%	36,4%	,0%	,0%	8,3%	50,0%	41,7%
V.20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	9,1%	36,4%	18,2%	27,3%	9,1%	16,7%	33,3%	25,0%	16,7%	8,3%
V.21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	,0%	,0%	18,2%	36,4%	45,5%	,0%	8,3%	8,3%	58,3%	25,0%
V.22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	45,5%	54,5%	,0%	,0%	,0%	16,7%	33,3%	8,3%	25,0%	16,7%
V.23. Intento proteger mi imagen	,0%	18,2%	36,4%	18,2%	27,3%	8,3%	8,3%	8,3%	25,0%	50,0%
V.24. Tengo control sobre sí mismo	,0%	9,1%	18,2%	36,4%	36,4%	,0%	8,3%	16,7%	41,7%	33,3%
V.25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	,0%	54,5%	9,1%	36,4%	,0%	16,7%	16,7%	25,0%	25,0%	16,7%

En la misma línea de respuesta positiva han tenido los docentes cuando se le pregunta si tienen control sobre sí mismos, ya que el 91% de los maestros/as de centros siutados en localidades menores de 5.000 habitantes tienen una respuesta favorable, misma opinión con un 91,5% para los profesores/as de pueblos de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, porcentaje de opiniones positivas que asciende hasta el 96,2% por parte de educadores/as que tabajan en localidades de entre 10.000 y 20.000 habitantes y por último en un 92,5% han contestado favorablemente en relación al tener control sobres sí mismo por parte de los docentes que trabajan en ciudades mayores de 20.000 habitantes. El buscar la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo (25), es rechazado por la mayoría de los docentes que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes con un 54,5%, pero el resto de docentes que desempeñan su labor docentes en ciudades mayores a 5.000 habitantes aceptan esta afirmación con un porcentaje mayor al 50%, llegando incluso al 81,4% de respuestas favorables por parte de los maestros/as que trabajan en localidades de entre 10.000 y 20.000 habitantes.

Como ser ha podido comprobar las respuestas emitidas por los docentes son muy parecidas con independencia a la localidad donde trabajen, tan solo se han podido observar pequeños cambios en el ítem 25.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUE QUEDA UBICACADO EL CENTRO.

Tabla nº 83. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II ÍTEMS	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	33,3%	40,7%	11,1%	11,1%	3,7%	36,6%	46,2%	7,5%	9,7%	,0%
V.19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	3,7%	14,8%	3,7%	66,7%	11,1%	1,1%	6,5%	17,2%	53,8%	21,5%
V.20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	11,1%	40,7%	18,5%	29,6%	,0%	26,6%	47,3%	11,8%	15,1%	3,2%
V.21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	,0%	7,4%	14,8%	55,6%	22,2%	5,4%	5,4%	8,6%	44,1%	36,6%

V.22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	14,8%	51,9%	14,8%	14,8%	3,7%	17,2%	30,1%	15,1%	24,7%	12,9%
V.23. Intento proteger mi imagen	,0%	3,7%	22,2%	51,9%	22,2%	2,2%	11,8%	19,4%	50,5%	16,1%
V.24. Tengo control sobre sí mismo	3,7%	,0%	33,3%	37,0%	25,9%	1,1%	6,5%	8,6%	61,3%	22,6%
V.25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	3,7%	14,8%	22,2%	40,7%	18,5%	17,2%	31,2%	17,2%	23,7%	10,8%

✖ **Análisis Dimensión III de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio relacionado con la autodirección.**

En esta Dimensión se analizan las variables que están vinculadas con la autodirección, siendo presentados los resultados en las tablas nº 84 y 85.

El ítem 26, aborda las opiniones acerca si los docentes tienen libertad de acción y de pensamiento. En este caso en todas las ocasiones hay un porcentaje alto de opiniones favorables, ya las respuestas más emitidas están en torno a las opciones “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso del 81,9% de los docentes de los centros situados en localidades menores a 5.000 habitantes o el 91,6% de opiniones que van desde “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como he dicho anteriormente, de los maestros/as de ciudades entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, también con un porcentaje alto, el 88,8% se sitúan los profesores/as de ciudades de entre 10.000 y 20.000 habitantes y por último con un 88,1% de respuesta entre las opciones mencionadas, están los profesores/as de las ciudades mayores de 20.000 habitantes. El creer en el valor de las personas en un hecho aceptado por la mayoría de los docentes, ya que los maestros/as de las localidades menores a 5.000 habitantes, los de ciudades de entre 10.000 y 20.000 habitantes y los que trabajan en centros urbanos mayores a 20.000 habitantes han elegido mayoritariamente la opción positiva “totalmente de acuerdo” con un 45,5%, 66,7% y 62,4% respectivamente, los que se han decantado en un mayor número por la opinión favorable “bastante de acuerdo” con un 58,3% son los maestros/as de las localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes. En el ítem 28 aborda si el docente se define como una persona con originalidad e imaginación, dándose la coincidencia que la respuesta más elegida ha sido la de “bastante de acuerdo” con un 54,5% por parte de los profesores/as de localidades menores a 5.000 habitantes, un 41,7% dada por los maestros/as que trabajan en pueblos que tienen entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, un 37% por parte de los docentes que desempeñan su labor en ciudades de entre 10.000 y 20.000 habitantes y por último con un 49,5% de respuesta en torno a la opinión “bastante de acuerdo” dada por los educadores/as de centros urbanos mayores a 20.000 habitantes. Otra característica personal

que se atribuyen mayoritariamente los docentes es el tener gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas, ya que en todos los casos han emitido de forma unánime una respuesta favorable, como nota anecdótica los maestros/as que trabajan en localidades que están entre los 5.000 y menos de 10.000 habitantes han tenido el porcentaje negativo más elevado con un 25%, que creen no tener este control personal, pero como se puede observar un 75% de profesores/as que trabajan en localidades con este número de habitantes, si tienen una respuesta positiva.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUE QUEDA UBICADO EL CENTRO.

Tabla nº 84. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.26. Tengo libertad de acción y pensamiento		18,2%	,0%	36,4%	45,5%		,0%	8,3%	58,3%	33,3%
V.27. Creo en el valor de las personas	,0%	9,1%	,0%	27,3%	63,6%	,0%	8,3%	8,3%	50,0%	33,3%
V.28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación		9,1%	27,3%	54,5%	9,1%		25,0%	16,7%	41,7%	16,7%
V.29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	,0%	9,1%	27,3%	54,5%	9,1%	8,3%	16,7%	8,3%	50,0%	16,7%
V.30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente		9,1%	9,1%	54,5%	27,3%		8,3%	16,7%	58,3%	16,7%
V.31. Selecciono mis propios objetivos, mis metas	,0%	9,1%	,0%	36,4%	54,5%	,0%	16,7%	8,3%	41,7%	33,3%
V.32. Me defino por una persona interesada por todo	27,3%	,0%	36,4%	36,4%	,0%	8,3%	16,7%	25,0%	41,7%	8,3%
V.33. Intento no depender de las personas que me rodean	9,1%	9,1%	45,5%	18,2%	18,2%	,0%	8,3%	8,3%	75,0%	8,3%

El pretender no depender de los demás y ser autosuficiente es contestado favorablemente por la mayoría de docentes, siendo la respuesta más elegida la de “totalmente de acuerdo” excepto por los maestros/as de los centros educativos que se sitúan

en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes que se han decantado mayoritariamente por la opción “bastante de acuerdo” con un 51,6%. El ítem 31 aborda la cuestión acerca si el sujeto encuestado selecciona sus propios objetivos, sus propias metas, habiendo una contestación positiva unánime, ya que un 90,9% han sido opiniones positivas por parte de los maestros/as de los colegios situados en pueblos menores a 5.000 habitantes, en un 83,3% de respuestas favorables se sitúan los docentes que trabajan en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, proporción que asciende al 100% por parte de los profesores/as de pueblos de entre 10.000 y 20.000 habitantes y por último con un 96,8% de contestaciones afirmativas por los profesores/as que trabajan en ciudades mayores a 20.000 habitantes.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUE QUEDA UBICADO EL CENTRO.

Tabla nº 85. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.26. Tengo libertad de acción y pensamiento		3,7%	7,4%	44,4%	44,4%		4,3%	7,5%	59,1%	29,0%
V.27. Creo en el valor de las personas	,0%	,0%	7,4%	25,9%	66,7%	1,1%	,0%	2,2%	34,4%	62,4%
V.28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación		11,1%	22,2%	37,0%	29,6%		7,5%	24,7%	49,5%	18,3%
V.29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	,0%	18,5%	14,8%	40,7%	25,9%	1,1%	8,6%	15,1%	53,8%	21,5%
V.30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente		,0%	7,4%	33,3%	59,3%		2,2%	8,6%	51,6%	37,6%
V.31. Selecciono mis propios objetivos, mis metas	,0%	,0%	7,4%	51,9%	40,7%	2,2%	1,1%	5,4%	62,4%	29,0%
V.32. Me defino por una persona interesada por todo	,0%	3,7%	29,6%	37,0%	29,6%	4,3%	16,1%	19,4%	45,2%	15,1%
V.33. Intento no depender de las personas que me rodean	,0%	3,7%	7,4%	40,7%	48,1%	1,1%	7,5%	15,1%	51,6%	24,7%

La respuesta más elegida, a la hora de responder el docente en relación a la cuestión si se define como una persona interesada por todo, ha sido la de “bastante de acuerdo”, con

un 36,4% para los maestros/as que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes, un 41,7% para los que desempeñan su labor docente en pueblos de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, y con un 37% y un 45,5% para profesores/as que trabajan en localidades de entre 10.000 y 20.000 habitantes y ciudades mayores a 20.000 habitantes respectivamente. El intentar no depender de las personas que lo rodean ha sido contestado favorablemente por la mayoría de docentes con independencia a la localidad donde desempeña su trabajo, siendo la respuesta negativa más abultada con un 18,2%, la emitida por los profesores/as de pueblos menores a 5.000 habitantes.

Finalmente la valoración que se hace acerca de la autodirección del docente, como viene siendo habitual a lo largo de las variables estudiadas hasta ahora, es altamente positiva, en relación a la concepción moral de su persona, ya que todas las opiniones se recogen en las opciones de respuesta “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo las opiniones negativas minoritarias.

✖ Análisis Dimensión IV de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio relacionado con la benevolencia y la espiritualidad personal.

La Dimensión IV analiza los elementos vinculados al dominio relacionado con la benevolencia y la espiritualidad personal y las tablas nº 86 y 87, presentan los resultados en relación a las respuestas de los docentes.

Sobre si la centralidad de la vida del sujeto se halla en los aspectos espirituales, la respuesta afirmativa es la tónica predominante, ya que un 63,7% de las opiniones de los docentes que trabajan en pueblos menores a 5.000 habitantes manifiestan una respuesta que va desde “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, en la misma línea de respuesta se hallan los maestros/as que desempeñan su función educativa en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes con un 66,6% de las contestaciones emitidas; los profesores/as de pueblos de entre 10.000 y 20.000 habitantes en un 100% están de acuerdo con la afirmación, porcentaje que desciende hasta el 75,8% de las opiniones dadas por los educadores/as de las ciudades mayores a 20.000 habitantes, pero como se puede comprobar la respuesta sigue siendo favorable. En relación a la existencia de un sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso, la opción de respuesta más emitida es la de “bastante de acuerdo”, con un 54,5% para los docentes de las localidades menores a 5.000 habitantes; los profesores/as de los pueblos de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes han tenido un porcentaje, en la elección de respuesta anteriormente manifestado, de un 33,3%; porcentaje que asciende a un 59,3% y un 51,6% para los maestros/as que trabajan en localidades de entre 10.000 y 20.000 habitantes y de más de 20.000 habitantes respectivamente.

Considerarse una persona con grandes convicciones personales avaladas por la prevalencia espiritual de su persona, es aceptado por la mayoría de los docentes, pero como en el caso anterior la opción de opinión más emitida es la de “bastante de acuerdo”, siendo los docentes que trabajan en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes con un 58,3% de respuestas emitidas las que tienen un porcentaje más elevado. Los maestros/as contestan mayoritariamente a la pregunta si tienen amigos cercanos, siendo los que trabajan

en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, así como los que desempeñan su labor docente en pueblos de entre 10.000 y 20.000 habitantes con un 100% de respuestas afirmativas los que se consideran más afortunados en la amistad; en el caso contrario están los que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes que han elegido en un mayor número con respecto a los demás maestros/as, con un 9,1% la respuesta desfavorable. Respuesta muy similar vamos a obtener a la pregunta si el individuo es fiel a su grupo amigos, siendo las opciones de opinión más elegidas las de “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los maestros/as que trabajan en localidades mayores a 20.000 habitantes que con un 57% están “totalmente de acuerdo” con esta afirmación.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUE QUEDA UBICADO EL CENTRO.

Tabla nº 86. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	,0%	36,4%	36,4%	9,1%	18,2%	,0%	33,3%	,0%	33,3%	33,3%
V.35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	,0%	,0%	27,3%	54,5%	18,2%	,0%	25,0%	,0%	66,7%	8,3%
V.36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	,0%	9,1%	27,3%	54,5%	9,1%	,0%	,0%	16,7%	58,3%	25,0%
V.37. Tengo amigos cercanos que me apoyan		9,1%	18,2%	27,3%	45,5%		,0%	8,3%	66,7%	25,0%
V.38. Soy fiel a mis amigos, al grupo		9,1%	,0%	45,5%	45,5%		,0%	8,3%	50,0%	41,7%
V.39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida	,0%	9,1%	9,1%	27,3%	54,5%	,0%	16,7%	8,3%	41,7%	33,3%
V.40. Doy gran importancia a mantener	,0%	27,3%	9,1%	36,4%	27,3%	16,7%	25,0%	8,3%	8,3%	41,7%

DIMENSIÓN IV	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
creencias y fe religiosa										
V.41. Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	54,5%	18,2%	,0%	27,3%	,0%	58,3%	25,0%	8,3%	8,3%	,0%
V.42. Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide		9,1%	,0%	36,4%	54,5%		,0%	8,3%	50,0%	41,7%
V.43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón		9,1%	9,1%	54,5%	27,3%		16,7%	,0%	50,0%	33,3%

Ser genuino y sincero es importante para la vida de los docentes, ya que la mayoría con independencia a la localidad donde trabajan, están “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los maestros/as de pueblos menores a 5.000 habitantes que con un 54,5% están “totalmente de acuerdo” o los profesores/as de centros urbanos de entre 5.000 a menos de 10.000 habitantes que con un 41,7% se decantan por la opinión “bastante de acuerdo”. En relación a mantener la creencia y fe religiosa, las respuestas afirmativas son superiores a las desfavorables, siendo los maestros/as de localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes los que han tenido un porcentaje más elevado en opiniones negativas con un 41,7%. La inmensa mayoría de los maestros/as están “totalmente en desacuerdo” con la afirmación de que sus compromisos con los demás son efímeros y depende de lo que convenga en cada momento, ya que en un 54,5% lo están los profesores/as de los colegios situados en pueblos menores a 5.000 habitantes, porcentaje negativo que asciende a un 58,3% por parte de los docentes que trabajan en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes; los maestros de centros urbanos de entre 10.000 y 20.000 habitantes se decantan también por la opción negativa “totalmente en desacuerdo” con un 44,4% y por último los educadores/as que trabajan en ciudades mayores a 20.000 habitantes optan con un 50,5% por la opción de respuesta anteriormente mencionada.

El considerar el perdón como algo que enaltece a quién lo pide y saber reconocer y admitir los errores, cuestiones que pertenecen a los ítems 42 y 43 respectivamente, van a tener mayoritariamente una respuesta afirmativa por parte de los docentes encuestados, no habiendo ningún porcentaje en la opción de respuesta “totalmente en desacuerdo”, llegando incluso a estar “totalmente de acuerdo” con un 70,4% por parte de los docentes de localidades de entre 10.000 y menos de 20.000 habitantes el considerar el perdón como algo que engrandece a la persona.

Como se ha podido comprobar las respuestas dadas por los docentes, con independencia a la ciudad donde desempeñen su labor educativa, es muy similar, quizás haya mínimas diferencias ya que unos se decantan por la opción de respuesta “totalmente de acuerdo” y otros por la de “bastante de acuerdo” como ocurre en el ítem 42, pero en el fondo el sentido de la respuesta es el mismo.

**TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A
CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO
PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUE QUEDA
UBICACADO EL CENTRO.**

Tabla nº 87. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	,0%	,0%	18,5%	59,3%	22,2%	6,5%	15,1%	16,1%	45,2%	17,2%
V.35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	,0%	7,4%	11,1%	59,3%	22,2%	2,2%	12,9%	11,8%	51,6%	21,5%
V.36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	,0%	7,4%	18,5%	48,1%	25,9%	2,2%	9,7%	21,5%	49,5%	17,2%
V.37. Tengo amigos cercanos que me apoyan		,0%	11,1%	37,0%	51,9%		8,6%	17,2%	30,1%	44,1%
V.38. Soy fiel a mis amigos, al grupo		,0%	3,7%	51,9%	44,4%		3,2%	4,3%	35,5%	57,0%
V.39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida	,0%	,0%	3,7%	48,1%	48,1%	1,1%	3,2%	5,4%	34,4%	55,9%
V.40. Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	11,1%	18,5%	14,8%	37,0%	18,5%	9,7%	17,2%	11,8%	24,7%	36,6%
V.41. Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	44,4%	44,4%	,0%	3,7%	7,4%	50,5%	34,4%	2,2%	12,9%	,0%
V.42. Considero el perdón como algo		,0%	3,7%	25,9%	70,4%		4,3%	10,8%	34,4%	50,5%

DIMENSIÓN IV	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
que enaltece a quien lo pide										
V.43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón		3,7%	3,7%	33,3%	59,3%		5,4%	7,5%	54,8%	32,3%

✖ Análisis Dimensión V de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con la conformidad y la seguridad personal.

Los datos de la Dimensión V sobre conformidad y seguridad personal, se recogen en las tablas nº 88 y 89. Se puede observar que la opinión de los docentes en relación al tema sobre si la estabilidad económica es un referente principal en su vida, es muy dispar ya que los maestros/as que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes y los que desempeñan su labor en pueblos de entre 10.000 y 20.000 habitantes están a favor con un 54,6% y un 62,9% respectivamente, en cambio los educadores/as de los pueblos de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes y los de ciudades mayores a 20.000 habitantes están en contra a esta afirmación con un 58,3% y un 52,7% respectivamente. El ítem 45, se centra acerca si el desarrollo de las relaciones de los maestros/as está caracterizado por la cortesía y las buenas maneras. Hay que señalar que la gran mayoría de opiniones se engloban en opciones favorables de respuesta, es decir, “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los maestros/as de colegios menores a 5.000 habitantes que en un 63,6% están “totalmente de acuerdo”. Considerar el sentido de pertenencia y de identidad a su país como un bien de carácter cultural, es una realidad compartida por todos los docentes, con independencia a la ciudad o pueblo donde trabajen, incluso obteniéndose un 100% de opiniones favorables, por parte de los maestros/as de localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes.

El considerar la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga un perjuicio a un tercero, va a tener una opinión positiva por parte de los docentes encuestados, siendo la opción de respuesta más elegida la de “bastante de acuerdo”, como es el caso de los maestros/as de localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, que en un 50% están “bastante de acuerdo”. Una pregunta que ha suscitado por parte de los docentes una respuesta positiva contundente, ha sido la referente al considerar la presencia y trato con las personas queridas como un medio para alcanzar la estabilidad y la confianza en su relación, llegando incluso al 100% de opiniones positivas por parte de los docentes que trabajan en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes y los que desempeñan su labor educativa en ciudades de entre 10.000 y 20.000 habitantes. Respuesta muy similar se ha obtenido de los docentes a la cuestión si consideran a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda (ítem 49), siendo el porcentaje negativo más elevado con un 9,1% vinculado a la opción de respuesta “bastante en desacuerdo”, el emitido por los maestros/as que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes. Pero como se puede observar, las respuestas positivas en este ítem están por encima del 90% en los diferentes casos analizados.

La gran mayoría de educadores/as poenen los medios para tener una buena salud física y mental, ya que las opciones de repuesta más elegidas están entre “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los docentes que trabajan en localidaes menores a 5.000 habitanes que en un 54,5% están “totalmente de acuerdo”.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN V DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUE QUEDA UBICACADO EL CENTRO.

Tabla nº 88. Tabla de contingencia de la Dimensión V para la variable Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN V	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	9,1%	27,3%	27,3%	27,3%	9,1%	,0%	58,3%	16,7%	16,7%	8,3%
V.45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	9,1%	,0%	,0%	27,3%	63,6%	8,3%	,0%	,0%	58,3%	33,3%
V.46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	9,1%	18,2%	,0%	36,4%	36,4%	,0%	,0%	8,3%	50,0%	41,7%
V.47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	,0%	9,1%	,0%	45,5%	45,5%	,0%	8,3%	16,7%	50,0%	25,0%
V.48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	9,1%	,0%	,0%	45,5%	45,5%	,0%	,0%	,0%	58,3%	41,7%
V.49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos	,0%	9,1%	18,2%	27,3%	45,5%	,0%	8,3%	8,3%	25,0%	58,3%

DIMENSIÓN V	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales										
V.50. Pongo los medios para tener salud física y mental	,0%	9,1%	,0%	36,4%	54,5%	,0%	16,7%	8,3%	50,0%	25,0%
V.51. Cumpro mis deberes y obligaciones de ciudadano	,0%	9,1%	,0%	18,2%	72,7%	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%
V.52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	9,1%		,0%	9,1%	81,8%	,0%		,0%	25,0%	75,0%

Cumplir los deberes como ciudadano es admitido favorablemente por la mayoría de los docentes encuestados, llegando incluso al 100% de opiniones positivas por parte de los maestros/as que realizan su labor docente en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes y los que trabajan en ciudades de entre 10.000 y 20.000 habitantes. La higiene personal es valorada muy positivamente por los profesores/as, siendo la opción de respuesta más elegida la de “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los educadores/as que trabajan en pueblos de entre 10.000 y 20.000 habitantes que en un 81,8% se han decantado por la opción anteriormente mencionada.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN V DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUE QUEDA UBICACADO EL CENTRO.

Tabla nº 89. Tabla de contingencia de la Dimensión V para la variable Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN V	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	3,7%	33,3%	25,9%	33,3%	3,7%	12,9%	39,8%	17,2%	23,7%	6,5%
V.45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	,0%	,0%	7,4%	55,6%	37,0%	1,1%	4,3%	8,6%	54,8%	31,2%
V.46. Considero el										

DIMENSIÓN V	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	3,7%	,0%	14,8%	55,6%	25,9%	2,2%	7,5%	18,3%	43,0%	29,0%
V.47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	,0%	3,7%	14,8%	40,7%	40,7%	2,2%	8,6%	7,5%	47,3%	34,4%
V.48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	,0%	,0%	,0%	37,0%	63,0%	,0%	1,1%	6,5%	47,3%	45,2%
V.49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	,0%	,0%	3,7%	48,1%	48,1%	1,1%	2,2%	5,4%	34,4%	57,0%
V.50. Pongo los medios para tener salud física y mental	,0%	,0%	29,6%	33,3%	37,0%	1,1%	5,4%	14,0%	43,0%	36,6%
V.51. Cumpro mis deberes y obligaciones de ciudadano	,0%	,0%	3,7%	40,7%	55,6%	1,1%	1,1%	7,5%	45,2%	45,2%
V.52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	,0%		,0%	22,2%	77,8%	1,1%		2,2%	26,9%	69,9%

✖ Análisis Dimensión VI de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con la tradición y realización personal.

En la sexta Dimensión se analizan los aspectos relativos a la tradición y realización personal, quedándose recogidos los datos en las tablas nº 90 y 91.

Sobre las opiniones que recoge el ítem 53, la mayoría de docentes defienden su cultura como algo a mantener y a profundizar ya que le permite definir su identidad, las opciones de respuesta van desde “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” al canzando su valor máximo en un 58,3% en la opción “totalmente de acuerdo” por parte de los docentes que desempeñan su labor educativa en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, en relación a las opiniones negativas, no aparece ningún dato en la opción de respuesta “totalmente en desacuerdo”. Considerarse una persona despreocupada con la realidad, ha obtenido valoraciones muy negativas ya que los docentes han optado mayoritariamente por las opinioes de respuesta “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”, como es el caso de los docentes que desempeñan su labor en pueblos menores a 5.000 habitantes que están en un 54,5% “totalmente en desacuerdo”. También se han decantado en mayoría los maestros/as encuestados por las opciones de respuesta negativas, a la pregunta si intenta evitar sus sentimientos, excepto los docentes que trabajan en localidades de entre 10.000 a 20.000 habitantes que en un 59,2 manifiestan evitar manifestar sus sentimientos. El ítem 56 ha obtenido como en los casos anteriores, quizás con más rotundidad, una respuesta mayoritariamente negativa por parte de los educadores/as, al preguntarle si se consideran personas ambiciosas, ya que trabajan de forma infatigable para la consecución de sus ambiciones, siendo un ejemplo los docentes que desempeñan su tarea educativa en las ciudades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, que en un 75% han rechazado este planteamiento de vida.

En relación a si los docentes se consideran personas humildes, ya que son bastante modestos y pasan desapercibidos por la vida, se han alcanzado valoraciones más altas en las opciones de respuesta “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, exceptuando los maestros/as que trabajan en localidades de entre 5.000 habitantes y menos de 10.000 que se ha decantado por las opciones de respuesta negativas ya que en un 83,3% rechazan ser personas con estas características. El querer ser una persona influyente ante las personas y las situaciones, se valora en el ítem 58, siendo el que obtiene una de las peores valoraciones, en concreto un 72,7%, un 58,3%, 66,7%, y un 61,3% de las opiniones negativas de los docentes se engloban en las opiniones de respuesta “totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo”.

La inmensa mayoría de maestros/as le gusta ser competente en su trabajo, siendo la opción de respuesta más elegida la de “totalmente de acuerdo” con un 45,5%, un 41,7%, un 59,3% y un 54,8% dadas por los docentes que trabajan en localidades con diferente número de habitantes. Las opiniones de respuesta “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” han sido las más contestadas cuando se le ha preguntado a los profesores/as si entienden la competencia de su trabajo como un servicio a los demás y un medio de mejora personal, como es el caso de los docentes que trabajan en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, que en un 50% están “totalmente de acuerdo”. Los educadores/as han contestado favorablemente a la cuestión, si intentan adaptarse y someterse a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de sus responsabilidades, siendo la respuesta más contundente la emitida por los docentes que trabajan en pueblos de entre 10.000 y 20.000 habitantes que en un 100% están “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN VI DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUE QUEDA UBICACADO EL CENTRO.

Tabla n° 90. Tabla de contingencia de la Dimensión VI para la variable Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VI	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás		,0%	27,3%	27,3%	45,5%		16,7%	8,3%	16,7%	58,3%
V.54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	54,5%	27,3%	,0%	18,2%	,0%	41,7%	50,0%	8,3%	,0%	,0%
V.55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	18,2%	36,4%	9,1%	36,4%	,0%	25,0%	58,3%	16,7%	,0%	,0%
V.56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	18,2%	36,4%	9,1%	18,2%	18,2%	25,0%	50,0%	,0%	25,0%	,0%
V.57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	9,1%	,0%	54,5%	27,3%	9,1%	25,0%	58,3%	8,3%	8,3%	,0%
V.58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	18,2%	54,5%	18,2%	,0%	9,1%	25,0%	33,3%	25,0%	16,7%	,0%
V.59. Me gusta ser competente en mi trabajo	,0%	9,1%	,0%	45,5%	45,5%	,0%	8,3%	8,3%	41,7%	41,7%
V.60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los	,0%	27,3%	27,3%	9,1%	36,4%	,0%	,0%	8,3%	41,7%	50,0%

DIMENSIÓN VI	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEMS demás y medio de mejora personal	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	9,1%	9,1%	9,1%	36,4%	36,4%	,0%	8,3%	8,3%	33,3%	50,0%
V.62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común		27,3%	9,1%	63,6%	,0%		8,3%	16,7%	58,3%	16,7%
V.63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	18,2%	18,2%	9,1%	54,5%	,0%	,0%	8,3%	25,0%	58,3%	8,3%

El considerarse como una persona inteligente y exitosa cuestiones que quedan recogidas en los ítems 62 y 63, han obtenido unas valoraciones muy positivas por parte de los docentes, siendo la opción de respuesta más emitida la de “bastante de acuerdo”, un ejemplo puede venir dado por los docentes de las localidades de menos de 5.000 habitantes, que en un 63,6% están “bastante de acuerdo” con considerarse inteligentes y en un 54,5% en definirse como personas exitosas.

Las respuestas emitidas por los docentes suele ser muy similar con independencia a la localidad donde desempeñen su tarea educativa, si exceptuamos la contestación dada por los maestros/as de localidades menores a 5.000 habitantes en el ítem 57, que pone la nota de excepción en esta dimensión.

**TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN VI DE LA ESCALA RELATIVA A
CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO
PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUE QUEDA
UBICACADO EL CENTRO.**

Tabla n° 91. Tabla de contingencia de la Dimensión VI para la variable Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VI	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás		3,7%	25,9%	29,6%	40,7%		3,2%	9,7%	50,5%	36,6%
V.54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	22,2%	37,0%	7,4%	25,9%	7,4%	39,8%	46,2%	1,1%	7,5%	5,4%
V.55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	7,4%	33,3%	14,8%	37,0%	7,4%	19,4%	35,5%	17,2%	23,7%	4,3%
V.56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	7,4%	63,0%	14,8%	14,8%	,0%	20,4%	39,8%	16,1%	18,3%	5,4%
V.57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	,0%	25,9%	18,5%	40,7%	14,8%	1,1%	20,4%	25,8%	41,9%	10,8%
V.58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	3,7%	63,0%	14,8%	3,7%	14,8%	15,1%	46,2%	14,0%	22,6%	2,2%
V.59. Me gusta ser competente en mi trabajo	,0%	,0%	,0%	40,7%	59,3%	1,1%	1,1%	5,4%	37,6%	54,8%
V.60. Entiendo la competencia en el trabajo como	,0%	3,7%	,0%	48,1%	48,1%	1,1%	15,1%	8,6%	46,2%	29,0%

DIMENSIÓN VI	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEMs servicio a los demás y medio de mejora personal	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	,0%	,0%	7,4%	48,1%	44,4%	1,1%	3,2%	8,6%	53,8%	33,3%
V.62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común		3,7%	25,9%	55,6%	14,8%		7,5%	19,4%	59,1%	14,0%
V.63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	,0%	11,1%	37,0%	48,1%	3,7%	3,2%	17,2%	30,1%	38,7%	10,8%

✖ Análisis Dimensión VII de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con el estímulo personal.

Los resultados para las variables de esta Dimensión respecto al estímulo personal, se recogen en las tablas nº 92 y 93. Así sobre si su vida es excitante ya que constantemente pasan por experiencias estimulantes, los docentes que trabajan en localidades de entre 10.000 y 20.000 habitantes y los que lo hacen en ciudades mayores de 20.000 habitantes, se han decantado por opiniones favorables con un 66,6% y un 50,5% respectivamente; en cambio los maestros/as que realizan su labor educativa en pueblos menores a 5.000 habitantes y aquellos que lo hacen en localidades de entre 5.000 a menos de 10.000 habitantes, están “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo” con un 63,6% y un 66,7% respectivamente. La mayoría de maestros/as consideran tener una vida variada y llena de retos, ya que en los cuatro casos analizados se decantan por las opiniones favorables con un 72,8%, un 58,3%, un 81,4% y un 62,4% respectivamente.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN VII DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUE QUEDA UBICACADO EL CENTRO.

Tabla n° 92. Tabla de contingencia de la Dimensión VII para la variable Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VII	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	9,1%	54,5%	18,2%	9,1%	9,1%	,0%	66,7%	33,3%	,0%	,0%
V.65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	,0%	27,3%	36,4%	27,3%	9,1%	8,3%	33,3%	8,3%	41,7%	8,3%
V.66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	18,2%	72,7%	,0%	9,1%	,0%	8,3%	58,3%	,0%	25,0%	8,3%
V.67. Planteo mi vida de modo inconformista	45,5%	18,2%	36,4%	,0%	,0%	25,0%	50,0%	16,7%	8,3%	,0%

Intentar buscar una vida una vida de aventuras y riesgos, es rechazado mayoritariamente por los maestros/as, ya que en un 90,9% así lo manifiestan los educadores/as de pueblos menores a 5.000 habitantes; en un 66,6% por los docentes de localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes y en la misma línea de opinión con un 58% se encuentran los profesores/as de ciudades mayores a 20.000 habitantes. Tan solo los educadores/as de localidades de entre 10.000 y 20.000 habitantes optan en su mayoría por las opiniones favorables, con un 66,6%. Repuesta muy similar se ha obtenido a la pregunta si el docente plantea su vida como un inconformista, ya que se han decantado mayoritariamente por las opciones de respuesta desfavorables, exceptuando los docentes de localidades de entre 10.000 y 20.000 habitantes que en un 66,6% está de acuerdo con esta afirmación.

En conclusión, lo más representativo de esta Dimensión, se centra que exceptuando el ítem 65 donde los docentes de los cuatro ámbitos analizados tienen una opinión favorable, en el resto de ítems hay una gran variedad de respuestas. De ahí se deduce que los docentes que tienen una vida más excitante, variada y llena de retos son los que trabajan

en localidades de entre 10.000 y 20.000 habitantes ya que a todas las preguntas han contestado mayoritariamente favorable.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN VII DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUE QUEDA UBICACADO EL CENTRO.

Tabla n° 93. Tabla de contingencia de la Dimensión VII para la variable Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VII	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	3,7%	29,6%	18,5%	37,0%	11,1%	10,8%	38,7%	22,6%	24,7%	3,2%
V.65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	,0%	18,5%	18,5%	40,7%	22,2%	6,5%	31,2%	19,4%	33,3%	9,7%
V.66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	14,8%	18,5%	22,2%	22,2%	22,2%	16,1%	41,9%	20,4%	16,1%	5,4%
V.67. Planteo mi vida de modo inconformista	,0%	33,3%	18,5%	29,6%	18,5%	17,2%	43,0%	15,1%	17,2%	7,5%

✚ Análisis y discusión de los resultados de la Contingencia para la variable: Años de dedicación a la enseñanza.

✖ Análisis Dimensión I de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado al universalismo con el desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria, respecto a valores universales.

Los resultados obtenidos en este apartado se muestran en las tablas n° 94 y 95. Todos los docentes con independencia al tiempo de servicio que tengan en la enseñanza, tienen una opinión muy favorable con el alcance de la igualdad de oportunidades en la sociedad, siendo las opciones de respues más elegidas las de “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los maestros/as con más de 15 años dedicados a la enseñanza que en un 55,3% están “totalmente de acuerdo”. El estar en paz con sigomismo, es también aceptado por la mayoría los docentes, llegando incluso al 94,4% de las respuestas positivas emitidas por parte de los maestros/as que tienen menos de 5 años de

trabajo. El ítem 10 se centra en el compromiso por parte de los educadores/as en la consecución de la igualdad de oportunidades, siendo la opción de respuesta más elegida la de “totalmente de acuerdo”, exceptuando los docentes con más de 15 años de dedicación a la enseñanza, que se han decantado por la opinión “bastante de acuerdo” con un 49,4%. Los maestros/as abogan mayoritariamente por la supresión de conflictos, ya que las opiniones al respecto son favorables, llegando incluso al 94,5% de respuestas a favor por parte de los profesores/as con menos de 5 años de dedicación a tareas educativas.

Respetar y valorar en su justa medida la interacción con la naturaleza es aceptado por la inmensa mayoría de docentes, siendo la respuesta desfavorable más abultada con un 5,9% la emitida por los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años de servicio, como se puede observar las opiniones desfavorables son prácticamente insignificantes. Entender la vida como una realidad que se debe comprender y afrontar con madurez, la mayoría de las valoraciones se encuentran en las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los docentes con menos de 5 años de servicio que en un 100% han respondido positivamente a la cuestión.

El ítem 14 se centra en la búsqueda de la belleza entre la naturaleza y las artes, obteniendo una valoración positiva por parte de los docentes, ya que las opiniones de éstos están en torno a las opciones de respuesta “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo la valoración más negativa con un 17,4% la obtenida por parte de los maestros/as de entre 10 y 15 años de servicio, como se puede observar las puntuaciones favorables son en general muy altas.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 94. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I ÍTEM	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad		11,1%	11,1%	38,9%	38,9%		5,9%	5,9%	47,1%	41,2%
V.9. Estoy en paz con migo mismo	,0%	5,6%	5,6%	44,4%	44,4%	,0%	11,8%	,0%	29,4%	58,8%
V.10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	,0%	5,6%	5,6%	38,9%	50,0%	5,9%	,0%	,0%	41,2%	52,9%
V.11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	,0%	5,6%	5,6%	38,9%	50,0%	,0%	5,9%	,0%	23,5%	70,6%

DIMENSIÓN I	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	,0%	5,6%	16,7%	22,2%	55,6%	5,9%	,0%	5,9%	41,2%	47,1%
V.13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	,0%	,0%	5,6%	50,0%	44,4%	,0%	5,9%	5,9%	47,1%	41,2%
V.14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes		5,6%	11,1%	44,4%	38,9%		11,8%	5,9%	41,2%	41,2%
V.15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	,0%	,0%	11,1%	61,1%	27,8%	5,9%	,0%	11,8%	47,1%	35,3%
V.16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos		5,6%	,0%	38,9%	55,6%		5,9%	5,9%	35,3%	52,9%
V.17. Soy defensor de la naturaleza	,0%	5,6%	5,6%	38,9%	50,0%	5,9%	5,9%	5,9%	47,1%	35,3%

Vivir como se piensa y ser activo en la neutralización de las injusticias es valorado muy positivamente por los maestros/as con independencia a los años trabajados en esta profesión, la respuesta más emitida ha sido la de “bastante de acuerdo” con un 61,7%, un 47,1%, un 43,5% y un 55,3% por parte de los cuatro intervalos de tiempo trabajado por los docentes objeto de estudio. Favorecer entre sus alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos, es una práctica aceptada y apoyada por la mayoría de profesores/as consultados, siendo la opción de respuesta “totalmente de acuerdo” la mas elegida, con un 55,6% entre los docentes menores de 5 años de servicio; un 52,9% por parte de los profesores/as de entre 5 y menos de 10 años en el ejercicio de la profesión; 52,2% por los maestros/as de entre 10 y 15 años de servicio y por último con un 54,1% de valoraciones positivas “totalmente de acuerdo” por parte de los educadores/as que tienen más de 15 años de trabajo docente. El ítem 17 se centra en la defensa de la naturaleza, obteniendo también una valoración muy positiva por parte de los maestros/as, ya que las puntuaciones más elevadas están en torno a las opciones de respuesta “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los docentes de entre 10 y 15 años de servicio que en un 52,2% están “totalmente de acuerdo”.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 95. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I ÍTEMS	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad		8,7%	13,0%	34,8%	43,5%		3,5%	2,4%	38,8%	55,3%
V.9. Estoy en paz con migo mismo	8,7%	4,3%	4,3%	52,2%	30,4%	2,4%	3,5%	8,2%	49,4%	36,5%
V.10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	,0%	4,3%	8,7%	43,5%	43,5%	2,4%	3,5%	9,4%	49,4%	35,3%
V.11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	,0%	8,7%	8,7%	39,1%	43,5%	2,4%	4,7%	4,7%	34,1%	54,1%
V.12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	,0%	4,3%	8,7%	52,2%	34,8%	,0%	2,4%	7,1%	40,0%	50,6%
V.13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	,0%	4,3%	8,7%	39,1%	47,8%	1,2%	2,4%	5,9%	49,4%	41,2%
V.14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes		17,4%	8,7%	47,8%	26,1%		5,9%	11,8%	36,5%	45,9%
V.15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	,0%	8,7%	13,0%	43,5%	34,8%	1,2%	5,9%	15,3%	55,3%	22,4%
V.16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos		8,7%	4,3%	34,8%	52,2%		1,2%	1,2%	43,5%	54,1%

DIMENSIÓN I	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
humanos										
V.17. Soy defensor de la naturaleza	,0%	8,7%	8,7%	30,4%	52,2%	,0%	1,2%	2,4%	44,7%	51,8%

✗ Análisis Dimensión II de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con el ejercicio del poder y del hedonismo.

En la Dimensión II analiza elementos vinculados con el ejercicio del poder y del hedonismo. Si bien, la opinión de los maestros/as es mayoritaria (coincidente con la tónica de los análisis anteriores) sí hay que señalar, que en esta Dimensión hay un incremento puntual y considerable en torno a las opciones “totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo”.

Los resultados de este análisis se muestran en las tablas nº 96 y 97. Aquí en el ítem 18 que pretende recoger información sobre si el docente pretende tener control sobre los demás y ejercer un dominio sobre los demás, siendo rechazado en plano ya que las opiniones desfavorables “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo” son las más elegidas a la hora de contestar a esta cuestión, llegando incluso a un 94,2% de opinión desfavorable por parte de los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años de servicio. En el ítem 19 se centra en el valor que se le otorga a la información que se posee como un bien de carácter difusivo, siendo muy favorablemente contemplado por los maestros/as, llegando incluso a un 100% de respuestas positivas por parte de los docentes de entre 10 y 15 años de trabajo escolar.

Los profesores/as suelen rechazar en su mayoría las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolas como bienes de mayor dignidad (20), ya que las opiniones negativas dominan a las favorables, llegándose incluso a registrar que en un 70,6% están “bastante en desacuerdo” con esta afirmación, dada por los docentes de entre 5 y menos de 10 años de servicio. Respetar y aprobar la manera de ser de los demás (ítem 21), es aceptado mayoritariamente por los maestros/as, ya que las opiniones oscilan entre las opciones de respuesta “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo la respuesta más desfavorable con un 17,7% la dada por los docentes de entre 5 y menos de 10 años de trabajo escolar.

En relación a lo recogido por el ítem 22, que manifiesta el respeto del ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida de aquellas personas que me rodean, las opiniones que oscilan entre “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo” son las más elegidas por los docentes, llegando a un 66,7% de opiniones negativas por parte de los maestros/as de menos de 5 años de servicio.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla n° 96. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II ÍTEMS	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	38,9%	44,4%	5,6%	11,1%	,0%	47,1%	47,1%	,0%	5,9%	,0%
V.19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	,0%	5,6%	5,6%	66,7%	22,2%	,0%	11,8%	17,6%	52,9%	17,6%
V.20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	16,7%	44,4%	22,2%	16,7%	,0%	23,5%	70,6%	,0%	,0%	5,9%
V.21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	,0%	,0%	,0%	61,1%	38,9%	5,9%	11,8%	5,9%	41,2%	35,3%
V.22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	16,7%	50,0%	,0%	27,8%	5,6%	23,5%	35,3%	17,6%	17,6%	5,9%
V.23. Intento proteger mi imagen	,0%	5,6%	27,8%	50,0%	16,7%	11,8%	,0%	17,6%	52,9%	17,6%
V.24. Tengo control sobre sí mismo	,0%	5,6%	16,7%	66,7%	11,1%	5,9%	5,9%	5,9%	47,1%	35,3%
V.25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	5,6%	33,3%	33,3%	16,7%	11,1%	17,6%	35,3%	17,6%	23,5%	5,9%

En relación a intentar proteger su imagen, es valorado muy positivamente por parte de los maestros/as encuestados, siendo la opción de respuesta más elegida la de “bastante

de acuerdo” con un 50%, un 52,9%, un 43,5% y un 44,7% por parte de los docentes de los cuatro intervalos de tiempo de servicio analizados. En la ítem 24 se centra sobre el control que tienen los docentes sobre sí mismo, siendo también las opciones de respuesta positivas las más elegidas entre los profesionales de la enseñanza, las opinión más desfavorable al respecto viene dada con un 11,8%, por parte de los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años dedicados a la enseñanza. El buscar la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo, obtiene puntuaciones positivas ligeramente superiores a las desfavorables en todos los intervalos años trabajados analizados, excepto entre los docentes de un tiempo de servicio que va desde los 5 a los 10 años, ya que en un 52,9% rechazan esta afirmación

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 97. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	47,8%	39,1%	4,3%	8,7%	,0%	31,8%	43,5%	11,8%	11,8%	1,2%
V.19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	,0%	,0%	21,7%	47,8%	30,4%	3,5%	8,2%	12,9%	54,1%	21,2%
V.20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	17,4%	43,5%	8,7%	17,4%	13,0%	18,8%	38,8%	17,6%	23,5%	1,2%
V.21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	,0%	4,3%	13,0%	34,8%	47,8%	4,7%	5,9%	12,9%	48,2%	28,2%
V.22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	21,7%	43,5%	17,4%	8,7%	8,7%	17,6%	31,8%	14,1%	23,5%	12,9%
V.23. Intento proteger mi imagen	,0%	17,4%	13,0%	43,5%	26,1%	1,2%	11,8%	21,2%	44,7%	21,2%
V.24. Tengo control sobre sí mismo	,0%	4,3%	13,0%	47,8%	34,8%	1,2%	5,9%	16,5%	52,9%	23,5%
V.25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	17,4%	30,4%	17,4%	26,1%	8,7%	12,9%	25,9%	15,3%	31,8%	14,1%

Como conclusión las puntuaciones obtenidas son muy similares, con independencia a los años trabajados por el docente, si exceptuamos los datos obtenidos en el ítem 25, que como hemos podido observar, los docentes de entre 5 a 10 años de servicio rechazaban lo que el resto mayoritariamente estaba de acuerdo, y era la búsqueda de la felicidad en aquellas cosas que generan placer corporal.

✖ **Análisis Dimensión III de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio relacionado con la autodirección.**

En las tablas nº 98 y 99 recoge los resultados obtenidos para la Dimensión III. Esta Dimensión aborda el análisis relacionado con la autodirección, encontramos que en líneas generales los docentes, mantienen la mayoría de sus opiniones en las opciones que van desde la categoría “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, por tanto opiniones favorables a la manera en que los sujetos se autodefinen. Más detalladamente podemos hacer las siguientes observaciones.

Sobre el ítem 26, que señala si tienen libertad de acción y pensamiento, hay que señalar que se han obtenido opiniones similares por los docentes, siendo la opción más elegida la de “bastante de acuerdo” con un 66,7%, un 58,8%, un 56,5% y un 50,6% por parte del grupo de maestros/as que integran cada uno de los grupos en función de su tiempo de servicio. También hay unanimidad a la hora de creer en el valor de las personas, ya que las valoraciones favorables han sido la tónica predominante, llegando incluso al un 100% de respuestas positivas por parte de los docentes de entre 5 y menos de 10 años de servicio y los profesores/as de entre 10 y 15 años de dedicación a la enseñanza. En el ítem 28 se centra en la característica personal si el sujeto se define como una persona con originalidad e imaginación, estando mayoritariamente las opiniones entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo la respuesta más negativa la emitida por los docentes con más de 15 años de actividad docente, ya que en un 14,1% están “bastante en desacuerdo” con la afirmación anteriormente expresada.

Tener un gran autocontrol y resistencia ante las conductas disruptivas (29), es valorado muy positivamente por gran número de docentes, siendo las respuestas desfavorables muy reducidas, como es el caso de los maestros/as de más de 15 años de servicio que en un 16,5% manifiestan no tener este autocontrol y resistencia. Gran número de docentes expresan su intención de no depender de los demás y ser autosuficientes, pues las opiniones mayoritarias se encuentran entre las opciones “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo la opinión más positiva la emitida por los maestros/as de menos de 5 años de servicio y por los profesores/as de entre 10 y 15 años de dedicación a la enseñanza, que en un 100% están de acuerdo con lo expresado en la escala moral.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla n° 98. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III ÍTEMS	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.26. Tengo libertad de acción y pensamiento		,0%	5,6%	66,7%	27,8%		11,8%	5,9%	58,8%	23,5%
V.27. Creo en el valor de las personas	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%	5,9%	,0%	,0%	47,1%	47,1%
V.28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación		5,6%	38,9%	38,9%	16,7%		5,9%	11,8%	64,7%	17,6%
V.29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	,0%	11,1%	11,1%	50,0%	27,8%	,0%	11,8%	11,8%	58,8%	17,6%
V.30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente		,0%	11,1%	38,9%	50,0%		11,8%	11,8%	58,8%	17,6%
V.31. Selecciono mis propios objetivos, mis metas	,0%	,0%	11,1%	50,0%	38,9%	5,9%	5,9%	5,9%	58,8%	23,5%
V.32. Me defino por una persona interesada por todo	5,6%	27,8%	11,1%	33,3%	22,2%	,0%	17,6%	23,5%	52,9%	5,9%
V.33. Intento no depender de las personas que me rodean	,0%	,0%	22,2%	38,9%	38,9%	5,9%	5,9%	5,9%	76,5%	5,9%

El ítem 31 intenta profundizar sobre la planificación vital de los docentes que contestan el cuestionario, interrogándoles acerca si seleccionan sus propios objetivos, sus metas, obteniéndose un porcentaje de respuestas favorables muy considerable, llegándose incluso a la obtención de un 100%, de respuestas emitidas por los maestros/as que de entre 10 y 15 años de servicio, que se sitúa entre las opciones “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Los docentes por norma general se definen como personas interesadas por todo (32), aunque las opiniones negativas en este ítem es superior a cualquiera de los ítems analizados en esta Dimensión, llegándose a un 33,4% de respuestas desfavorables entre los docentes de menos de 5 años de trabajo escolar. El ítem 33 apunta sobre la intención del docente de no depender de las personas que le rodean, es decir ser

más autosuficientes, hecho compartido mayoritariamente por los maestros/as ya que los profesores/as de menos de 5 años de servicio en un 100% dan una respuesta positiva, en cambio los educadores/as de entre 10 y 15 años de dedicación a la enseñanza a pesar que en su mayoría opina favorablemente con esta afirmación, tiene el porcentaje negativo más elevado con un 17,3%.

Como resumen del análisis, podemos señalar que las valoraciones de los docentes se aglutinan en torno a las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, representando las opciones negativas porcentajes mínimos, siendo en el ítem 32 donde aparecen las respuestas desfavorables más elevadas. Los maestros/as se definen como personas independientes, con capacidad para interaccionar con el mundo que le rodea y sobre todo integrados en su sociedad.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 99. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.26. Tengo libertad de acción y pensamiento		4,3%	4,3%	56,5%	34,8%		4,7%	8,2%	50,6%	36,5%
V.27. Creo en el valor de las personas	,0%	,0%	4,3%	26,1%	69,6%	,0%	2,4%	4,7%	29,4%	63,5%
V.28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación		,0%	26,1%	60,9%	13,0%		14,1%	22,4%	41,2%	22,4%
V.29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	,0%	,0%	17,4%	60,9%	21,7%	2,4%	14,1%	16,5%	47,1%	20,0%
V.30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente		,0%	8,7%	56,5%	34,8%		2,4%	8,2%	47,1%	42,4%
V.31. Selecciono mis propios objetivos, mis metas	,0%	,0%	,0%	56,5%	43,5%	1,2%	3,5%	5,9%	57,6%	31,8%
V.32. Me defino por una persona interesada por todo	8,7%	,0%	26,1%	47,8%	17,4%	5,9%	11,8%	24,7%	41,2%	16,5%
V.33. Intento no depender de las personas que me rodean	4,3%	13,0%	13,0%	43,5%	26,1%	,0%	7,1%	16,5%	47,1%	29,4%

✖ Análisis Dimensión IV de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio relacionado con la benevolencia y la espiritualidad personal.

El análisis sobre el dominio relacionado con la benevolencia y la espiritualidad personal se analiza en la Dimensión IV, y continúa siendo una constante, como en el análisis de las distintas variables anteriores, que las opiniones de los docentes se aglutinan en torno a las opciones favorables que se presentaron en la escala. Estos resultados se muestran en las tablas nº 100 y 101.

Los docentes tienen una valoración muy positiva acerca de si la centralidad de su vida se halla en los aspectos espirituales (34), ya que 88,9% de los maestros/as de menos de 5 años de servicio así opinan; respuesta favorable con un 76,4% ha sido dada por los profesores/as de entre 5 y menos de 10 años de dedicación a la enseñanza; en la misma línea se encuentran los educadores/as de entre 10 y 15 años de servicio, que en un 87% se decantan por las opciones favorables y por último los docentes de más de 15 años de trabajo con un 77,7% están entre las respuestas “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. El ítem 35 cuestiona si los docentes tienen sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso, siendo las opiniones positivas las más elegidas, el porcentaje desfavorable más abultado lo tienen los maestros/as con más de 15 años de servicio, con un 15,3%.

El considerarse una persona con profundas convicciones personales avaladas por la prevalencia espiritual y robustecidas por un fuerte sentido afectivo, es una cualidad en la que la mayoría de los maestros/as se sienten identificados, siendo el porcentaje más elevado con un 94,1% el perteneciente a los profesores/as de entre 5 y menos de 10 años de servicio. Gran cantidad de docentes se sienten afortunados con la amistad (ítem 37), ya que las opiniones positivas prevalecen a las negativas, llegando incluso a un 100% de respuestas favorables por parte de los maestros/as de entre 10 y 15 años de dedicación a la enseñanza. La pregunta contraria, es decir, si el sujeto es fiel a su grupo de amigos, es contestada positivamente por los docentes ya que los porcentajes más elevados se encuentran entre las opciones “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los maestros/as de menos de 5 años de trabajo escolar que en un 94,4% están entre las dos opciones de respuesta dadas anteriormente.

Ser genuino y sincero va a ser importante para gran número de docentes que contestan a nuestra escala, ya que las opiniones han estado mayoritariamente entre las opciones de respuesta “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, ejemplo claro está entre los maestros/as que tienen un tiempo de servicio de 10 a 15 años que con un 100% están de acuerdo a lo manifestado. Las valoraciones positivas van a ser superiores a las desfavorables, cuando se le pregunta al profesor/a acerca si dan gran importancia a mantener sus creencias y fe religiosa, siendo las opiniones negativas más abultadas las dadas por los docentes de menos de 5 años de dedicación a la enseñanza, que en un 33,4% no están de acuerdo con cultivar su fe y religiosidad.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 100. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	,0%	11,1%	27,8%	44,4%	16,7%	5,9%	17,6%	23,5%	29,4%	23,5%
V.35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	,0%	16,7%	22,2%	38,9%	22,2%	,0%	11,8%	17,6%	64,7%	5,9%
V.36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	,0%	16,7%	27,8%	38,9%	16,7%	5,9%	,0%	29,4%	47,1%	17,6%
V.37. Tengo amigos cercanos que me apoyan		11,1%	11,1%	27,8%	50,0%		5,9%	5,9%	35,3%	52,9%
V.38. Soy fiel a mis amigos, al grupo		5,6%	,0%	50,0%	44,4%		5,9%	,0%	41,2%	52,9%
V.39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida	,0%	5,6%	5,6%	44,4%	44,4%	5,9%	5,9%	5,9%	35,3%	47,1%
V.40. Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	5,6%	27,8%	27,8%	22,2%	16,7%	11,8%	11,8%	5,9%	29,4%	41,2%
V.41. Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	55,6%	33,3%	,0%	11,1%	,0%	41,2%	47,1%	,0%	11,8%	,0%
V.42. Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide		,0%	5,6%	50,0%	44,4%		5,9%	5,9%	52,9%	35,3%

DIMENSIÓN IV	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón		5,6%	5,6%	44,4%	44,4%		11,8%	5,9%	64,7%	17,6%

Los docentes van a rechazar la idea de que sus compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que convenga en cada momento, siendo la opciones más elegidas las de “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”, como puede observarse entre los docentes de menos de 5 años de trabajo, que en un 55,6% están “totalmente en desacuerdo”. Los ítems 42 y 43, es decir considerar el perdón como algo que enaltece y saber reconocer los errores cuando se cometen, tienen valoraciones muy positivas por parte de los profesores/as, siendo las opciones de respuesta desfavorables muy poco solicitadas, quizás el porcentaje más elevado sea el del 11,8% en la opción “bastante en desacuerdo” dada por los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años de servicio, cuando se le pregunta si saben reconocer sus errores.

Como puede comprobarse, los docentes en su mayoría, pretenden mantener su fe y religiosidad, tema tan polémico y escabroso en los tiempos actuales, donde el autocontrol es la tónica predominante y ser amigo y el tener un grupo de amigos se valora enormemente. Por los demás, en esta Dimensión los resultados han sido muy similares entre los docentes analizados, en función de su tiempo dedicado a la enseñanza.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 101. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	,0%	13,0%	26,1%	43,5%	17,4%	5,9%	16,5%	10,6%	47,1%	20,0%
V.35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	,0%	4,3%	4,3%	52,2%	39,1%	2,4%	12,9%	10,6%	56,5%	17,6%
V.36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y	,0%	8,7%	17,4%	47,8%	26,1%	1,2%	8,2%	18,8%	54,1%	17,6%

DIMENSIÓN IV	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
robustecidas por un fuerte sentido afectivo										
V.37. Tengo amigos cercanos que me apoyan		,0%	13,0%	17,4%	69,6%		7,1%	18,8%	40,0%	34,1%
V.38. Soy fiel a mis amigos, al grupo		,0%	4,3%	26,1%	69,6%		2,4%	5,9%	42,4%	49,4%
V.39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida	,0%	,0%	4,3%	34,8%	60,9%	,0%	4,7%	5,9%	36,5%	52,9%
V.40. Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	,0%	13,0%	8,7%	39,1%	39,1%	12,9%	20,0%	10,6%	23,5%	32,9%
V.41. Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	52,2%	21,7%	4,3%	21,7%	,0%	50,6%	35,3%	2,4%	9,4%	2,4%
V.42. Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide		4,3%	17,4%	21,7%	56,5%		3,5%	7,1%	30,6%	58,8%
V.43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón		,0%	13,0%	65,2%	21,7%		7,1%	4,7%	44,7%	43,5%

✖ **Análisis Dimensión V de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con la conformidad y la seguridad personal.**

En la Dimensión V analiza elementos vinculados con la conformidad y la seguridad personal. Si bien, la opinión de los maestros/as es mayoritaria (coincidente con la tónica de los análisis anteriores) sí hay que señalar, que es en esta Dimensión donde se ve un cierto descenso un turno a las opiniones “totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo”.

Los resultados de este análisis se muestran en las tablas nº 102 y 103. Aquí en el ítem 44 que pretende recoger información acerca de si la estabilidad económica ha sido un referente principal en la vida del docente, las opiniones giran en torno a la opción de respuesta “bastante en desacuerdo” que es la más elegida. Profundizando en el análisis de este ítem, los docentes con menos de 5 años de servicio y los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años están mayoritariamente en contra con esta afirmación, con un 55,6% y un 64,7% respectivamente; en cambio los profesores/as de entre 10 y 15 años de dedicación a la enseñanza y los que tienen más de 15 años de trabajo, en su mayoría están a favor de lo dicho anteriormente, con un 60,9% y un 53% respectivamente. Cuando lo que se pretende abordar es el trato en las relaciones con los demás (ítem 45), la respuesta es favorable a

establecer una interacción caracterizada por la cortesía y las buenas maneras, ya que las opiniones positivas imperan sobre las negativas, como es el caso de los docentes entre 10 y 15 años de profesión que en un 100% están a favor. Considerar el sentido de pertenencia y de identidad a su país como un bien cultural compartido (46), está bien visto por la mayoría de los docentes, ya que las opiniones se encuentran entre las opciones de respuesta que van desde “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo la opinión más desfavorable con un 12,9% la emitida por los educadores/as de más de 15 años de servicio.

Considerar la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no supone un perjuicio a un tercero, está muy valorado por la gran mayoría de maestros/as, ya que las puntuaciones positivas son elevadas, incluso llegando al 100% de respuestas favorables por parte de los docentes de entre 10 y 15 años de dedicación a la enseñanza. Resultados incluso más contundentes se obtienen en el ítem 48, ya que los docentes consideran que su presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en su relación, ya que los porcentajes suelen estar en torno a las opciones “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los docentes de menos de 5 años de servicio, que tienen un 100% entre las dos opciones de respuesta manifestadas anteriormente. Resultados similares se obtienen en el ítem 49, que expresa que las personas mayores son representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho por las generaciones actuales, estando las opiniones positivas por encima del 90% en todos los tramos de edades analizados.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN V DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 102. Tabla de contingencia de la Dimensión V para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN V	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	5,6%	50,0%	22,2%	22,2%	,0%	11,8%	52,9%	17,6%	11,8%	5,9%
V.45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	5,6%	,0%	5,6%	55,6%	33,3%	,0%	5,9%	5,9%	52,9%	35,3%
V.46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	5,6%	,0%	27,8%	44,4%	22,2%	,0%	5,9%	17,6%	41,2%	35,3%
V.47. Considero la petición de un										

DIMENSIÓN V	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	,0%	11,1%	,0%	61,1%	27,8%	,0%	11,8%	,0%	58,8%	29,4%
V.48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	,0%	,0%	,0%	61,1%	38,9%	,0%	5,9%	,0%	64,7%	29,4%
V.49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	,0%	,0%	5,6%	38,9%	55,6%	,0%	5,9%	5,9%	47,1%	41,2%
V.50. Pongo los medios para tener salud física y mental	,0%	11,1%	16,7%	38,9%	33,3%	5,9%	,0%	,0%	64,7%	29,4%
V.51. Cumpro mis deberes y obligaciones de ciudadano	,0%	,0%	11,1%	38,9%	50,0%	5,9%	,0%	,0%	64,7%	29,4%
V.52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	,0%		,0%	33,3%	66,7%	5,9%		,0%	35,3%	58,8%

La Mayoría de docentes ponen los medios para tener una buena salud física y mental, ya que las opiniones son contundentemente favorables, como nota informativa, el porcentaje más desfavorable es emitido por los maestros/as de menos de 5 años de servicio que con un 11,1% están “bastante en desacuerdo” con poner medios para tener buena salud. Cumplir con los deberes y obligaciones de ciudadano es aceptado por casi la totalidad de docentes consultados, ya que los maestros/as de todos los tramos de tiempo de servicio que han rellenado la escala, afirman en un 100% su disposición a los anteriormente dicho, excepto en un insignificante 2,4% que están “bastante en desacuerdo” proveniente de los profesores/as de más de 15 años de servicio. Por último, lo abordado por el ítem 52 que es si los docentes valoran la higiene personal, se han obtenido unos resultados también contundentes, ya que las opiniones giran en torno a las opciones de respuesta “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los profesores/as de menos de 5 años de dedicación a la enseñanza o los que tienen entre 10 y 15 años de trabajo, que en un 100% están a favor de lo manifestado.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN V DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 103. Tabla de contingencia de la Dimensión V para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN V ÍTEMS	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	8,7%	30,4%	34,8%	17,4%	8,7%	10,6%	36,5%	15,3%	30,6%	7,1%
V.45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	,0%	,0%	13,0%	52,2%	34,8%	2,4%	3,5%	5,9%	52,9%	35,3%
V.46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	,0%	,0%	17,4%	47,8%	34,8%	3,5%	9,4%	11,8%	45,9%	29,4%
V.47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	,0%	8,7%	8,7%	39,1%	43,5%	2,4%	5,9%	12,9%	42,4%	36,5%
V.48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	,0%	,0%	8,7%	34,8%	56,5%	1,2%	,0%	4,7%	42,4%	51,8%
V.49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	,0%	,0%	8,7%	39,1%	52,2%	1,2%	3,5%	5,9%	31,8%	57,6%
V.50. Pongo los medios para tener	,0%	,0%	13,0%	43,5%	43,5%	,0%	7,1%	18,8%	36,5%	37,6%

DIMENSIÓN V	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
salud física y mental										
V.51. Cumplimiento mis deberes y obligaciones de ciudadano	,0%	,0%	4,3%	43,5%	52,2%	,0%	2,4%	5,95	38,8%	52,9%
V.52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	,0%		4,3%	8,7%	87,0%	1,2%		1,2%	24,7%	72,9%

✖ **Análisis Dimensión VI de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con la tradición y realización personal.**

Los resultados del análisis de esta Dimensión respecto a la tradición y realización personal se recogen en las tablas nº 104 y 105. Así sobre la defensa de su cultura como algo a profundizar, en la medida que permite definir la identidad y facilita las relaciones con los demás, es valorado muy positivamente por los docentes, ya que las opciones de respuesta más elegidas se encuentran entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, incluso llegando al 100% entre los profesores/as de menos de 5 años de servicio y los maestros/as de entre 10 y 15 años de dedicación a la enseñanza. El considerarse como una persona despreocupada de la realidad circundante (ítem 54), es rechazado por la mayoría de maestros/as, por ejemplo los docentes de entre 5 y menos de 10 años de trabajo emiten una respuesta desfavorable con un 88,2%, porcentaje muy similar al del resto de los casos estudiados. En relación a si intentan evitar manifestar sus sentimientos (55), entre los docentes hay un porcentaje superior en relación a no evitar manifestarlos, con un 51%, un 53%, un 52% y un 56,4% de las opiniones emitidas en los cuatro periodos de tiempo de servicio estudiados.

El ítem 56 aborda si los docentes se consideran personas ambiciosas, ya que su trabajo va orientado a la consecución de sus aspiraciones; los resultados obtenidos están muy igualados entre opiniones positivas y desfavorables, ya que por ejemplo los docentes de menos de 5 años de servicio en un 50% están a favor y el otro 50% están contra. El resto van a tener un porcentaje superior en relación a la opinión negativa, que estar a favor de ser un sujeto ambicioso, como es el caso de los docentes de entre 5 y menos de 10 años de servicio que en un 53% rechazan el planteamiento. Considerarse una persona humilde es acogido por gran número de maestros/as, siendo los docentes con más de 15 años de dedicación a la enseñanza con un 29,4% los que tienen una valoración más negativa. En el ítem 58 aborda si los profesores/as buscan ser influyentes ante las personas y las situaciones, siendo rechazado en plano por la mayoría de maestros/as consultados, ya que los docentes de menos de 5 años de trabajo en un 66,7% tienen una opinión desfavorable, igual respuesta tienen los profesores/as de entre 5 y menos de 10 años de servicio, con un 64,7%; los educadores/as de entre 10 y 15 años de dedicación a la enseñanza lo rechazan en un 56,5% y por último los docentes de más de 15 años trabajados, la mayoría de sus

valoraciones se encuentran entre las opciones de respuesta “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”, con un 63,5%.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN VI DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 104. Tabla de contingencia de la Dimensión VI para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VI ÍTEMS	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás		,0%	5,6%	66,7%	27,8%		11,8%	11,8%	35,3%	41,2%
V.54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	33,3%	38,9%	5,6%	16,7%	5,6%	52,9%	35,3%	,0%	11,8%	,0%
V.55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	11,1%	38,9%	22,2%	27,8%	,0%	11,8%	35,3%	29,4%	17,6%	5,9%
V.56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	,0%	50,0%	22,2%	16,7%	11,1%	11,8%	41,2%	29,4%	17,6%	,0%
V.57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	,0%	27,8%	33,3%	27,8%	11,1%	5,9%	11,8%	29,4%	47,1%	5,9%
V.58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	5,6%	61,1%	22,2%	11,1%	,0%	17,6%	47,1%	17,6%	17,6%	,0%
V.59. Me gusta ser competente en mi trabajo	,0%	5,6%	,0%	27,8%	66,7%	5,9%	,0%	5,9%	52,9%	35,3%
V.60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	,0%	5,6%	11,1%	61,1%	22,2%	,0%	5,9%	5,9%	41,2%	47,1%

DIMENSIÓN VI	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	,0%	,0%	5,6%	50,0%	44,4%	5,9%	5,9%	11,8%	52,9%	23,5%
V.62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común		5,6%	16,7%	61,1%	16,7%		11,8%	23,5%	52,9%	11,8%
V.63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	,0%	5,6%	27,8%	61,1%	5,6%	5,9%	11,8%	29,4%	47,1%	5,9%

El buscar ser competente en el trabajo (ítem 59), es valorado muy positivamente por los maestros/as ya que la mayoría de las opiniones se hallan entre las opciones de respuesta “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo la respuesta más contundente la emitida por los docentes de entre 10 y 15 años de servicio, que en un 100% tienen una contestación positiva al respecto, en cambio el porcentaje más elevado en relación a la opinión desfavorable es la realizada por los profesores/as de entre 5 y menos de 10 años de trabajo escolar, que con un 5,9% está en contra a ser competente en su profesión. El entender la competencia en el trabajo como un servicio a los demás y un medio de mejora personal, es una afirmación que obtiene una valoración muy positiva, ya que las opiniones se encuentran mayoritariamente entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo los porcentajes de las respuestas desfavorables muy reducidos, como es el caso de los docentes de entre 10 y 15 años de servicio, que con un 21,7% en la opción de respuesta “bastante en desacuerdo” es el porcentaje negativo más elevado.

También es valorado muy positivamente por gran número de profesionales de la enseñanza, el intentar adaptarse y someterse a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de sus responsabilidades, siendo compartida esta opinión por el 100% de los docentes de menos de 5 años de servicio ya que tienen una valoración al respecto positiva. En los ítems 62 y 63 aborda caracteres personales como ser inteligente y ser creativo; características que la mayoría de los docentes están “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, los maestros/as de menos de 5 años de servicio tienen porcentajes similares en los dos ítems, ya que en un 94,5% contestan favorablemente a los dos planteamientos.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN VI DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 105. Tabla de contingencia de la Dimensión VI para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VI	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás		,0%	8,7%	52,2%	39,1%		4,7%	17,6%	35,3%	42,4%
V.54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	30,4%	47,8%	4,3%	13,0%	4,3%	37,6%	44,7%	2,4%	9,4%	5,9%
V.55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	26,1%	30,4%	17,4%	26,1%	,0%	17,6%	38,8%	11,8%	25,9%	5,9%
V.56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	13,0%	43,5%	8,7%	21,7%	13,0%	24,7%	44,7%	10,6%	17,6%	2,4%
V.57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	13,0%	8,7%	30,4%	47,8%	,0%	1,2%	28,2%	21,2%	35,3%	14,1%
V.58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	17,4%	39,1%	13,0%	26,1%	4,3%	14,1%	49,4%	14,1%	15,3%	7,1%
V.59. Me gusta ser competente en mi trabajo	,0%	,0%	,0%	43,5%	56,5%	,0%	2,4%	5,9%	37,6%	54,1%
V.60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	,0%	21,7%	4,3%	34,8%	39,1%	1,2%	12,9%	9,4%	42,4%	34,1%

DIMENSIÓN VI	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	4,3%	4,3%	13,0%	47,8%	30,4%	,0%	3,5%	7,1%	49,4%	40,0%
V.62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común		17,4%	8,7%	56,5%	17,4%		5,9%	22,4%	60,0%	11,8%
V.63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	8,7%	8,7%	39,1%	34,8%	8,7%	2,4%	20,0%	27,1%	41,2%	9,4%

En resumen con independencia al tiempo de dedicación a la enseñanza que tenga el docente, la valoración vinculada a la tradición y realización personal es positiva, ya que las respuestas emitidas están en la línea de personas moralmente maduras, donde el servicio a los demás es muy valorado por los docentes, servicio que pretenden prestar a través del trabajo bien hecho.

✖ **Análisis Dimensión VII de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con el estímulo personal.**

Los resultados obtenidos en este apartado se muestran en las tablas nº 106 y 107. La mayoría de docentes tienen una valoración positiva en relación a tener una vida excitante (ítem 64), los únicos que tienen un porcentaje mayor en las opiniones desfavorables son aquellos de más de 15 años de servicio, que en un 58,8% están en contra. En relación a tener una vida variada y llena de retos, es visto muy positivamente por todos los docentes, como es el caso de los de menos de 5 años de trabajo escolar y por los profesores/as de entre 5 y menos de 10 años de dedicación a la enseñanza que en un 77,8% y un 58% están “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, también en esta misma línea se hallan los maestros/as de entre 10 y 15 años de profesión y los de más de 15 años, que con un 65,2% y un 62,4% tienen una valoración favorable.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN VII DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla n° 106. Tabla de contingencia de la Dimensión VII para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VII	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	,0%	22,2%	33,3%	27,8%	16,7%	,0%	41,2%	35,3%	23,5%	,0%
V.65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	,0%	22,2%	27,8%	27,8%	22,2%	,0%	23,5%	17,6%	41,2%	17,6%
V.66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	16,7%	33,3%	27,8%	16,7%	5,6%	11,8%	35,5%	29,4%	11,8%	11,8%
V.67. Planteo mi vida de modo inconformista	11,1%	44,4%	11,1%	27,8%	5,6%	11,8%	47,1%	5,9%	29,4%	5,9%

Intentar buscar en la vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer las demandas personales, es una cuestión donde las valoraciones positivas y desfavorables están muy igualadas, por ejemplo entre los docentes de menos de 5 años de servicio hay igual porcentaje entre las respuestas positivas que las negativas con un 50%; en cambio los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años responden mayoritariamente con un 53% a las opciones positivas, por su parte los docentes de entre 10 y 15 años de trabajo y los que tienen más de 15 años, emiten una respuesta mayoritaria negativa con un 60,9% y un 58,8% respectivamente. El ítem 67 aborda si los sujetos encuestados plantean su vida como inconformistas, siendo rechazado por la mayoría de los docentes de los cuatro estratos de tiempo de servicio analizados, con un 55,5%, un 58,9%, un 73,9% y un 52% respectivamente.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN VII DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla n° 107. Tabla de contingencia de la Dimensión VII para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VII ÍTEM	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	13,0%	26,1%	30,4%	30,4%	,0%	10,6%	48,2%	15,3%	21,2%	4,7%
V.65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	,0%	34,8%	8,7%	52,2%	4,3%	8,2%	29,4%	21,2%	30,6%	10,6%
V.66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	8,7%	52,2%	17,4%	13,0%	8,7%	17,6%	41,2%	12,9%	20,0%	8,2%
V.67. Planteo mi vida de modo inconformista	26,1%	47,8%	4,3%	13,0%	8,7%	16,5%	35,3%	24,7%	14,1%	9,4%

Como se ha podido comprobar, los resultados obtenidos son similares entre los grupos de docentes analizados, tan solo ha habido pequeñas diferencias cuando se le preguntaban cuestiones vinculadas con las aventuras y los riesgos en su vida, que como era de esperar las personas con una cierta edad están menos dispuestas a estos sobresaltos que las personas más jóvenes.

 Análisis y discusión de los resultados de la Contingencia para la variable: Años de trabajo en el mismo ciclo.

 Análisis Dimensión I de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado al universalismo con el desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria, respecto a valores universales.

Ser una meta en la vida del docente que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad (ítem 8), es valorado muy positivamente, mostrando opiniones como “totalmente de acuerdo”, en un 70% por parte de los maestros/as que han trabajado en el tercer ciclo de Educación Primaria más de 15 años. En relación si los sujetos encuestados están en paz con sigomismo (ítem 9), también hay una gran mayoría que se decanta por las

opciones de respuesta positivas, estando la mayoría de los porcentajes entre las opiniones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, conincidiendo con el análisis del ítem anterior, los docentes con más de 15 años trabajados en el ciclo objeto de estudios responden en un 100% favorablemente. En la misma línea de respuestas emitidas está la cuestión si el docente se compromete activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades, siendo la valoración más negativa la emitida por los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años en el tercer ciclo de Educación Primaria, que con un 9,4% se decantan por las opiniones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”.

Es para el docente un elemento de vital importancia la supresión de conflictos (ítem 11), alcanzándose porcentajes tan positivos como un 94,1% de opiniones favorables emitidas por los profesores/as de menos de 5 años de trabajo en el ciclo objeto de estudio, o un 95% de respuestas positivas por parte de los educadores/as de más de 15 años en el mismo ciclo. La mayoría de docentes respetan y valoran en su justa medida su interacción con la naturaleza, estando todos los estratos de tiempo de servicio en el tercer ciclo de Educación Primaria estudiados, por encima de 90% de opiniones favorables, como es el caso de los docentes de entre 5 años y menos de 10 años del ciclo analizado, con un 96,9%.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 108. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I ÍTEMS	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad		5,9%	5,9%	45,1%	43,1%		3,1%	6,3%	37,5%	53,1%
V.9. Estoy en paz con migo mismo	2,0%	5,9%	3,9%	49,0%	39,2%	6,3%	,0%	9,4%	50,0%	34,4%
V.10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	2,0%	2,0%	5,9%	47,1%	43,1%	3,1%	6,3%	6,3%	50,0%	34,4%
V.11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	,0%	5,9%	2,0%	39,2%	52,9%	3,1%	3,1%	6,3%	37,5%	50,0%
V.12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	2,0%	2,0%	5,9%	39,2%	51,0%	,0%	3,1%	12,5%	46,9%	37,5%
V.13. Entiendo la vida como una realidad que debo	,0%	2,0%	7,8%	52,9%	37,3%	3,1%	,0%	6,3%	46,9%	43,8%

DIMENSIÓN I	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMs comprender. Afrontar con madurez	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes		5,9%	7,8%	43,1%	43,1%		15,6%	12,5%	46,9%	25,0%
V.15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	2,0%	,0%	13,7%	62,7%	21,6%	3,1%	9,4%	12,5%	37,5%	37,5%
V.16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos		3,9%	,0%	39,2%	56,9%		3,1%	3,1%	50,0%	43,8%
V.17. Soy defensor de la naturaleza	2,0%	3,9%	2,0%	47,1%	45,1%	,0%	,0%	6,3%	43,8%	50,0%

Enterder la vida como una realidad que se debe comprender y afrontar con madurez, es un hecho aceptado y valorado por los docentes encuestados, siendo la valoración más desfavorable con un 7% la emitida por los maestros/as de entre 10 y 15 años de servicio en el tercer ciclo de Educación Primaria. El ítem 14 se centra si se busca la belleza en la naturaleza y en las artes, siendo nuevamente las opiniones de los docentes muy positivas, estando los porcentajes entre las opciones de respuesta “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

El vivir como se piensa y ser activo en la neutralización de las injusticias (ítem 15), lo mismo que en los ítems analizados con anterioridad, obtiene una valoración muy favorable llegando a porcentajes tan elevados como los obtenidos entre los maestros/as de menos de 5 años trabajados en el mismo ciclo, que en un 98% responden positivamente.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 109. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMs	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad		10,0%	7,5%	37,5%	45,0%		,0%	,0%	30,0%	70,0%
V.9. Estoy en paz con migo mismo										

DIMENSIÓN I	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	2,5%	10,0%	5,0%	42,5%	40,0%	,0%	,0%	10,0%	45,0%	45,0%
V.11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	2,5%	5,0%	12,5%	37,5%	42,5%	,0%	,0%	5,0%	55,0%	40,0%
V.12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	,0%	5,0%	10,0%	35,0%	50,0%	,0%	,0%	5,0%	40,0%	55,0%
V.13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	,0%	7,5%	7,5%	35,0%	50,0%	,0%	,0%	,0%	60,0%	40,0%
V.14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes		7,5%	12,5%	37,5%	42,5%		5,0%	10,0%	25,0%	60,0%
V.15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	,0%	7,5%	10,0%	57,5%	25,0%	,0%	5,0%	25,0%	45,0%	25,0%
V.16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos		5,0%	5,0%	25,0%	65,0%		,0%	,0%	60,0%	40,0%
V.17. Soy defensor de la naturaleza	,0%	7,5%	2,5%	37,5%	52,5%	,0%	,0%	10,0%	35,0%	55,0%

En relación a los ítem 16 y 17, es decir favorecer entre sus alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos y ser defensor de la naturaleza, obtienen una valoración muy positiva por parte de los docentes encuestados, poniendo como ejemplo los maestros/as de más de 15 años trabajados en el ciclo objeto de estudio, que en un 100% optan entre las opiniones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

En conclusión lo más representativo de esta Dimensión, cuyos datos se contemplan en las tablas nº 108 y 109, se centra en el dominio vinculado al universalismo con el desarrollo del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria, respecto a valores universales, estableciéndose las consideraciones siguientes. En primer lugar, es necesario

señalar que la mayoría de los porcentajes, en consonancia con todos los análisis anteriores, se encuadran en la franja de opciones favorables, es decir, de “bastante de acuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. Los docentes tienen una responsabilidad hacia el mundo que le rodea y que ellos acogen de buen agrado, admitiendo sus responsabilidades como educadores de una sociedad mejor.

✖ **Análisis Dimensión II de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con el ejercicio del poder y del hedonismo.**

En la segunda Dimensión se analizan los elementos vinculados con el ejercicio del poder y del hedonismo.

Sobre el ítem 18 que analiza si el docente pretende tener control sobre los demás y ejercer un dominio sobre ellos, las respuestas desfavorables son la tónica predominante, ya que los maestros/as en su mayoría no están de acuerdo con esta afirmación, como por ejemplo los que tienen menos de 5 años trabajados en el ciclo objeto de estudio, que en un 88,2% rechazan esta afirmación. El valorar la información que se posee como bien de carácter difusivo hacia los demás (ítem 19), es valorado muy positivamente por los maestros/as, siendo la opinión más desfavorable con un 25% la emitida por los profesores/as de más de 15 años de servicio en el mismo ciclo. Otra cuestión que es rechazada mayoritariamente por los maestros/as, es la vinculada a apreciar las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad (ítem 20), llegando incluso a un 60% de opiniones negativas por parte de los docentes de entre 10 y 15 años en el tercer ciclo de Educación Primaria.

Un ítem que tiene el respaldo de gran parte de los docentes encuestados, es el respetar y aprobar la manera de ser de los demás, siendo la opinión más negativa la emitida por los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años en el ciclo, que en un 12,6% se decantan por las opciones de entre “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”. El ítem 22 tienen también unos porcentajes negativos muy elevados, cuando se le pregunta a los docentes si respetan el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que le rodean, siendo aceptado tan solo por los maestros/as de entre 10 y 15 años en el ciclo, que en un 52,5% responde afirmativamente; los docentes de más de 15 años empatan con un 50% en esta cuestión.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 110. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II ÍTEMS	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer	45,1%	43,1%	3,9%	7,8%	,0%	37,5%	56,3%	,0%	6,3%	,0%

DIMENSIÓN II	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
un dominio sobre ellos										
V.19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	2,0%	5,9%	11,8%	62,7%	17,6%	,0%	6,3%	21,9%	46,9%	25,0%
V.20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	19,6%	51,0%	11,8%	13,7%	3,9%	15,6%	43,8%	15,6%	18,8%	6,3%
V.21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	3,9%	5,9%	5,9%	52,9%	31,4%	6,3%	6,3%	6,3%	46,9%	34,4%
V.22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	21,6%	45,1%	5,9%	21,6%	5,9%	18,8%	31,3%	25,0%	15,6%	9,4%
V.23. Intento proteger mi imagen	5,9%	7,8%	19,6%	49,0%	17,6%	,0%	6,3%	28,1%	46,9%	18,8%
V.24. Tengo control sobre sí mismo	2,0%	5,9%	15,7%	58,8%	17,6%	,0%	,0%	15,6%	53,1%	31,3%
V.25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	7,8%	41,2%	17,6%	21,6%	11,8%	21,9%	21,9%	18,8%	28,1%	9,4%

Los maestros/as, ante la pregunta que formula el ítem 23 acerca si intentan proteger su imagen, responden favorablemente, siendo el porcentaje negativo más elevado el emitido por aquellos/as que tienen más de 15 años de trabajo en el mismo ciclo, que en un 20% rechazan esta afirmación. También emiten una respuesta afirmativa hacia la pregunta, si tienen control sobre sí mismos, llegándose incluso al 100% de respuestas favorables por parte de los docentes de entre 5 y menos de 10 años en el ciclo estudiado.

En relación a lo que cuestiona el ítem 25, es decir si buscan la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo, la mayoría de los maestros/as encuestados responden afirmativamente aunque con porcentajes muy ajustados, ya que la repuesta desfavorable más abultada ha sido con un 49% por parte de los docentes de menos de 5 años de trabajo en el tercer ciclo.

En conclusión podemos destacar el análisis (tablas nº 110 y 111) como un número considerable de opiniones emitidas por los docentes en las opciones “totalmente en

desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”. Recabándose porcentajes más altos de opiniones negativos para cuestiones vinculadas con el egoísmo y el placer personal.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla n° 111. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	30,0%	37,5%	12,5%	20,0%	,0%	30,0%	35,0%	25,0%	5,0%	5,0%
V.19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	2,5%	2,5%	15,0%	55,0%	25,0%	5,0%	20,0%	5,0%	45,0%	25,0
V.20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	20,0%	40,0%	17,5%	20,0%	2,5%	20,0%	35,0%	15,0%	30,0%	,0%
V.21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	2,5%	5,0%	15,0%	42,5%	35,0%	,0%	5,0%	20,0%	40,0%	35,0%
V.22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	17,5%	30,0%	15,0%	22,5%	15,0%	15,0%	35,0%	10,0%	25,0%	15,0%
V.23. Intento proteger mi imagen	,0%	12,5%	12,5%	47,5%	27,5%	,0%	20,0%	25,0%	35,0%	20,0%
V.24. Tengo control sobre sí mismo	,0%	12,5%	7,5%	57,5%	22,5%	5,0%	,0%	25,0%	30,0%	40,0%
V.25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	15,0%	25,0%	10,0%	32,5%	17,5%	10,0%	15,0%	35,0%	35,0%	5,0%

✗ Análisis Dimensión III de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio relacionado con la autodirección.

La Dimensión III analiza los elementos relacionados con la autodirección y las tablas nº 112 y 113, presentan los resultados en relación a los docentes en función a su tiempo de servicio en el tercer ciclo de Educación Primaria.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 112. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.26. Tengo libertad de acción y pensamiento		5,9%	5,9%	60,8%	27,5%		,0%	15,6%	43,8%	40,6%
V.27. Creo en el valor de las personas	2,0%	,0%	,0%	39,2%	58,8%	,0%	,0%	6,3%	43,8%	50,0%
V.28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación		9,8%	23,5%	51,0%	15,7%		6,3%	31,3%	50,0%	12,5%
V.29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	,0%	15,7%	13,7%	49,0%	21,6%	,0%	9,4%	15,6%	59,4%	15,6%
V.30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente		5,9%	5,9%	49,0%	39,2%		3,1%	12,5%	59,4%	25,0%
V.31. Selecciono mis propios objetivos, mis metas	2,0%	2,0%	5,9%	64,7%	25,5%	,0%	,0%	9,4%	56,3%	34,4%
V.32. Me defino por una persona interesada por todo	3,9%	15,7%	29,4%	35,3%	15,7%	3,1%	18,8%	12,5%	53,1%	12,5%
V.33. Intento no depender de las personas que me rodean	2,0%	3,9%	15,7%	52,9%	25,5%	3,1%	15,6%	12,5%	53,1%	15,6%

Sobre si tienen libertad de acción y pensamiento los docentes que han querido colaborar con esta investigación, el resultado ha sido muy positivo, ya que la opción más elegida ha sido la de “bastante de acuerdo” con un 60,8%, un 43,8%, un 57,5% y un 50% en función de los cuatro periodos de tiempo de servicio en el ciclo educativo analizado. Resultados muy similares se han obtenido al abordar el tema si creen en el valor de las

personas (ítem 27), en este caso la opción de respuesta más demandada ha sido la de “totalmente de acuerdo”, llegando incluso a un 70% opinado por los docentes con más de 15 años de servicio en el tercer ciclo. Definirse como una persona con originalidad e imaginación (ítem 28), es compartido por gran número de maestros/as, siendo el porcentaje negativo más abultado con un 12,5%, el dado por los docentes de entre 10 y 15 años de trabajo en el tercer ciclo.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 113. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.26. Tengo libertad de acción y pensamiento		7,5%	5,0%	57,5%	30,0%		5,0%	,0%	50,0%	45,0%
V.27. Creo en el valor de las personas	,0%	5,0%	5,0%	22,5%	67,5%	,0%	,0%	5,0%	25,0%	70,0%
V.28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación		12,5%	15,0%	45,0%	27,5%		10,0%	30,0%	35,0%	25,0%
V.29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	5,0%	7,5%	15,0%	55,0%	17,5%	,0%	10,0%	20,0%	35,0%	35,0%
V.30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente		,0%	7,5%	40,0%	52,5%		,0%	15,0%	50,0%	35,0%
V.31. Selecciono mis propios objetivos, mis metas	2,5%	5,0%	,0%	50,0%	42,5%	,0%	5,0%	10,0%	50,0%	35,0%
V.32. Me defino por una persona interesada por todo	10,0%	10,0%	25,0%	40,0%	15,0%	5,0%	,0%	20,0%	50,0%	25,0%
V.33. Intento no depender de las personas que me rodean	,0%	7,5%	10,0%	47,5%	35,0%	,0%	,0%	30,0%	35,0%	35,0%

El ítem 29 subraya si tienen los profesores/as gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas, obteniendo resultados positivos tan contundentes como el otorgado por los docentes de entre 5 y menos de 10 años de profesión en el ciclo objeto de estudio, que en un 90,6% están de acuerdo con lo manifestado. El pretender no depender de los demás y ser autosuficiente (ítem 30), es aceptado por la mayoría de los encuestados, como

es el caso de los educadores/as de entre 10 y 15 años y los que tienen más de 15 años de trabajo en el tercer ciclo de Educación Primaria, que en un 100% manifiestan su imperiosa intención de ser autosuficientes.

El ítem 31 se centra si los docentes seleccionan sus propios objetivos y sus metas, teniendo como en los casos anteriores unos resultados favorables abrumadores, ejemplo de este resultado viene dado por los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años de servicio en el ciclo o los educadores/as de más de 15 años trabajados en este intervalo educativo, que en un 100% corroboran lo expresado. Definirse como una persona interesada por todo (ítem 32), es valorado muy positivamente por casi todos los maestros/as, decantándose por las opciones de respuesta “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo la opinión negativa más abultada con un 21,9%, la dada por los docentes de entre 5 y menos de 10 años trabajados en el ciclo objeto de estudio. El ítem 33 por su semejanza al ítem 30, ha obtenido unos resultados muy similares al anterior, ya que los docentes responden con contundencia a su intención de no depender de las personas que le rodean, siendo los docentes de más de 15 años trabajados en el mismo ciclo, los que manifiestan en un 100% su postura a favor.

Finalmente la valoración que se hace de los aspectos vinculados a la autodirección del docente, como viene siendo habitual a lo largo de las variables estudiadas hasta ahora, es altamente positiva, todas las opiniones se recogen en las opciones de respuesta “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo los docentes de más de 15 años de trabajo en el ciclo, los que tienen mayores resultados en la opción “totalmente de acuerdo”. Como las valoraciones del ítem 27.

✖ Análisis Dimensión IV de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio relacionado con la benevolencia y la espiritualidad personal.

Los datos, que en líneas generales se muestran en las tablas nº 114 y 115, vuelven a demostrar que son los docentes, a través de su ejemplo diario, los que van participar en la formación moral de sus alumnos/as, ya que sus opiniones en lo referente a actuar moralmente ante las personas que le rodean y para su bienestar personal, se sitúan en los márgenes “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” sobre la Dimensión vinculada a la benevolencia y la espiritualidad personal tan importante para la persona ya que humaniza sus actos. En relación si la centralidad de su vida se centra en aspectos espirituales (ítem 34), manifestar que las opiniones favorables superan con creces a las negativas, siendo la postura más desfavorable con un 25%, la emitida por los docentes de entre 10 y 20 años de trabajo en el mismo ciclo. El ítem 35 aborda si el sujeto encuestado tiene sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso, siendo la opción de respuesta más elegida la de “bastante de acuerdo” con un 51,0%, un 56,3%, un 50% y un 70%, porcentajes pertenecientes a los cuatro periodos de años de trabajo, en el mismo ciclo analizados.

Considerarse como una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual y robustecido por un fuerte sentido afectivo, como se puede observar en el ítem 36, es compartido por la mayoría de los docentes, llegando incluso a un 96,9% de opiniones favorables emitidas por los docentes de entre 5 y menos de 10 años en el ciclo objeto de estudio. Los docentes se consideran personas avaladas por los amigos/as

(ítem 37), ya que la gran mayoría responde afirmativamente ante esta pregunta, llegando a estar “totalmente de acuerdo” en un 50% por parte de los docentes de entre 5 y menos de 10 años trabajados en el tercer ciclo de Educación Primaria. También ellos van a ser en su gran mayoría, fieles a sus amistades, llegando incluso alcanzarse un 100% de respuestas afirmativas procedentes de los docentes de más de 15 años de servicio en el ciclo.

El ser genuino y sincero, que es abordado por el ítem 39, es muy importante para la vida de los maestros/as consultados, pues también como en el caso anterior, los docentes de más de 15 años de trabajo en el mismo ciclo responden el 100% afirmativamente, siendo la opinión más negativa la procedente de los docentes de entre 5 y menos de 10 años de servicio en el ciclo, que en un 6,3% están “bastante en desacuerdo”.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 114. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	3,9%	13,7%	19,6%	43,1%	19,6%	3,1%	18,8%	15,6%	46,9%	15,6%
V.35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	2,0%	11,8%	15,7%	51,0%	19,6%	3,1%	12,5%	6,3%	56,3%	21,9%
V.36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	3,9%	7,8%	23,5%	52,9%	11,8%	,0%	3,1%	21,9%	50,0%	25,0%
V.37. Tengo amigos cercanos que me apoyan		5,9%	13,7%	35,3%	45,1%		3,1%	15,6%	31,3%	50,0%
V.38. Soy fiel a mis amigos, al grupo		3,9%	2,0%	45,1%	49,0%		3,1%	3,1%	50,0%	43,8%
V.39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida	2,0%	3,9%	5,9%	47,1%	41,2%	,0%	6,3%	9,4%	37,5%	46,9%
V.40. Doy gran importancia a										

DIMENSIÓN IV	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
mantener creencias y fe religiosa	7,8%	21,6%	13,7%	29,4%	27,5%	6,3%	18,8%	9,4%	31,3%	34,4%
V.41. Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	49,0%	35,3%	,0%	13,7%	2,0%	56,3%	31,3%	6,3%	6,3%	,0%
V.42. Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide		2,0%	7,8%	41,2%	49,0%		6,3%	9,4%	28,1%	56,3%
V.43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón		7,8%	3,9%	58,8%	29,4%		6,3%	9,4%	43,8%	40,6%

El dar gran importancia a mantener las creencias y fe religiosa, cuestión que se encuentra en el ítem 40, es respondido favorablemente por la mayoría de los docentes, como nota informativa las opiniones más negativas se hallan entre los maestros/as de entre 10 y 15 años trabajados en el mismo ciclo, que en un 32,5% están en contra a este hecho. Los docentes van a rechazar unánimemente lo planteado en el ítem 41, es decir, que sus compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que convenga en cada momento, llegándose a un 87,6% de opiniones que se encuentran entre las opciones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo” por parte de los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años en el ciclo”.

Los ítem 42 y 43 que plantean el considerar el perdón como algo que enaltece a quien lo pide y saber reconocer y admitir el error cuando no se lleva razón, es aceptado y compartido por un número considerable de docentes, llegándose en ambos casos a un 100% de opiniones positivas, por parte de los docentes de más de 15 años de trabajo en el ciclo.

Como conclusión, se puede observar que la inmensa mayoría de los docentes actúan en todos los casos con una fuerte conducta moral, aceptando aquello que consideran bueno y rechazando lo que no es adecuado cara a la realidad moral actual.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 115. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	5,0%	20,0%	12,5%	45,0%	17,5%	5,0%	5,0%	20,0%	40,0%	30,0%
V.35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	,0%	12,5%	15,0%	50,0%	22,5%	,0%	10,0%	5,0%	70,0%	15,0%
V.36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	,0%	15,0%	17,5%	52,5%	15,0%	,0%	5,0%	20,0%	40,0%	35,0%
V.37. Tengo amigos cercanos que me apoyan		10,0%	17,5%	32,5%	40,0%		5,0%	15,0%	40,0%	40,0%
V.38. Soy fiel a mis amigos, al grupo		2,5%	5,0%	27,5%	65,0%		,0%	10,0%	40,0%	50,0%
V.39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida	,0%	5,0%	,05	27,5%	67,5%	,0%	,0%	10,0%	30,0%	60,05
V.40. Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	15,0%	17,5%	10,0%	25,0%	32,5%	10,0%	15,0%	15,0%	15,0%	45,0%
V.41. Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	47,5%	35,0%	,0%	17,5%	,0%	50,0%	35,0%	5,0%	5,0%	5,0%
V.42. Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide		5,0%	10,0%	37,5%	47,5%		,0%	5,0%	20,0%	75,0%

DIMENSIÓN IV	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS V.43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		7,5%	7,5%	45,0%	40,0%		,0%	5,0	50,0%	45,0%

✖ Análisis Dimensión V de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con la conformidad y la seguridad personal.

Los resultados obtenidos en este apartado se muestran en las tablas nº 116 y 117. La estabilidad económica no ha sido el referente principal en muchos de los maestros/as que han contestado la escala (ítem 44), ya que los docentes de menos de 5 años de servicio en el ciclo con un 51%, y los que tienen entre 10 y 15 años trabajados en el mismo periodo educativo con un 52,5%, tienen una opinión contraria a la afirmación anterior, en el caso contrario están los profesores/as de entre 5 y menos de 10 años y los que tienen más de 15 años trabajados en el mismo ciclo escolar, que con un 56,3% y un 55% respectivamente, apoyan lo manifestado en el ítem. El ítem 54 manifiesta si las relaciones de los docentes se caracterizan por una adecuada cortesía, así como por buenas maneras, siendo corroborado por gran número de maestros/as, la opinión más desfavorable ha sido emitida por aquellos/as que tienen menos de 5 años de trabajo en el mismo ciclo, que en un 5,9% se decantan por las opciones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”. El considerar el sentido de pertenencia y de identidad a su país como un bien cultural compartido, es valorado muy positivamente por los docentes, obteniéndose porcentajes tan contundentes como el emitido por los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años de servicio, que en un 96,9% están a favor de lo dicho.

Considerar la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga un perjuicio a un tercero, queda recogido en el ítem 47, obteniéndose la mayoría de los porcentajes positivos entre las valoraciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, ejemplo de lo manifestado se puede observar en los docentes de más de 15 años en el tercer ciclo de la etapa educativa objeto de análisis, que en un 95% responden afirmativamente.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN V DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 116. Tabla de contingencia de la Dimensión V para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN V	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS V.44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	5,9%	45,1%	25,5%	17,6%	5,9%	9,4%	34,4%	25,0%	25,0%	6,3%

DIMENSIÓN V	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
vida										
V.45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	2,0%	3,9%	5,9%	52,9%	35,3%	,0%	3,1%	9,4%	56,3%	31,3%
V.46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	5,9%	3,9%	17,6%	43,1%	29,4%	,0%	3,1%	15,6%	46,9%	34,4%
V.47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	2,0%	7,8%	,0%	60,8%	29,4%	,0%	9,4%	12,5%	37,5%	40,6%
V.48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	,0%	2,0%	2,0%	58,8%	37,3%	,0%	,0%	9,4%	40,6%	50,0%
V.49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han legado a las generaciones actuales	,0%	3,9%	5,9%	45,1%	45,1%	3,1%	,0%	6,3%	34,4%	56,3%
V.50. Pongo los medios para tener salud física y mental	2,0%	3,9%	13,7%	49,0%	31,4%	,0%	3,1%	25,0%	28,1%	43,8%
V.51. Cumplo mis deberes y obligaciones de ciudadano	2,0%	,0%	5,9%	47,1%	45,1%	,0%	,0%	9,4%	43,8%	46,9%
V.52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	2,0%		,0%	29,4%	68,6%	,0%		6,3%	18,8%	75,0%

Donde se ha obtenido resultados contundentes ha si en la cuestión planteada por el ítem 48, que manifiesta que la presencia y trato con las personas queridas supone

estabilidad y confianza en la relación, ya que los docentes de entre 5 y menos de 10 años y los que tienen más de 15 años trabajados en el mismo ciclo, tienen una opinión positiva en un 100%. Resultados muy similares ha habido en el ítem 49, que se considera a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han legado a las generaciones actuales, siendo la opinión más desfavorable con un 5% la emitida por los docentes de más de 15 años de servicio en el ciclo, curiosamente la opción más elegida ha sido la de “totalmente de acuerdo”.

El ítem 50 va a estar muy vinculado con el 52, ya que uno aborda si se ponen los medios adecuados para tener una buena salud física y mental, y el otro acerca si se valora la higiene como síntoma de respeto hacia los demás y hacia uno mismo; obteniéndose resultados muy similares, ya que en ambos casos la opciones favorables han sido superiores a las negativas, apareciendo porcentajes tan contundentes como el 100% de opiniones positivas en relaciona valorar la higiene entre los docentes de 5 a menos de 10 años y los que tienen más de 15 años trabajados en el mismo ciclo.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN V DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 117. Tabla de contingencia de la Dimensión V para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN V	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	17,5%	35,0%	5,0%	32,5%	10,0%	5,0%	40,0%	25,0%	30,0%	,0%
V.45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	5,0%	,0%	7,5%	55,0%	32,5%	,0%	5,0%	5,0%	45,0%	45,0%
V.46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	,0%	10,0%	10,0%	52,5%	27,5%	5,0%	10,0%	20,0%	35,0%	30,0%
V.47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	2,5%	7,5%	12,5%	45,0%	32,5%	,0%	5,0%	20,0%	25,0%	50,0%
V.48. Mi presencia y trato con las										

DIMENSIÓN V	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	2,5%	,0%	5,0%	37,5%	55,0%	,0%	,0%	,0%	40,0%	60,0%
V.49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han legado a las generaciones actuales	,0%	2,5%	5,0%	27,5%	65,0%	,0%	5,0%	10,0%	30,0%	55,0%
V.50. Pongo los medios para tener salud física y mental	,0%	10,0%	7,5%	47,5%	35,0%	,0%	5,0%	20,0%	30,0%	45,0%
V.51. Cumpro mis deberes y obligaciones de ciudadano	,0%	2,5%	2,5%	37,5%	57,5%	,0%	5,0%	5,0%	40,0%	50,0%
V.52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	2,5%		,0%	20,0%	77,5%	,0%		,0%	30,0%	70,0%

Cumplir con los deberes y las obligaciones como ciudadano (ítem 51), es muy bien visto por la mayoría de los maestros/as encuestados, siendo el porcentaje positivo más elevado el emitido por los profesores/as de entre 5 y menos de 10 años de servicio en el mismo ciclo, que en un 100% están a favor.

En resumen con independencia al tiempo que hayan trabajado en el tercer ciclo de Educación Primaria, la valoración sobre la conformidad y seguridad personal es muy positiva, ya que los docentes actúan moralmente para que sus alumnos/as los puedan tomar como ejemplo a seguir.

✖ **Análisis Dimensión VI de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con la tradición y realización personal.**

En esta dimensión se abordan distintos aspectos relacionados con la tradición y la realización personal. Un análisis global de los datos muestran como en esta dimensión son también las opiniones que se posicionan desde “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” las mayoritarias, siendo minoritarias las opiniones en torno a “desacuerdos”, tales datos se reflejan en las tablas nº 118 y 119.

Enterder la defensa de su cultura como algo a profundizar, en la medida que le permite definir su identidad y relacionarse con los demás (ítem 53), es valorado muy positivamente por los docentes encuestados, obteniéndose porcentajes tan contundentes como un 100% de respuestas favorables, emitidas por los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años en el ciclo. Resultado contrario se obtiene al abordar la cuestión del ítem 54, que manifiesta considerarse el sujeto una persona despreocupada con la realidad que le rodea; en los cuatro estratos de tiempo de servicio en el mismo ciclo analizados, las opiniones negativas son mayoritarias a las favorables, llegándose incluso al 80% de opiniones entre “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo” por los docentes de más de 15 años trabajados en el mismo ciclo. El ítem 55 aborda si el docente intenta evitar manifestar sus sentimientos, siendo rechazado mayoritariamente por los maestros/as de menos de 5 años de trabajo en el mismo ciclo, por los profesores/as de entre 10 y 15 años en el periodo educativo estudiado y por los educadores/as de más de 15 años, con un 58,8%, un 57,5% y un 60% respectivamente, que quieren expresar al exterior su sentimientos; los únicos maestros/as que en su mayoría intentan evitar manifestar sus sentimientos, con un 59,4%, son aquellos/as de entre 5 y menos de 10 años de trabajo en el mismo ciclo. El considerarse una persona ambiciosa, ya que su trabajo va orientado a la consecución de sus aspiraciones (ítem 56), es también rechazado por gran número de profesores/as, llegándose a cotas negativas tan elevadas como las obtenidas por los docentes de más de 15 años de trabajo en el mismo ciclo, que en un 75% niegan este planteamiento.

Resultado totalmente opuesto se obtiene al plantearse lo que recoge el ítem 57, es decir, si los docentes encuestados se consideran personas humildes, apareciendo porcentajes tan esclarecedores como el emitido por los maestros/as de entre 10 y 15 años trabajados en el mismo ciclo, que en un 80% están de acuerdo con lo manifestado. En el ítem 58 las opiniones entre “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo” son más valoradas que las opciones favorables, ya que los maestros/as mayoritariamente responden en no querer ser personas influyentes ante las personas ni las situaciones, siendo el resultado negativo más contundente con un 70,6% el emitido por los docentes de menos de 5 años trabajados en el ciclo objeto de análisis.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN VI DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 118. Tabla de contingencia de la Dimensión VI para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VI ÍTEMS	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y		3,9%	17,6%	47,1%	31,4%		,0%	12,5%	50,0%	37,5%

DIMENSIÓN VI	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
relacionarme con los demás										
V.54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	41,2%	43,1%	2,0%	11,8%	2,0%	28,1%	56,3%	3,1%	6,3%	6,3%
V.55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	15,7%	43,1%	15,7%	23,5%	2,0%	15,6%	25,0%	25,0%	28,1%	6,3%
V.56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	11,8%	49,0%	23,5%	11,8%	3,9%	15,6%	37,5%	12,5%	28,1%	6,3%
V.57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	3,9%	23,5%	27,5%	39,2%	5,9%	6,3%	18,8%	31,3%	37,5%	6,3%
V.58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	15,7%	54,9%	15,7%	11,8%	2,0%	9,4%	50,0%	12,5%	25,0%	3,1%
V.59. Me gusta ser competente en mi trabajo	2,0%	2,0%	3,9%	39,2%	52,9%	,0%	,0%	9,4%	40,6%	50,0%
V.60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	,0%	7,8%	9,8%	47,1%	35,3%	,0%	18,8%	6,3%	43,8%	31,3%
V.61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	2,0%	,0%	9,8%	62,7%	25,5%	3,1%	9,4%	9,4%	37,5%	40,6%
V.62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común		9,8%	13,7%	66,7%	9,8%		9,4%	25,0%	50,0%	15,6%
V.63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	3,9%	13,7%	29,4%	49,0%	3,9%	3,1%	15,6%	31,3%	40,6%	9,4%

Ser competente en el trabajo (ítem 59), es valorado muy positivamente por gran número de docentes, siendo la opción de respuesta más elegida la de “totalmente de acuerdo”, con un 52,9%, un 50%, un 55% y un 60% por parte de los cuatro periodos de trabajo en el mismo ciclo analizados. Una cuestión muy relacionada con la anterior es la que plantea el ítem 60, que establece que la competencia en el trabajo es un servicio a los demás y como medio de mejora personal, siendo valorado muy positivamente por los docentes, llegándose incluso al 100% de opiniones favorables por parte de los educadores/as de más de 15 años en el mismo ciclo.

Los docentes mayoritariamente intentan adaptarse y someterse a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de sus responsabilidades (ítem 61); como nota anecdótica el resultado negativo más abultado es el emitido por los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años en el ciclo estudiado, con un 12,5%.

Considerarse una persona inteligente y exitosa, abordado por los ítems 62 y 63, es muy bien visto por gran número de maestros/as encuestados, estando la mayoría de opiniones entre las opciones de respuesta “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo curiosamente el resultado negativo más alto con un 25%, el emitido por los maestros/as de entre 10 y 15 años en el mismo ciclo, en relación a la cuestión de considerarse una persona exitosa.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN VI DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 119. Tabla de contingencia de la Dimensión VI para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VI ÍTEMES	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás		2,5%	7,5%	42,5%	47,5%		15,0%	20,0%	15,0%	50,0%
V.54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	45,0%	30,0%	2,5%	20,0%	2,5%	30,0%	50,0%	5,0%	,0%	15,0%
V.55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	25,0%	32,5%	10,0%	25,0%	7,5%	10,0%	50,0%	15,0%	25,0%	,0%
V.56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma	27,5%	40,0%	2,5%	22,5%	7,5%	20,0%	55,0%	15,0%	10,05	,0%

DIMENSIÓN VI	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
infatigable para la consecución de mis aspiraciones										
V.57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	2,5%	17,5%	20,0%	42,5%	17,5%	,0%	40,0%	20,0%	25,0%	15,0%
V.58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	15,0%	42,5%	20,0%	20,0%	2,5%	15,0%	45,0%	10,0%	10,0%	20,0%
V.59. Me gusta ser competente en mi trabajo	,0%	5,0%	,0%	40,0%	55,0%	,0%	,0%	5,0%	35,0%	60,0%
V.60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	2,5%	20,0%	7,5%	32,5%	37,5%	,0%	,0%	10,0%	55,0%	35,0%
V.61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	,0%	5,0%	5,0%	47,5%	42,5%	,0%	,0%	10,0%	40,0%	50,0%
V.62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común		7,5%	22,5%	55,0%	15,0%		5,0%	20,0%	60,0%	15,0%
V.63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	5,0%	20,0%	32,5%	30,0%	12,5%	,0%	10,0%	20,0%	60,0%	10,0%

✗ Análisis Dimensión VII de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con el estímulo personal.

En la dimensión que se dedica al estímulo personal se recogen los siguientes datos, presentándose en lastablas nº 120 y 121.

El ítem 64 se centra en tener una vida excitante provocado por tener continuas experiencias estimulantes, siendo aceptado por la mayoría de docentes de menos de 5 años trabajados en el mismo ciclo, con un 55% de opiniones positivas; en el caso de los maestros/as de más de 15 años de trabajo en el ciclo objeto de estudio, se produce un empate en un 50% entre los que están a favor y los que están en contra; en los dos casos restantes, es decir, los que tienen entre 5 y menos de 10 años de servicio en el tercer ciclo de Educación Primaria y los que tienen entre 10 y 15 años, con un 50,1% y un 52% respectivamente, rechazan el tener una vida excitante.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN VII DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 120. Tabla de contingencia de la Dimensión VII para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VII	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	3,9%	41,2%	27,5%	21,6%	5,9%	6,3%	43,8%	25,0%	25,0%	,0%
V.65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	2,0%	27,5%	27,5%	27,5%	15,7%	,0%	31,3%	12,5%	46,9%	9,4%
V.66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	15,7%	39,2%	23,5%	15,7%	5,9%	12,5%	46,9%	18,8%	18,8%	3,1%
V.67. Planteo mi vida de modo inconformista	15,7%	41,2%	15,7%	21,6%	5,9%	21,9%	37,5%	15,6%	21,9%	3,1%

Donde hay cierta unanimidad entre los docentes encuestados, es en lo relativo a lo que propone el ítem 65, es decir, tener una vida variada, llena de retos, novedades y cambios, donde las opiniones están mayoritariamente entre las opciones de respuesta “de

acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo el porcentaje más desfavorable con un 45%, el emitido por los maestros/as entre 10 y 15 años en el mismo ciclo.

Los maestros/as rechazan en mayoría el intentar buscar en su vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer sus demandas personales (ítem 66), apareciendo porcentajes tan contundentes como el producido por los educadores/as de más de 15 años en el mismo ciclo, que en un 65% se decantan por las opciones “totalmente en desacuerdo” o “bastante en desacuerdo”. También suscita una opinión negativa por gran número de maestros/as, con independencia al tiempo de servicio que hayan tenido en el tercer ciclo estudiado, es el tener una vida inconformista, planteado por el ítem 67, siendo el porcentaje más elevado de opiniones positivas el producido por los docentes de entre 10 y 15 años de trabajo en el ciclo, que en un 47,5% están a favor.

Como se ha podido observar, las opiniones de los docentes son muy parecidas, siendo la única diferencia la producida en el ítem 64, que no había unanimidad entre los maestros/as encuestados.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN VII DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 121. Tabla de contingencia de la Dimensión VII para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VII ÍTEMS	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	15,0%	37,5%	17,5%	25,0%	5,0%	10,0%	40,0%	15,0%	25,0%	10,0%
V.65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	12,5%	32,5%	15,0%	32,5%	7,5%	5,0%	20,0%	20,0%	40,0%	15,0%
V.66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	12,5%	40,0%	12,5%	20,0%	15,0%	25,0%	40,0%	10,0%	15,0%	10,0%
V.67. Planteo mi vida de modo inconformista	12,5%	40,0%	20,0%	10,0%	17,5%	20,0%	40,0%	20,0%	15,0%	5,0%

✚ **Análisis y discusión de los resultados de la Contingencia para la variable: Años de trabajo en el mismo centro.**

✖ **Análisis Dimensión I de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado al universalismo con el desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria, respecto a valores universales.**

En la Dimensión I, se recogen y analizan las opiniones sobre el universalismo con el desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria, respecto a valores universales. En el primer análisis global vemos que la opiniones se engloban en torno a los posicionamientos positivos, es decir, van desde “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo éste último el que más porcentajes acumula.

Sobre si la meta en la vida del docente es que se alcance de la igualdad de oportunidades en la sociedad (ítem 8), manifestar que la opción más elegida ha sido la de “totalmente de acuerdo”, con un 45,6% para los maestros/as de menos de 5 años en el centro, porcentaje que se incrementa hasta el 48,8% para los que han permanecido en la institución educativa entre 5 y menos de 10 años; un 54,2% para los profesores/as de entre 10 y 15 años en el mismo colegio y por último con un 57,9% para aquellos/as que han estado en el centro escolar más de 15 años. Es ítem 9 se centra si el educador/a está en paz con sigomismo, siendo la opinión más repetida en los cuatro ámbitos analizados, la de “bastante de acuerdo”, alcanzándose un 50% de respuestas positivas por parte de los profesores/as de entre 10 y 15 años de trabajo en el mismo marco escolar. En relación al compromiso por parte del maestro/a en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos (ítem 10), expresar que la mayoría de docentes están “bastante de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, siendo el porcentaje negativo más elevado el emitido por los maestros/as de más de 15 años de servicio en el mismo centro, con un 10,6%.

La importancia que le van a dar los maestros/as encuestados en la supresión de conflictos (ítem 11), va a ser grande ya que las opiniones emitidas se encuentran entre las opciones positivas “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, llegándose a resultados tan esclarecedores como un 95,8% de respuestas favorables por parte de los docentes de entre 10 y 15 años en el mismo centro. También se obtienen resultados muy positivos ante la pregunta, si el educador/a va a respetar y valorar en su justa medida la interacción que tenga con la naturaleza, siendo la opinión más desfavorable con un 5,3% en la opción “bastante en desacuerdo”, la producida por los docentes de más de 15 años de trabajo en el mismo centro.

Entender la vida como una realidad que se debe comprender y afrontar con madurez, establecido por el ítem13, es un hecho compartido por la mayoría de los docentes consultados, llegándose alcanzar un 100% de opiniones favorables ante esta afirmción por los maestros/as de más de 15 años de servicio en el mismo centro. En relación a lo que recoge el ítem 14, es decir buscar la belleza en la naturaleza y en las arte, manifestar que los docentes están “bastante de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con dicha afirmación, alcanzándose posturas tan favorables como las expresadas por los maestros/as de más de 15

años de servicio en el mismo centro con un 100% de respuestas positivas, o las emitidas por los educadores/as de entre 10 y 15 años que en un 95,8% están a favor con esta búsqueda.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 122. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEMS										
V.8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad		7,0%	7,0%	40,4%	45,6%		2,3%	4,7%	44,2%	48,8%
V.9. Estoy en paz con migo mismo	1,8%	5,3%	5,3%	45,6%	42,1%	2,3%	7,0%	9,3%	46,5%	34,9%
V.10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	1,8%	3,5%	7,0%	42,1%	45,6%	,0%	4,7%	11,6%	58,1%	25,6%
V.11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	,0%	7,0%	3,5%	38,6%	50,9%	,0%	7,0%	9,3%	34,9%	48,8%
V.12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	1,8%	1,8%	7,0%	38,6%	50,9%	,0%	2,3%	14,0%	39,5%	44,2%
V.13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	,0%	3,5%	7,0%	49,1%	40,4%	,0%	4,7%	9,3%	46,5%	39,5%
V.14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes		8,8%	7,0%	40,4%	43,9%		14,0%	9,3%	39,5%	37,2%
V.15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	1,8%	3,5%	14,0%	54,4%	26,3%	,0%	11,6%	16,3%	46,5%	25,6%
V.16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los		5,3%	,0%	38,6%	56,1%		2,3%	2,3%	44,2%	51,2%

DIMENSIÓN I	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
derechos humanos										
V.17. Soy defensor de la naturaleza	1,8%	5,3%	3,5%	47,4%	42,1%	,0%	2,3%	4,7%	39,5%	53,5%

Vivir como se piensa y ser activo en la neutralización de las injusticias (ítem 15), es compartido por muchos docentes consultados, como nota informativa el porcentaje más negativo lo encontramos entre los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años en el mismo centro, que en un 11,6% no está a favor con dicha premisa. Gran número de docentes favorecen entre su alumando el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos (ítem 16), alcánzandose posturas muy positivas ante este hecho como es el caso de los maestros/as de entre 10 y 15 años en el mismo centro, que en un 100% manifiestan realizar este proceso educativo en su aula.

Por último, ser defensor de la naturaleza, recogido en el ítem 17, es una realidad en la que muchos docentes opinan muy favorablemente, estando los porcentajes más elevados entre las opciones de respuesta “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los profesores/as de más de 15 años de trabajo en el mismo colegio, que en un 94,7% están entre las opiniones anteriormente mencionadas.

Como se puede observar, los docentes mantienen una postura y comportamiento moral que a la postre servirá como modelo de sus alumnos/as. Sus respuestas están dentro de la visión moral que actualmente impera, siendo las opiniones que están fuera de este planteamiento moral actual, minoritarias y residuales.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 123. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad		4,2%	4,2%	37,5%	54,2%		10,5%	5,3%	26,3%	57,9%
V.9. Estoy en paz con migo mismo	4,2%	,0%	4,2%	50,0%	41,7%	5,3%	5,3%	5,3%	47,4%	36,8%
V.10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades	4,2%	,0%	4,2%	50,0%	41,7%	5,3%	5,3%	5,3%	26,3%	57,9%

DIMENSIÓN I	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS para todos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	4,2%	,0%	4,2%	33,3%	58,3%	5,3%	5,3%	,0%	21,1%	68,4%
V.12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	,0%	4,2%	4,2%	45,8%	45,8%	,0%	5,3%	5,3%	36,8%	52,6%
V.13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	4,2%	,0%	,0%	50,0%	45,8%	,0%	,0%	5,3%	42,1%	52,6%
V.14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes		4,2%	16,7%	45,8%	33,3%		,0%	15,8%	31,6%	52,6%
V.15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	4,2%	,0%	12,5%	62,5%	20,8%	,0%	,0%	10,5%	52,6%	36,8%
V.16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos		,0%	4,2%	45,8%	50,0%		5,3%	5,3%	31,6%	57,9%
V.17. Soy defensor de la naturaleza	,0%	,0%	8,3%	37,5%	54,2%	,0%	5,3%	,0%	36,8%	57,9%

✖ **Análisis Dimensión II de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con el ejercicio del poder y del hedonismo.**

En esta Dimensión se abordan distintos aspectos vinculados con el ejercicio del poder y del hedonismo. Un análisis global de los datos muestra como en esta dimensión, lo mismo que en la anterior, son también las opiniones que se posicionan desde “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” las mayoritarias, si bien aumentan las opiniones en torno a los “desacuerdos”, tales datos se reflejan en las tablas nº 124 y 125.

En relación a tener control sobre los demás, y ejercer un dominio sobre ellos (ítem 18), los docentes tienen una opinión negativa al respecto, apareciendo porcentajes tan contundentes como el emitido por los maestros/as de menos de 5 años en el centro, que en un 87,7% niegan el pretender hacer este acto con sus congéneres. En relación a lo que aborda el ítem 19, sobre el valor que se le da a la información que se posee como un bien de carácter difusivo hacia los demás, el muy bien visto por la mayoría de los maestros/as

encuestados, siendo la opción de respuesta más elegida la de “bastante de acuerdo” como es el caso de los profesores/as de menos de 5 años de servicio en el centro donde se le han pasado la escala, o los que tienen más de 15 años de instancia en el mismo colegio, que en un 61,4% y un 57,9% respectivamente, responden afirmativamente. El apreciar las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad, recogido en el ítem 20, es rechazado por la mayoría de los educadores/as, excepto por aquellos/as de entre 10 y 15 años en el mismo colegio, que en un 58,4% aprueban lo manifestado.

Los maestros/as aprecian positivamente la manera de ser de los demás, estando las opiniones entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo las respuestas desfavorables minoritarias, y como ejemplo de ello, el porcentaje negativa más abultado es de un 12,3% emitido por los educadores/as de menos de 5 años en el mismo centro, esta cuestión queda recogida por el ítem 21. En el ítem 22 surgen unos resultados, que curiosamente son mayoritarios, en relación a que los docentes no respetan el ejercicio de la autoridad democráticamente conferida, en aquellas personas que le rodean, aparenciendo respuestas desfavorables entre “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”, como es el caso del 64,9%, emitidas por los profesores/as de menos de 5 años de trabajo en el mismo centro.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 124. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II ÍTEMS	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	45,6%	42,1%	3,5%	8,8%	,0%	30,2%	48,8%	9,3%	11,6%	,0%
V.19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	,0%	8,8%	12,3%	61,4%	17,5%	2,3%	7,0%	20,9%	46,5%	23,3%
V.20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	17,5%	45,6%	15,8%	19,3%	1,8%	16,3%	55,8%	9,3%	11,6%	7,0%
V.21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	7,0%	5,3%	7,0%	47,4%	33,3%	2,3%	7,0%	16,3%	46,5%	27,9%
V.22. Respeto el ejercicio de la										

DIMENSIÓN II	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	22,8%	42,1%	12,3%	17,5%	5,3%	14,0%	34,9%	14,0%	25,6%	11,6%
V.23. Intento proteger mi imagen	5,3%	7,0%	24,6%	45,6%	17,5%	,0%	14,0%	18,6%	46,5%	20,9%
V.24. Tengo control sobre sí mismo	1,8%	3,5%	15,8%	56,1%	22,8%	,0%	7,0%	11,6%	55,8%	25,6%
V.25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	10,5%	31,6%	19,3%	28,1%	10,5%	9,3%	25,6%	16,3%	32,6%	16,3%

Intentar proteger su imagen, recogido en el ítem 23, es valorado muy positivamente por gran número de maestros/as encuestados, estando las opiniones entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, apareciendo porcentajes, entre las opciones mencionadas, tan contundentes como el emitido por los maestros/as de más de 15 años en el mismo centro, que en un 89,5% aprueban dicha medida. En la misma línea de respuesta se halla el ítem 24, que manifiesta si los encuestados tienen control sobre ellos mismos, siendo las opiniones negativas prácticamente minoritarias, y estando los porcentajes entre un 4,2% manifestado por los maestros/as de entre 10 y 15 años en el mismo centro, y un 15,8% procedente de los educadores/as de más de 15 años de servicio en el centro donde se han pasado los cuestionarios. Buscar la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo (ítem 25), es aceptado por una mayoría de docentes pero con porcentajes muy ajustados, llegándose incluso a un empate técnico, entre los docentes de 10 a 15 años en el mismo colegio, que en un 50% están los que comparten esta opinión y los que la rechazan.

En conclusión, los resultados obtenidos en esta dimensión nos hacen percibir que las opiniones de los maestros/as encuestados son muy similares, con independencia al tiempo que hayan trabajado en el centro, habiendo tan solo pequeñas diferencias como es el caso del ítem 20 o el ítem 25, pero si se observan las diferencias entre las opciones favorables de las negativas, los porcentajes no distan tanto.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 125. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.18. Pretendo tener control sobre	33,3%	37,5%	12,5%	16,7%	,0%	31,6%	42,1%	15,8%	5,3%	5,3%

DIMENSIÓN II	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
los demás, ejercer un dominio sobre ellos										
V.19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	4,2%	,0%	12,5%	50,0%	33,3%	5,3%	10,5%	5,3%	57,9%	21,1%
V.20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	25,0%	16,7%	25,0%	29,2%	4,2%	21,1%	47,4%	10,5%	21,1%	,0%
V.21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	,0%	4,2%	8,3%	45,8%	41,7%	,0%	5,3%	10,5%	47,4%	36,8%
V.22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	16,7%	25,0%	20,8%	25,0%	12,5%	21,1%	36,8%	5,3%	15,8%	21,1%
V.23. Intento proteger mi imagen	,0%	12,5%	16,7%	41,7%	29,2%	,0%	10,5%	15,8%	52,6%	21,1%
V.24. Tengo control sobre sí mismo	,0%	4,2%	20,8%	54,2%	20,8%	5,3%	10,5%	10,5%	36,8%	36,8%
V.25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	25,0%	25,0%	16,7%	29,2%	4,2%	15,8%	31,6%	21,1%	15,8%	15,8%

✖ Análisis Dimensión III de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio relacionado con la autodirección.

La Dimensión III analiza el dominio vinculado con la autodirección. El análisis de los datos arrojan las siguientes consideraciones, cuyos resultados se muestran en las tablas nº 126 y 127. Sobre la existencia de libertad de acción y de pensamiento (ítem 26), manifestar que los docentes han valorado muy positivamente dicha cuestión, esto quiere decir que se ven con libertad en la realidad donde viven, llegándose a resultados que oscilan entre porcentajes como el 95,9% de opiniones que se encuentran entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, proveniente de los docentes de entre 10 y 15 años de trabajo en el mismo centro, a un 5,3% que se hallan entre “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”, obtenido por igual en maestro/as de menos de 5 años en el centro y de más de 15 años en el mismo colegio. El creer en el valor de las personas es también compartido por un número considerable de profesores/as encuestados, ya que aparecen

resultados tan contundentes como el obtenido por los docentes de entre 10 y 15 años de trabajo en el mismo centro, que en un 100% valoran positivamente lo manifestado en el ítem 27. Resultado muy similar se ha obtenido a la cuestión abordada por el ítem 28, es decir, si el sujeto encuestado se define como una persona con originalidad e imaginación, siendo el porcentaje más negativo el obtenido entre los docentes de menos de 5 años en el mismo centro, que en un 12,3% no se ve con estas cualidades personales.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 126. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.26. Tengo libertad de acción y pensamiento		5,3%	7,0%	56,1%	31,6%		4,7%	7,0%	55,8%	32,6%
V.27. Creo en el valor de las personas	1,8%	,0%	,0%	42,1%	56,1%	,0%	2,3%	2,3%	37,2%	58,1%
V.28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación		12,3%	24,6%	42,1%	21,1%		9,3%	20,9%	48,8%	20,9%
V.29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	,0%	15,8%	12,3%	47,4%	24,6%	4,7%	9,3%	20,9%	48,8%	16,3%
V.30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente		5,3%	8,8%	49,1%	36,8%		2,3%	9,3%	48,8%	39,5%
V.31. Selecciono mis propios objetivos, mis metas	1,8%	1,8%	5,3%	59,6%	31,6%	,0%	4,7%	7,0%	55,8%	32,6%
V.32. Me defino por una persona interesada por todo	3,5%	14,0%	26,3%	38,6%	17,5%	9,3%	18,6%	18,6%	46,5%	7,0%
V.33. Intento no depender de las personas que me rodean	1,8%	7,0%	19,3%	42,1%	29,8%	2,3%	9,3%	16,3%	53,5%	18,6%

Tener un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas (ítem 29), obtiene porcentajes muy favorables, apareciendo opiniones positivas tan elevadas entre los docentes, como las emitidas con un 95,9%, por aquellos/as de entre 10 y 15 años trabajados en el centro donde se pasó el cuestionario. En relación a lo abordado en el ítem 30, es decir si el sujeto no pretende depender de los demás, la respuesta a dicha cuestión ha sido muy contundente, pues el 100% de los encuestados de entre 10 y 15 años de trabajo en el mismo

colegio y los que lo han hecho en más de 15 años, opinan favorablemente al planteamiento suscitado.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 127. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.26. Tengo libertad de acción y pensamiento		4,2%	4,2%	54,2%	37,5%		5,3%	10,5%	47,4%	36,8%
V.27. Creo en el valor de las personas	,0%	,0%	12,5%	20,8%	66,7%	,0%	5,3%	5,3%	15,8%	73,7%
V.28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación		4,2%	33,3%	54,2%	8,3%		10,5%	15,8%	47,4%	26,3%
V.29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	,0%	4,2%	16,7%	66,7%	12,5%	,0%	10,5%	10,5%	47,4%	31,6%
V.30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente		,0%	12,5%	50,0%	37,5%		,0%	5,3%	47,4%	47,4%
V.31. Selecciono mis propios objetivos, mis metas	4,2%	,0%	8,3%	54,2%	33,35	,0%	5,3%	,0%	52,6%	42,1%
V.32. Me defino por una persona interesada por todo	8,3%	8,3%	20,8%	45,8%	16,7%	,0%	,0%	26,3%	42,1%	31,6%
V.33. Intento no depender de las personas que me rodean	,0%	,0%	8,3%	58,3%	33,3%	,0%	10,5%	10,5%	47,4%	31,6%

El ítem 31, cuestiona si el docente selecciona sus propios objetivos y sus metas, surgiendo unos resultados muy positivos al respecto, ya que las opiniones mayoritarias oscilan entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo los porcentajes desfavorables muy minoritarios, ya que el más elevado es un 5,3% proveniente de los maestros/as de más de 15 años en el mismo centro. Definirse como una persona interesada por todo (ítem 32), es compartido por un número considerable de docentes, aunque no con los resultados positivos anteriores, pero curiosamente entre los profesores/as de más de 15 años de servicio en el mismo centro, tienen una opinión favorable en un 100%.

El ítem 33 va obtener unos resultados muy similares a los conseguidos en el ítem 30, debido posiblemente a la similitud de la pregunta, ya que nuevamente aparecen porcentajes tan contundentes como los obtenidos en el ítem anterior.

Los docentes manifiestan una conducta moral clara, encaminada a ser ejemplo de convivencia y de autonomía, y donde los alumnos/as puedan ver una persona íntegra y preparada en el devenir existencial.

✖ **Análisis Dimensión IV de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio relacionado con la benevolencia y la espiritualidad personal.**

En las tablas nº 128 y 129 recogen los resultados obtenidos en la Dimensión IV. Esta Dimensión aborda el análisis relacionado con la benevolencia y la espiritualidad personal, encontramos en líneas generales los docentes, mantienen la mayoría de sus opiniones en las opciones que van de la categoría “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, por tanto opiniones favorables a la manera en su espiritualidad y fe personal. Más detalladamente podemos hacer las siguientes observaciones.

Sobre el ítem 34, que señala si en los educadores/as la centralidad de su vida se halla en los aspectos espirituales, siendo las opciones de respuesta más elegidas las de “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, el resultado más desfavorable ha sido el obtenido por los docentes de más de 15 años en el mismo centro, que en un 21,1% están “bastante en desacuerdo”. En relación a tener un sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso (ítem 35), manifestar que lo mismo que el caso anterior las opiniones mayoritariamente son positivas, pero a diferencia del ítem anterior, donde aparece un porcentaje favorable mayor, es entre los docentes de más de 15 años en el mismo centro, que en un 94,8% están a favor con lo manifestado.

También los docentes se consideran personas con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en su persona, y robustecido por un fuerte sentido afectivo, ya que las respuestas afirmativas superan con creces a las desfavorables, siendo la opción más solicitada la de “bastante de acuerdo”, como es el caso de los maestros/as de entre 10 y 15 años en el mismo centro, donde en un 58,3% eligen la opción mencionada anteriormente. Tener amigos cercanos que apoyan al sujeto encuestado, recogida esta cuestión por el ítem 37, es valorado muy favorablemente, como nota informativa la opinión negativa con mayor porcentaje es emitida por los profesores/as de entre 10 y 15 años, que en un 16,7% están “bastante en desacuerdo”. Si la pregunta cambia de sentido y ahora es el sujeto encuestado el que tiene que manifestar si es fiel a su grupo de amistades, las respuestas siguen siendo contundentes, ya que entre los docentes de 5 y menos de 10 años en el mismo centro, opinan en un 100% afirmativamente al ítem 38.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla n° 128. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	3,5%	14,0%	19,3%	45,6%	17,5%	4,7%	18,6%	25,6%	34,9%	16,3%
V.35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	3,5%	15,8%	14,0%	50,9%	15,8%	,0%	11,6%	9,3%	62,8%	16,3%
V.36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	3,5%	10,5%	21,1%	52,6%	12,3%	,0%	4,7%	27,9%	48,8%	18,6%
V.37. Tengo amigos cercanos que me apoyan		5,3%	15,8%	35,1%	43,9%		2,3%	14,0%	41,9%	41,9%
V.38. Soy fiel a mis amigos, al grupo		3,5%	3,5%	49,1%	43,9%		,0%	2,3%	44,2%	53,5%
V.39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida	1,8%	3,5%	8,8%	40,4%	45,6%	,0%	4,7%	4,7%	41,9%	45,6%
V.40. Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	8,8%	21,1%	15,8%	29,8%	24,6%	11,6%	20,9%	7,0%	30,2%	30,2%
V.41. Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	50,9%	35,1%	1,8%	12,3%	,0%	51,2%	32,6%	2,3%	14,0%	,0%
V.42. Considero el perdón como algo										

DIMENSIÓN IV	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
que enaltece a quien lo pide		3,5%	10,5%	40,4%	45,6%		2,3%	7,0%	37,2%	53,5%
V.43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón		7,0%	5,3%	54,4%	33,3%		7,0%	4,7%	53,5%	34,9%

El ser genuino y sincero suele ser importante para los docentes del área geográfica objeto de estudio (ítem 39), como por ejemplo los de entre 10 y 15 años de trabajo en el mismo centro donde se pasaron los cuestionarios, que en un 95,9% están entre las opiniones de respuesta “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Los maestros/as también van a responder favorablemente a lo que establece el ítem 40, dar gran importancia a mantener creencias y fe religiosa, pero con un resultado positivos no tan contundente como los que hasta ahora se estaban obteniendo en esta dimensión, ya que el porcentaje negativo más abultado es de un 32,5% emitido por los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años en el mismo centro.

Donde se van a obtener unos resultado desfavorables claros y contundentes es ante la pregunta de si las relaciones que establecen los profesores/as con los demás, están caracterizados por ser efímeros y dependen de lo que le convenga en cada momento (ítem 41), siendo la opción más elegida la de “totalmente en desacuerdo”, llegándose incluso alcanzar cantidades porcentuales en esta opinión tan elevadas, como las emitidas por los docentes de entre 5 y menos de 10 años en el centro, donde en un 51,2% eligen la opción mencionada. En cambio considerar el perdón como algo que enaltece a quién lo pide y saber reconocer los errores cuando se comenten, apareciendo estas dos cuestiones en los ítems 42 y 43, es valorado muy positivamente por los maestros/as, estando las opiniones afirmativas por encima del 90% en ambos ítems.

En resumen en esta Dimensión los docentes han respondido con una fuerte carga moral, donde en ningún momento aparecen resultados abultados en aquello que no es correcto, todo lo contrario, sus opiniones están marcadas una fuerte responsabilidad pedagógica.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 129. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	8,3%	8,3%	4,2%	62,5%	16,7%	,0%	21,1%	5,3%	36,8%	36,8%
V.35. Tengo										

DIMENSIÓN IV	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	,0%	8,3%	4,2%	58,3%	29,2%	,0%	5,3%	21,1%	42,1%	31,6%
V.36. Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	,0%	12,5%	8,3%	50,0%	29,2%	,0%	5,3%	21,1%	47,4%	26,3%
V.37. Tengo amigos cercanos que me apoyan		16,7%	4,2%	29,2%	50,0%		5,3%	31,6%	21,1%	42,1%
V.38. Soy fiel a mis amigos, al grupo		4,2%	4,2%	37,5%	54,2%		5,3%	10,5%	10,5%	73,7%
V.39. Ser genuino y sincero es importante en mi vida	,0%	4,2%	4,2%	37,5%	54,2%	,0%	5,3%	,0%	15,8%	78,9%
V.40. Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	12,5%	12,5%	16,7%	16,7%	41,7%	5,3%	15,8%	5,3%	21,1%	52,6%
V.41. Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	50,0%	33,3%	4,2%	8,3%	4,2%	47,4%	36,8%	,0%	10,5%	5,3%
V.42. Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide		4,2%	8,3%	25,0%	62,5%		5,3%	5,3%	21,1%	68,4%
V.43. Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón		4,2%	12,5%	50,0%	33,3%		5,3%	5,3%	31,6%	57,9%

✖ Análisis Dimensión V de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con la conformidad y la seguridad personal.

El análisis sobre la conformidad y la seguridad personal se analiza en la Dimensión V, y continúa siendo una constante, como en los análisis de las distintas variables anteriores, que las opiniones de los maestros/as se aglutinen en torno a las opciones favorables que se presentaron en la escala. Estos resultados se muestran en las tablas nº 130 y 131.

Son los docentes de menos de 5 años trabajados en el mismo centro y aquellos/as que han estado más de 15 años, los que opinan en su mayoría desfavorablemente, con un 52,7% y un 63,1% respectivamente, en relación a si su estabilidad económica ha sido el referente principal en su vida, recogido en el ítem 44. Resultado contrario se obtiene en relación a la cuestión planteada por el ítem 45, es decir, si el desarrollo de las relaciones con los demás se establecen con una adecuada cortesía, así como con buenas maneras, ya que las opiniones oscilan entre las opciones de respuesta “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los docentes de entre 10 y 15 años trabajados en el mismo centro, que en un 95,8% eligen estas dos posibilidades. El considerar el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural (ítem 46), es valorado muy positivamente por la mayoría de los docentes encuestados, siendo la opinión más desfavorable con un 12,5%, la emitida por los maestros/as de entre 10 y 15 años de trabajo en el mismo colegio.

El ítem 47 plantea una cuestión en la que están a favor gran número de profesionales de la enseñanza, y es si consideran la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga un perjuicio a un tercero, apareciendo porcentajes tan esclarecedores como el obtenido por los maestros/as de menos de 5 años de trabajo en el mismo contexto educativo, que en un 92,9% optan por las opiniones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. En relación a si la presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en su relación, manifestar que aparecen opiniones muy positivas ya que la única cantidad porcentual negativa pertenece a los docentes de menos de 5 años de trabajo en el mismo centro, que con un 1,8% eligen la opción “bastante en desacuerdo” con lo manifestado en el ítem 48.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN V DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 130. Tabla de contingencia de la Dimensión V para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN V ÍTEMES	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	5,3%	47,4%	24,6%	21,1%	1,8%	7,0%	37,2%	11,6%	34,9%	9,3%
V.45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	1,8%	3,5%	10,5%	54,4%	29,8%	2,3%	2,3%	7,0%	53,5%	34,9%
V.46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural	5,3%	1,8%	22,8%	45,6%	24,6%	2,3%	9,3%	11,6%	46,5%	30,2%

DIMENSIÓN V	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
compartido										
V.47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	,0%	7,0%	7,0%	59,6%	26,3%	,0%	9,3%	9,3%	44,2%	37,2%
V.48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	,0%	1,8%	5,3%	59,6%	33,3%	,0%	,0%	4,7%	44,2%	51,2%
V.49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han legado a las generaciones actuales	1,8%	1,8%	7,0%	43,9%	45,6%	,0%	7,0%	4,7%	43,9%	45,6%
V.50. Pongo los medios para tener salud física y mental	1,8%	5,3%	15,8%	49,1%	28,1%	,0%	7,0%	18,6%	44,2%	30,2%
V.51. Cumplo mis deberes y obligaciones de ciudadano	1,8%	,0%	7,0%	50,9%	40,4%	,0%	,0%	7,0%	41,9%	51,2%
V.52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	1,8%		1,8%	33,3%	63,2%	,0%		2,3%	23,3%	74,4%

Considerar a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han legado a nosotros, es una realidad compartida por la inmensa mayoría de educadores/as, surgiendo porcentajes totalmente positivos como los obtenidos entre los maestros/as de entre 10 y 15 años y los de más de 15 años en el mismo centro, que en un 100% optan por las opiniones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” con lo establecido en el ítem 49. En el ítem 50 aborda un tema de gran trascendencia para el docente, ya que sin una adecuada salud mental o física no puede realizar satisfactoriamente su tarea pedagógica, por consiguiente gran número de profesionales de la enseñanza manifiestan su respuesta favorable al respecto, siendo curiosamente el porcentaje más elevado con un 7,1%, el obtenido entre los maestros/as de menos de 5 años trabajados en el mismo centro.

En relación si el maestro/a cumple con sus deberes y obligaciones como ciudadano (ítem 51), las opiniones positivas superan con creces a las desfavorables, llegándose a un 100% de respuestas que oscilan entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, emitidas por los profesores/as de 5 a menos de 10 años trabajados en el mismo centro educativo. Valorar la higiene personal como síntoma de respeto a los demás y a uno mismo (ítem 52), es un tema que también tiene el beneplácito de los docentes, apareciendo nuevamente porcentajes que ascienden al 100% de opiniones positivas, como entre los maestros/as de 5 a 10 años de servicio en el mismo colegio, o entre aquellos de 10 a 15 años en la misma institución educativa.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN V DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla n° 131. Tabla de contingencia de la Dimensión V para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN V	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEMS										
V.44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	12,5%	25,0%	20,8%	29,2%	12,5%	26,3%	36,8%	21,1%	10,5%	5,3%
V.45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	,0%	4,2%	,0%	58,3%	37,5%	5,3%	,0%	5,3%	42,1%	47,4%
V.46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	,0%	12,5%	8,3%	50,0%	29,2%	,0%	5,3%	10,5%	36,8%	47,4%
V.47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	4,2%	8,3%	12,5%	29,2%	45,8%	5,3%	5,3%	10,5%	31,6%	47,4%
V.48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	,0%	,0%	4,2%	33,3%	62,5%	5,3%	,0%	,0%	26,3%	68,4%
V.49. Considero a las personas mayores como representantes de										

DIMENSIÓN V	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han legado a las generaciones actuales	,0%	,0%	4,2%	29,2%	66,7%	,0%	,0%	10,5%	21,1%	68,4%
V.50. Pongo los medios para tener salud física y mental	,0%	4,2%	8,3%	33,3%	54,2%	,0%	5,3%	15,8%	21,1%	57,9%
V.51. Cumpro mis deberes y obligaciones de ciudadano	,0%	4,2%	,0%	50,0%	45,8%	,0%	5,3%	5,3%	10,5%	78,9%
V.52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	,0%		,0%	20,8%	79,2%	5,3%		,0%	5,3%	89,5%

✖ **Análisis Dimensión VI de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con la tradición y realización personal.**

Los resultados obtenidos en este apartado se muestran en las tablas nº 132 y 133. Un número considerable de docentes entiende la defensa de su cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que le permite definir su identidad y relacionarse con los demás (ítem 53), siendo los maestros/as de más de 15 años trabajados en el mismo centro con un 100% de opiniones entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, los que tienen un porcentaje más abultado. En relación a considerarse una persona despreocupada con la realidad circundante, recogido por el ítem 54, manifestar que las opiniones desfavorables son mucho mayores que las positivas, apareciendo un 58,3% o un 52,6% entre los docentes de 10 a 15 años o los que tienen más de 15 años trabajados en el centro, que en su caso están “bastante en desacuerdo” en las cantidades porcentuales manifestadas con anterioridad.

Intentar evitar manifestar sus sentimientos, es rechazado por gran número de docentes, siendo el porcentaje negativo a intentar coaccionar el expresar sus emociones, el que es aceptado por la mayoría de los grupos objeto de análisis en función de su tiempo de servicio en el mismo centro, los únicos que intentan realizar este acto emocional son los que tienen más de 15 años, que en un 57,9% está de acuerdo con lo recogido en el ítem 55. En la misma línea de respuesta se halla el ítem 56, pues las opiniones generalmente se encuentran entre las opciones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo” cuando se le interroga a los profesionales de la enseñanza si se consideran personas ambiciosas, ya que trabajan de forma infatigable para la consecución de sus aspiraciones, siendo los docentes de menos de 5 años trabajados en el mismo centro, con un 64,9% los que tienen una oposición a la cuestión más rotunda.

En relación a considerarse una persona humilde, ya que se define como bastante modesta y pasar desapercibido por donde va, es valorado como propio por un número considerable de docentes, pero los que más van a ser aquellos con más de 15 años trabajados en el mismo centro, que en un 79% están a favor del ítem 57. Otro ítem que va a sufrir el rechazo general de los maestros/as encuestados va a ser el 58, que manifiesta si buscan ser influyentes ante personas y situaciones, apareciendo resultados tan contundentes como el obtenido entre los docentes de 5 años y menos de 10 en el mismo centro, que en un 65,1% están “bastante en desacuerdo”; los únicos que sí aceptan ser influyentes son los profesores/as de entre 10 y 15 años en el mismo colegio, que en un 70,8% están “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN VI DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 132. Tabla de contingencia de la Dimensión VI para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VI	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás		3,5%	19,3%	40,4%	36,8%		7,0%	14,0%	39,5%	39,5%
V.54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	45,6%	38,6%	3,5%	8,8%	3,5%	30,2%	46,5%	,0%	18,6%	4,7%
V.55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	14,0%	42,1%	19,3%	22,8%	1,8%	18,6%	37,2%	9,3%	30,2%	4,7%
V.56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	10,5%	54,4%	19,3%	12,3%	3,5%	23,3%	39,5%	16,3%	16,3%	4,7%
V.57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	3,5%	22,8%	29,8%	36,8%	7,0%	4,7%	20,9%	16,3%	51,2%	7,0%
V.58. Busco ser una persona influyente ante	17,5%	54,4%	17,5%	8,8%	1,8%	7,0%	65,1%	11,6%	14,0%	2,3%

DIMENSIÓN VI	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS personas y situaciones	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.59. Me gusta ser competente en mi trabajo	1,8%	1,8%	5,3%	47,4%	43,9%	,0%	2,3%	4,7%	39,5%	53,5%
V.60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	,0%	10,5%	8,8%	49,1%	31,6%	2,3%	11,6%	11,6%	48,8%	25,6%
V.61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	1,8%	1,8%	12,3%	49,1%	35,1%	2,3%	4,7%	7,0%	48,8%	37,2%
V.62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común		10,5%	14,0%	61,4%	14,0%		9,3%	25,6%	55,8%	9,3%
V.63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	3,5%	17,5%	24,6%	50,9%	3,5%	2,3%	20,9%	27,9%	34,9%	14,0%

Ser competente en el trabajo (ítem 59), es valorado positivamente por muchos docentes, apareciendo incluso el 100% de respuestas afirmativas entre los educadores/as de 10 a 15 años trabajados en la misma institución educativa. Otra cuestión vinculada con el trabajo es la que manifiesta el ítem 60, que expresa si entienden la competencia en su profesión como un servicio a los demás y un medio de mejora personal, siendo la opinión más desfavorable la emitida por los docentes de más de 15 años en el mismo centro, que en un 26,3% optan por estar “bastante en desacuerdo”. Intentar adaptarse y someterse a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de sus responsabilidades (ítem 61), lo mismo que en el caso anterior también obtiene unos resultados muy positivos, estando los porcentajes favorables analizados por encima del 90%, como es el caso de entre maestros/as de 5 años a menos de 10 en el mismo colegio, que en un 93% aceptan lo expresado, esta cantidad porcentual es la más baja de las medidas positivas.

El considerarse una persona inteligente así como exitosa, recogido en los ítems 62 y 63, es aceptado por un número considerable de docentes encuestados, estando las opiniones entre las opciones de respuesta “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Los porcentajes del ítem 62 son superiores a los del ítem 63, por ejemplo los docentes de menos de 5 años en el mismo centro en un 89,4% se consideran inteligentes, en cambio este porcentaje desciende al 79% en relación a definirse como exitosos.

En resumen como puede comprobarse, los resultados van a ser muy similares entre los docentes con independencia al tiempo de servicio que tengan en el centro donde se pasó el cuestionario, la única discrepancia encontrada se produjo en el ítem 55 y en el 58, pero por norma general los maestros/as responden con una fuerte carga moral.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN VI DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 133. Tabla de contingencia de la Dimensión VI para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VI	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás		4,2%	4,2%	58,3%	33,3%		,0%	10,5%	31,6%	57,9%
V.54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	20,8%	58,3%	4,2%	8,3%	8,3%	52,6%	31,6%	5,3%	5,3%	5,3%
V.55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	25,0%	33,3%	16,7%	20,8%	4,2%	15,8%	26,3%	21,1%	26,3%	10,5%
V.56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	16,7%	45,8%	,0%	25,0%	12,5%	31,6%	26,3%	10,5%	31,6%	,0%
V.57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	4,2%	29,2%	25,0%	25,0%	16,7%	,0%	21,1%	31,6%	26,3%	21,1%
V.58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	16,7%	12,5%	20,8%	37,5%	12,5%	15,8%	42,1%	10,5%	21,1%	10,5%
V.59. Me gusta ser competente en mi trabajo	,0%	,0%	4,2%	29,2%	66,7%	,0%	5,3%	,0%	26,3%	68,4%
V.60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los	,0%	8,3%	8,3%	33,3%	50,0%	,0%	26,3%	,0%	26,3%	47,4%

DIMENSIÓN VI	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
demás y medio de mejora personal										
V.61. Intento adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	,0%	4,2%	8,3%	54,2%	33,3%	,0%	5,3%	,0%	47,4%	47,4%
V.62. Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común		4,2%	16,7%	66,7%	12,5%		5,3%	26,3%	47,4%	21,1%
V.63. Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	8,3%	,0%	37,5%	50,0%	4,2%	,0%	15,8%	36,8%	31,6%	15,8%

✖ Análisis Dimensión VII de la escala relativa a criterios sobre el desarrollo del juicio moral del profesorado: Dominio vinculado con el estímulo personal.

Los resultados del análisis de esta Dimensión respecto al dominio vinculado con el estímulo personal se recoge en las tablas nº 134 y 135. Así sobre si los maestros/as tienen una vida excitante ya que constantemente pasan por experiencias estimulantes (ítem 64), las opiniones favorables de las negativas se difenrencias por porcentajes muy reducidos, es decir, los docentes con menos de 5 años trabajados en el mismo centro, así como los que lo han hecho entre 10 y 15 años, sus posturas son mayoritariamente favorables con un 52,6% y un 66,7% respectivamente, en cambio entre los docentes de 5 y menos de 10 años trabajados en el centro donde se pasaron los cuestionarios y lo profesores/as de más de 15 años, contestan negativamente a la cuestión con un 58,2%, y un 52,6% respectivamente. En relación a tener una vida variada y llena de retos, novedades y cambios, quedando recogida dicha cuestión en el ítem 65, es visto positivamente por un número considerable de maestros/as, alcanzándose porcentajes en la línea anteriormente mencionada de un 71,9%, entre los profesores/as de menos de 5 años trabajados en el mismo centro.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN VII DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla n° 134. Tabla de contingencia de la Dimensión VII para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VII	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	3,5%	43,9%	29,8%	17,5%	5,3%	7,0%	51,2%	11,6%	25,6%	4,7%
V.65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	1,8%	26,3%	21,1%	36,8%	14,0%	4,7%	34,9%	16,3%	32,6%	11,6%
V.66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	14,0%	42,1%	21,1%	15,8%	7,0%	14,0%	37,2%	18,6%	20,9%	9,3%
V.67. Planteo mi vida de modo inconformista	17,5%	38,6%	17,5%	24,6%	1,8%	9,3%	39,5%	20,9%	11,6%	18,6%

Bucar en la vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer las demandas personales (ítem 66), es rechazado por un número considerable de encuestados, estando las opiniones entre las opciones de respuesta “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”, siendo por cierto esta última alternativa de elección la más elegida, y apareciendo porcentajes tan contundentes como un 47,4% entre los maestros/as de más de 15 años en el mismo centro, en la opinión “bastante en desacuerdo”. En la misma línea de respuesta esta la cuestión planteada por el ítem 67, ya que los docentes en su mayoría no plantean su vida de una forma inconformista, tan solo los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años en el mismo centro con un 51,1%, aprueban mayoritariamente este planteamiento de existencia.

La valoración que podemos hacer de esta Dimensión es compleja, ya que estamos abordando un tema que escapa a premisas estrictamente morales, pues cada persona puede plantear en su vida experiencias varias y después ser un sujeto con una moralidad intachable. En relación a las diferencias que se producen en esta Dimensión, no son significativas, ya que la línea de opiniones es muy parecida con independencia al tiempo que el sujeto haya estado en el centro.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN VII DE LA ESCALA RELATIVA A CRITERIOS SOBRE EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DEL PROFESORADO PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla n° 135. Tabla de contingencia de la Dimensión VII para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN VII ÍTEMS	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.64. Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	16,7%	16,7%	25,0%	37,5%	4,2%	15,8%	36,8%	21,1%	21,1%	5,3%
V.65. Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	8,3%	25,0%	20,8%	41,7%	4,2%	10,5%	26,3%	21,1%	26,3%	15,8%
V.66. Intento buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	16,7%	41,7%	16,7%	20,8%	4,2%	21,1%	47,4%	5,3%	10,5%	15,8%
V.67. Planteo mi vida de modo inconformista	29,2%	33,3%	16,7%	12,5%	8,3%	15,8%	52,6%	10,5%	15,8%	5,3%

**II. ESTUDIO DESCRIPTIVO-
EXPLORATORIO RELATIVO A
LA DISPOSICIÓN DEL
PROFESORADO PARA EDUCAR
EN VALORES**

CAPÍTULO XII

ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

12.1. Concrecciones sobre la escala utilizada.

Para la presente investigación, lo mismo que en la investigación anterior, se ha elegido el cuestionario ya indicado, escala tipo aditivo Likert, consistente en una serie de ítems o afirmaciones sobre un objeto determinado, sobre las que el encuestado ha de señalar su grado de acuerdo o desacuerdo.

La finalidad de la escala es la obtención de manera sistemática y ordenada de información proveniente de la población investigada sobre las variables que son objeto de la investigación. En este caso se pretendía conocer la educación en valores que se están desarrollando en el tercer ciclo de Educación primaria de una zona geográfica concreta de Jaén.

Se identifican las siguientes áreas de contenidos en el cuestionario sobre disposición del profesorado para educar en valores:

1. Acción didáctica-curricular del docente.
2. Fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores
3. Fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores sociales.
4. Colaboración entre padres/madres y profesores/as para la adquisición de valores escolares por los niños y niñas.

La escala que hemos confeccionado consta de tres partes, como expuse en el capítulo 8. A modo de introducción se recogían aquellos aspectos informativos necesarios que ha de conocer el profesorado para poder cumplimentarla, referidos al título, al objeto del documento, a quién va dirigida, se pide la colaboración del Director/a del Centro, además de la sinceridad en las respuestas, dando las gracias para finalizar esta parte introductoria, dicha información se muestra en la figura nº 20.

CUESTIONARIO SOBRE DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES

La intención de esta escala es obtener la opinión del profesorado sobre cómo se está llevando a cabo la formación en valores sociales en alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria del área metropolitana de Jaén, así como su inserción en el currículum del mencionado ciclo.

Con esta finalidad solicitamos su colaboración para la cumplimentación de dicho cuestionario. Sería deseable que dicha actividad fuese efectuada por los docentes que imparten clase a tercer ciclo de Educación Primaria. Su experiencia y opinión es muy importante, por lo que le rogamos la mayor sinceridad. Muchas gracias.

Figura nº 20. Carátula explicativa de la escala Likert sobre disposición del profesorado para educar en valores para facilitar su cumplimentación.

Fuente: Elaboración propia.

Después de la primera parte introductoria, una segunda parte que recoge los aspectos informativos necesarios sobre el Centro Educativo: tipo de Centro, titularidad, código, localidad, correo electrónico; así como datos informativos sobre el profesor/a que responde al cuestionario: sexo del profesor/a, años de dedicación a la enseñanza, años trabajados en el ciclo y años que lleva en ese centro. Se muestra en la tabla nº 136.

Tabla nº 136. Datos de identificación del centro y conocimiento del profesorado

Fuente: Elaboración propia.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Centro: _____

(7) Público ☐ Concertado ☐ Privado ☐ (marcar con una cruz).

(8) Números de habitantes: _____

(9) Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐ (marcar con una cruz).

(10) Años de dedicación a la enseñanza: _____

(11) Años trabajados en ese ciclo: _____

(12) Años que lleva en ese centro: _____

Código: _____ (7) Localidad: _____

Correo electrónico: _____

Teléfono: _____

La tercera parte corresponde al cuestionario propiamente dicha y se recogen en la tabla nº 137, sobre la escala vinculada a la disposición del profesorado para educar en valores.

Tabla nº 137. Escala sobre disposición del profesorado para educar en valores, donde quedan recogidas las dimensiones I, II, III y IV.
Fuente: Elaboración propia.

OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA DISPOSICIÓN PARA EDUCAR EN VALORES						
Cumplimente el cuestionario marcando con una “x” en la casilla correspondiente de cada ítem de acuerdo con la siguiente escala de valoración. Evita marcar la casilla 3 para definir mejor tus opiniones.						
Totalmente en desacuerdo 1	Bastante en desacuerdo 2	De acuerdo 3	Bastante de acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5		
IV. ACCIÓN DIDÁCTICO-CURRICULAR DEL DOCENTE		1	2	3	4	5
8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre la educación en valores.						
9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores.						
10. La materia de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores.						
11. La materia de Lengua castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores.						
12. La materia de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores.						
13. La materia de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores.						
14. La materia de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores.						
15. La materia de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores.						
16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños y niñas.						
17. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales.						
18. Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores.						
19. Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores en los niños y niñas.						

20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro escolar (Escuela, espacio de paz, Plan de Igualdad, Coeducación), fomentan la educación en valores.					
V. FUENTES, DISPOSICIONES Y RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE VALORES	1	2	3	4	5
21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as el desarrollo de valores morales.					
22. El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales.					
23. La comunicación con los compañeros/as facilita ejercicio de la educación en valores sociales.					
24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales.					
25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales.					
26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores.					
27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales.					
VI. FUENTES QUE INFLUYEN EN EL ALUMNO/A PARA LA ADQUISICIÓN DE VALORES SOCIALES.	1	2	3	4	5
28. Los valores que tiene el alumnado proceden del marco escolar.					
29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores.					
30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales.					
31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores.					
32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales por parte del alumnado.					
33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado.					
34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as					
35. La familia es el primer agente educador en valores sociales.					
VII. COLABORACIÓN ENTRE PADRES/MADRES Y PROFESORES PARA LA ADQUISICIÓN DE VALORES ESCOLARES POR LOS NIÑOS Y NIÑAS.	1	2	3	4	5

36. La relación padres/madres-profesores/as es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales conjunta.					
37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante.					
38. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as.					
39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales.					
40. La acción coordinada de padres/madres con profesores, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad.					
41. Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar.					
42. Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa del docente.					
43. Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres.					

CAPÍTULO XIII

CÁLCULO DE FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA ESCALA

13.1. Cálculo de la fiabilidad y validez de la escala

La calidad de cualquier investigación depende, en gran medida, de los métodos que se utilizan para recoger los datos, de modo que garanticen la adecuación del instrumento a lo que queremos valorar, como muy bien expresamos en el análisis del otro cuestionario que hemos utilizado en la investigación que desarrollamos.

La fiabilidad fue utilizada en primer lugar porque es la característica básica que ha de poseer la escala utilizada. Se entiende por fiabilidad, la exactitud de los datos, en el sentido de su estabilidad, repetición y precisión. El instrumento de recogida de datos será fiable si utilizado dos veces, en las mismas circunstancias, produce datos idénticos.

Aunque la fiabilidad es la condición básica de todo método de investigación, la validez es la característica más importante que ha de poseer el método, pues refleja la relación de los datos obtenidos con la fiabilidad para la que se han recogido. Así pues, la validez se define como el grado en que el método cumple lo que se pretende que cumpla o mide lo que realmente pretende que mida.

Análisis de fiabilidad.

El primer paso en la validación de las Escalas Likert, implicó un procedimiento denominado “análisis de los ítems”, cuyo objetivo ha sido identificar aquellos ítems cuya eliminación podría mejorar la consistencia interna y validez discriminante.

Revisando la literatura (Bisquerra, 1987; Fox, 1987; Calvo, 1990) se puede encontrar diferentes métodos para averiguar la fiabilidad de un instrumento: método test-retest, método de formas paralelas, método de dos mitades y método de consistencia interna. Este último es el que se ha seleccionado.

Dentro del método de consistencia interna, uno de los coeficientes más utilizados es el alfa de Cronbach que se aplica a ítems con dos o más valores, como es nuestro caso. Para obtener el coeficiente de fiabilidad “ α ” de Cronbach se han empleado el paquete de análisis estadístico por ordenador SPSS versión 15.0. Este coeficiente se utiliza como criterio para evaluar hasta qué punto el test o escala está compuesto por ítems lo suficientemente homogéneos, como para justificar que su suma constituye una medida de constructo subyacente (Latiesa, 1994).

El valor “ α ” se calcula eliminando cada uno de los ítems del cuestionario, para comprobar si dicha eliminación mejora la consistencia interna del instrumento. Si el valor “ α ” incrementa cuando un ítem es eliminado, significa que este ítem tiene una correlación baja con el resto de los ítems de la escala. Y una baja correlación entre los ítems del cuestionario también indica que dicho ítem no mide la misma cosa que los otros.

En la tabla nº 138 aparece el valor del coeficiente de fiabilidad “ α ” de Cronbach para la escala sobre la disposición del profesorado para la educación en valores, obteniendo un valor 0,886. Así mismo se realizó para cada uno de los ítems (“ítem a ítem”) de este cuestionario, es decir, eliminando cada vez uno de los ítems del cuestionario, con el objetivo de comprobar si la eliminación mejora la consistencia interna del instrumento, tal y como se muestra en la tabla nº 139, en la que se puede comprobar que las diferencias son mínimas. El resultado de fiabilidad, en la escala sobre la disposición del profesorado para la educación en valores, está entre un mínimo de 0,878 y un máximo de 0,895 que se obtiene si eliminamos respectivamente los ítem nº 12, 14, 25 y el ítem nº 26, lo que pone de manifiesto que no es necesario modificar ningún ítem, atendiendo a la consistencia interna.

Tabla nº 138. Alfa de Cronbach para los ítems de la escala sobre la disposición del profesorado para la educación en valores.
Fuente: Elaboración propia.

Alfa de Cronbach	Número de ítems
0,886	36

Tabla nº 139. Alfa de Cronbach “ítem a ítem” para el cuestionario sobre la disposición del profesorado para la educación en valores.
Fuente: Elaboración propia.

ITEM	Alfa de Cronbach	ITEM	Alfa de Cronbach
ITEM 8	,881	ITEM 26	,878
ITEM 9	,879	ITEM 27	,893
ITEM 10	,879	ITEM 28	,886
ITEM 11	,880	ITEM 29	,884
ITEM 12	,878	ITEM 30	,883
ITEM 13	,880	ITEM 31	,885
ITEM 14	,878	ITEM 32	,884
ITEM 15	,880	ITEM 33	,888
ITEM 16	,879	ITEM 34	,883
ITEM 17	,880	ITEM 35	,884
ITEM 18	,880	ITEM 36	,883
ITEM 19	,880	ITEM 37	,895
ITEM 20	,880	ITEM 38	,882
ITEM 21	,880	ITEM 39	,890
ITEM 22	,881	ITEM 40	,891
ITEM 23	,881	ITEM 41	,884
ITEM 24	,880	ITEM 42	,886
ITEM 25	,878	ITEM 43	,884

En la tabla nº 140 se aprecian los valores del coeficiente si se elimina un elemento en el cuestionario sobre la disposición del profesorado para la educación en valores.

FIABILIDAD SI SE ELIMINA UN ELEMENTO

Tabla nº 140. Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el cuestionario sobre la disposición del profesorado para la educación en valores.

Fuente: Elaboración propia.

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
V.8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	129,0140	221,535	,476	,881
V.9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	128,4895	220,984	,658	,879
V.10. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	128,5874	219,441	,641	,879
V.11. El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	128,7133	222,234	,597	,880
V.12. El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	129,1259	217,773	,616	,878
V.13. El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	128,5175	220,674	,579	,880
V.14. El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	128,8741	217,519	,655	,878
V.15. El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	128,6503	221,342	,548	,880

V.16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	128,5524	219,601	,607	,879
V.17. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	128,7692	221,263	,563	,880
V.18. Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	128,6014	222,241	,570	,880
V.19. Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	128,4266	222,275	,567	,880
V.20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	128,2657	223,802	,614	,880
V.21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	128,7622	221,535	,535	,880
V.22. El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	128,9371	222,764	,470	,881
V.23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	128,5524	222,221	,499	,881
V.24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	129,0210	220,147	,518	,880

V.25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	128,7692	219,404	,648	,878
V.26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	128,9091	216,717	,635	,878
V.27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	130,6853	240,795	-,145	,893
V.28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	130,0210	228,767	,235	,886
V.29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	129,3287	226,039	,354	,884
V.30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	128,9580	225,477	,381	,883
V.31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	128,6364	230,867	,234	,885
V.32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	129,1399	225,079	,353	,884
V.33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	128,6503	231,694	,143	,888
V.34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	128,5664	224,487	,408	,883
V.35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	128,3776	224,701	,360	,884

V.36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	128,0280	228,675	,407	,883
V.37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	130,4895	234,463	,007	,895
V.38. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	128,1958	226,821	,438	,882
V.39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	131,1818	238,037	-,062	,890
V.40. La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	131,0909	240,083	-,142	,891
V.41. Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	129,9441	223,617	,363	,884
V.42. Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	129,2098	227,618	,256	,886
V.43. Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	129,1678	224,760	,357	,884

Dos mitades

Quisimos aplicar este otro mecanismo para cerciorarnos del grado de fiabilidad. La correlación de Spearman-Brown para ambas partes del cuestionario.

En la escala sobre la disposición del profesorado para educar en valores, la correlación Spearman-Brown para ambas partes es de ,714.

Análisis de validez.

La validez se define como el “grado en que el método cumple lo que se pretende que cumpla o calibre lo que se pretende que mida” (Fox, 1987, p. 419). Del Rincón y otros (1995: 74) entiende por validez: *“el grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, características o dimensión que se pretende medir”*. Este instrumento será válido en la medida que la escala elaborada sea válida para valorar lo que se pretende, es decir, la disposición del profesorado para educar en valores sociales. Estas características se expresa en diferentes exigencias planteadas al instrumento de medición, cuyos resultados deben ser válidos no sólo en las condiciones específicas de la situación de medición (validez interna) sino también en aquellas situaciones a las que dichos resultados se trasladan y en las que éstos se aplican (validez externa). Los procedimientos para determinar la validez, según Bisquerra (1987), son: la validez concurrente, la predictiva, la aparente, la de constructo y la de contenido. Estas dos últimas son las que analizaremos seguidamente.

La validez de constructo determina en qué grado la prueba es congruente con una teoría o constructo hipotético. Y la de contenido determina en qué grado la prueba es congruente con una teoría o constructo hipotético. Nos servimos para ello de:

- La validación de jueces o del Método Delphi.
- Del análisis factorial.

Validez de Contenido.

La construcción del cuestionario surgió de la teoría; es decir, se revisó la literatura y se extrajeron sentencias que posteriormente pasarían a conformar los ítems. Se generó un listado de 53 cuestiones en la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores, tras la revisión de los expertos, no redujeron el número de cuestiones planteadas de antemano, pero sí reformularon gran cantidad de ellas, atendiendo a la *mayor o menor* pertinencia de los ítems para valorar lo que se pretendía investigar. Se acudió a cinco expertos, integrados por docentes de la Universidad de Jaén, teniendo unos perfiles que están directamente relacionados con el tema que se estaba tratando por su trabajo docente o por las investigaciones que habían realizado.

En la tabla nº141 (**Recogidas en el Anexo N° 1**) quedan recogidas las medias ítem por ítems según la valoración que los jueces expertos han emitido en una escala del uno al cinco, tanto si la pregunta responde a lo que se quiere conocer mediante la misma como si la cuestión que se plantea está redactada de modo adecuada, de esta manera

determinaremos la validez de nuestra escala: Disposición del profesorado para educar en valores” siguiendo, como hemos enunciado anteriormente el método Delphi.

Se puede apreciar que ningún ítem de la escala debe de ser eliminado, ya que la media de cada uno de ellos está por encima de 3. Por norma general la puntuación de todos los ítems en las dos cuestiones que se planteaban a los jueces expertos, ha sido bastante alta.

Validez de Constructo.

El análisis factorial tiene un papel importante en la verificación de la validez del instrumento, puesto que permite apreciar si se mide lo que se dice medir, a clarificar los aspectos que subyacen a una serie de variables, qué variables o ítems definen a cada Dimensión y cómo estos factorial están relacionados entre sí; es decir, clarifica la estructura del instrumento, tal y como se ha concebido y pretendemos medirlo. El espacio factorial facilitará analizar similitudes entre los elementos de la muestra respecto a su comportamiento en el conjunto de las variables. Los factores vienen determinados por subconjuntos claramente diferenciados de variables, en los que éstas están muy relacionadas entre sí y a su vez no presentan ninguna relación con las variables de los otros subconjuntos. A su vez este conjunto de variables puede ser simplificado a un nuevo conjunto en el que las variables no son directamente observables, pero de modo que cada una de ellas represente la información que tienen en común las variables pertenecientes a un mismo subconjunto, a esto es lo que se denomina Dimensiones.

Un requisito importante para que tenga sentido el análisis factorial es que las variables estén altamente correlacionadas. Para verificar esta condición se ha empleado el programa SPSS, y más concretamente la “Prueba de esfericidad de Barlett” y la “Media de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), obteniéndose los resultados mostrados en la tabla nº 142, para la escala relativa a la disposición del profesorado en educar en valores.

KMO y prueba de Bartlett

Tabla nº 142. KMO y prueba de Bartlett para el cuestionario de la disposición del profesorado en educar en valores.

Fuente: Elaboración propia.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,827
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2703,367
	gl	630
	Sig.	,000

La prueba de esfericidad de Barlett se emplea para probar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad (correlación igual a cero entre los ítems).

En las tablas se observa que el valor de probabilidad asociado a (Sig.) es cero, por lo que se rechaza la hipótesis nula a un nivel de significación del 5% y por lo tanto, tiene sentido realizar el análisis factorial.

Otro dato que indica si es posible el análisis factorial es la medida de adecuación muestral KMO, de Kaiser-Meyer-Olkin. Este es un índice que permite comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación obtenidos con las magnitudes de correlación parcial. Cuando este índice está comprendido entre 0,6 y 1, es indicado hacer el análisis factorial. En nuestro caso, el índice KMO obtenido en la escala para la disposición del profesorado en educar en valores es 0,827, prácticamente 0,9 por lo que procede realizar dicho análisis. Después se procede a la determinación de las comunalidades, esto es, a la proporción de varianza explicada por las Dimensiones comunes. Las comunalidades iniciales son siempre igual a 1. Los resultados aparecen en la tabla nº 143 para el cuestionario para la disposición del profesorado en educar en valores. El método estadístico de los “componentes principales” tiene como finalidad extraer la máxima varianza de las variables observadas o, en palabras de Álvarez (1994, p. 232), “considerar la información aportada por un conjunto de K variables, en un conjunto de W componentes, siendo $W < K$ ”.

Tabla de Comunalidades

Tabla nº 143. Tabla de Comunalidades para el cuestionario sobre la disposición del profesorado en la educación en valores.

Fuente: Elaboración propia.

	Inicial	Extracción
V.8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	1,000	,550
V.9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	1,000	,742
V.10. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,000	,762
V.11. El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,000	,756
V.12. El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,000	,711

V.13. El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,000	,735
V.14. El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,000	,790
V.15. El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,000	,606
V.16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	1,000	,747
V.17. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	1,000	,635
V.18. Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	1,000	,534
V.19. Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	1,000	,680
V.20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	1,000	,652
V.21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	1,000	,687
V.22. El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	1,000	,518

V.23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	1,000	,688
V.24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	1,000	,808
V.25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	1,000	,695
V.26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	1,000	,629
V.27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	1,000	,524
V.28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	1,000	,660
V.29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	1,000	,712
V.30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	1,000	,609
V.31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	1,000	,632
V.32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	1,000	,677
V.33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	1,000	,625

V.34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	1,000	,663
V.35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	1,000	,743
V.36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	1,000	,746
V.37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	1,000	,648
V.38. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	1,000	,685
V.39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	1,000	,761
V.40. La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	1,000	,661
V.41. Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	1,000	,696
V.42. Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	1,000	,627
V.43. Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	1,000	,561

Así las Dimensiones son extraídas una a una. A la primera Dimensión se le impone la condición de tener la máxima varianza posible de la matriz de correlación (R); una vez obtenida esta Dimensión, se le resta de la matriz R la contribución que esta Dimensión tiene a la varianza de la misma, y se calcula sobre la matriz resultante una segunda Dimensión. Y así sucesivamente hasta obtener “m” Dimensiones de forma que la matriz resultante sea nula. Para proceder a la interpretación de lo que representa cada componente es necesario considerar, dentro de los coeficientes de cada componente en las distintas variables, aquellos que presentan los mayores valores, ya que esto indica la existencia de una mayor relación entre ese componente y esas variables, para posteriormente identificar la carga de cada ítem y la definición de cada uno de los componentes a partir de los ítems que se incluyen en los mismos. El hecho de que sea un componente en que más varianza explique, significa que los ítems o reactivos que se aglutinan en torno a él son los que más dispersión miden. Lo que supone que es el que más subraya las diferencias entre los distintos individuos de la muestra. Partiendo de la base de que los componentes son meros instrumentos de medida de la dispersión, es el programa informático seleccionado, en este caso SPSS-15, el que ordena las variables que correlacionan con cada componente, pero, en modo alguno, de la definición de dichas variables, y de lo que significan, lo que habrá de deducirse a partir del propio sentido de las varianzas y su referencia a un determinado objeto de medida.

La escala vinculada a la disposición del profesorado para educar en valores, utilizada como instrumento de medida, pone de manifiesto un nivel de validez aceptable lo mismo que la anterior, lo que equivale a decir nuevamente que hay escasa dispersión y de que los ítems se refieren siempre a lo mismo: en este caso, la disposición del profesorado en educar en valores. En esta escala, un componente aglutina el 15,448% de la dispersión (varianza), y en los dos primeros, lo hacen en torno al 30%, en concreto un 29,534% de la misma, por lo que se puede considerar de una correcta consistencia interna y un nivel mínimo de dispersión al agruparse prácticamente mas de un tercio de los ítems en los tres primeros componentes.

De este modo hemos obtenido 4 Componentes o Dimensiones, representadas en la tabla nº 144, que explican el 48,376 de la varianza.

VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Tabla nº 144. Método de extracción: Análisis de Componentes principales de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores.
Fuente: Elaboración propia.

Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulada	Total	% de la varianza	% acumulada
1	10,113	28,092	28,092	5,561	15,448	15,448
2	2,842	7,896	35,988	5,071	14,086	29,534

	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
3	2,453	6,814	42,802	3,997	11,104	40,638
4	2,007	5,574	48,376	2,786	7,738	48,376

Se decidió la elección de cuatro Dimensiones mediante:

- La observación del gráfico de sedimentación (figura nº 21), en el que apreciamos que la curva se presenta hacia la cuarta Dimensión.
- De la variabilidad observada, las cuatro Dimensiones elegidas explican el 48,376, lo que se considera aceptable al representar cerca de la mitad de la varianza total.

Gráfico de sedimentación

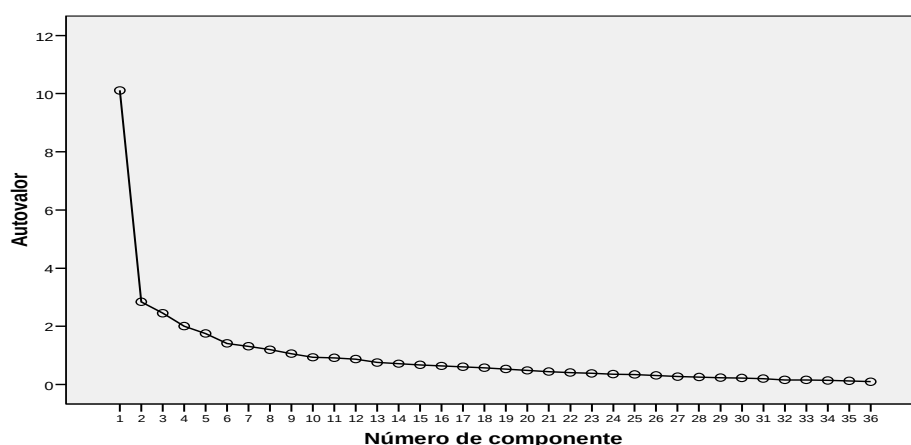


Figura nº 21. Gráfico de sedimentación del cuestionario relativo a la disposición del profesorado para educar en valores.

Fuente: Elaboración propia.

Para facilitar la interpretación de los componentes, se rota la matriz de correlación para distribuir la varianza de los componentes, utilizando para ello la relación Varimax con Kaiser, para minimizar el número de ítems que hay con pesos elevados en cada componente, de modo que cada ítem esté cargado en un único componente.

En la tabla nº 145, se presenta la matriz de componentes rotados de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores, en la que podemos observar la ubicación de un ítem en un determinado componente y, por tanto su exclusión en los demás, como hemos realizado con el otro cuestionario que hemos utilizado para realizar este estudio.

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS

Tabla nº 145. Matriz de componentes rotados de la escala sobre la disposición del profesorado para educar en valores.

Fuente: Elaboración propia.

	Componentes			
	1	2	3	4
V.24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	,696			
V.21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	,667			
V.25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	,638			
V.22. El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	,568			
V.23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	,558			
V.8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	,553			
V.26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	,551			
V.29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	,546			
V.41. Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	,513			
V.18. Considera que hay contenidos disciplinarios mediante los cuales el maestro/a puede proponer a luz alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	,498			
V.17. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	,493			
V.9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	,475			
V.43. Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	,419			
V.28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	,347			
V.14. El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores		,767		
V.12. El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores		,716		
V.15. El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores		,711		
V.13. El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores		,682		
V.11. El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores		,681		
V.10. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores		,670		
V.33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado		,513		

V.32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado		,439		
V.31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores			,679	
V.19. Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as			,622	
V.38. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as			,603	
V.30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales			,581	
V.36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales			,536	
V.34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as			,458	
V.35. La familia es el primer agente educador en valores sociales			,437	
V.20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores			,434	
V.16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as			,421	
V.42. Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente			,384	
V.40. La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad				,718
V.39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales				,701
V.37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante				,681
V.27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales				,523

Los ítems que hay en esta escala, vinculada a la disposición del profesorado para educar en valores, reproducen el constructo teórico de las citadas dimensiones que la integran y que agrupando los ítems que de dicho instrumento en torno a las 4 perspectivas que se identifican con los 4 componentes: una primera Dimensión acción Didáctica-curricular del docente, una segunda Dimensión que refleja las fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores, en la tercera Dimensión se agrupan las fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores sociales y por último la destinada a la colaboración entre padres/madres y profesores/as para la adquisición de valores escolares por los niños y niñas. Dimensiones orientadas para conocer la disposición que tienen los docentes a la hora de abordar la educación en valores.

Seguidamente, comentaremos cada una de estas dimensiones, detallando la relación de los ítems que los integra.

Dimensión I: Acción Didáctico-Curricular del docente.

La primera Dimensión de esta escala está orientada hacia la acción didáctica del docente en relación a la Educación en valores. Lo que se pretende indagar en esta Dimensión, es en qué medida las áreas de este tercer ciclo de Educación Primaria recogen en su programación el desarrollo de la Educación en valores, así como en los diversos programas y planes que se desarrollan en el marco escolar, también contemplan dicha educación. Pero el repertorio de ítems que contempla esta primera parte del cuestionario, no se limita a indagar sobre el ámbito curricular, también hay cuestiones orientadas a la propia iniciativa del docente para que en su programación didáctica desarrolle este proceso educativo, así como la colaboración y acción conjunta del profesorado de este ciclo escolar para llevar a cabo dicha acción didáctica. Todas estas apreciaciones se recogen en los ítems que constituyen esta Dimensión, y que se refleja en la tabla nº 146.

Tabla nº146. Saturación correspondiente a la Dimensión I: Acción Didáctica-curricular del docente.
Fuente: Elaboración propia.

ítems	DIMENSIÓN I ACCIÓN DIDÁCTICO-CURRICULAR DEL DOCENTE	Saturación
8	Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	,553
9	Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	,475
10	El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	,670
11	El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	,681
12	El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	,716
13	El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	,682
14	El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	,767
15	El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	,711
16	La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	,421
17	La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	,493
18	Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a luz alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	,498
19	Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	,622
20	Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	,434

Dimensión II: Fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores.

Los ítems que se muestran en la tabla nº 147 recogen las cuestiones orientadas hacia la acción docente para el desarrollo de la Educación en valores, deteniéndose en los recursos curriculares que en la actualidad puede utilizar el profesorado para el diseño de esta educación, como es el caso de las Competencias Básicas. Se intenta explorar sobre la disposición del docente para llevar a cabo esta tarea educativa, o simplemente lo contempla

como una acción didáctica más sin trascendencia en la formación general del educando. Se pregunta sobre las fuentes pedagógicas en la que se sustenta el maestro/a para el ejercicio de esta tarea educativa y la coordinación, en el caso de que la hubiese, con el resto de profesorado para desarrollar una acción didáctica de calidad y generalizada para todo el centro escolar.

Tabla nº 147. Saturación correspondiente a la Dimensión II: Fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores.

Fuente: Elaboración propia.

	DIMENSIÓN II FUENTES, DISPOSICIONES Y RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE VALORES	
21	Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	,667
22	El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	,568
23	La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	,558
24	El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	,696
25	Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	,638
26	Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	,551
27	Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	,523

Dimensión III: Fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores sociales.

Lo que pretende indagar esta tercera Dimensión, es conocer cuales son las fuentes formativas de los alumnos/as en relación a su educación en valores sociales. Para ello se interroga a los docentes encuestados, sobre qué peso tienen otras esferas sociales en la formación del educando, como es el caso de las nuevas tecnologías, los medios de comunicación o su relación con sus iguales, sin olvidarnos del contexto familiar como primer agente socializador. El marco escolar, como hemos podido comprobar en el marco teórico, tenía una gran influencia en el alumnado en relación a su educación en valores sociales, aunque actualmente haya perdido de fuelle.

En esta Dimensión también se centra sobre la misión del centro escolar en dicha actuación, planteándose si el marco escolar tiene los recursos pedagógicos necesarios para abordar esta tarea educativa. Los ítems que constituyen esta Dimensión se recogen en la tabla nº 148.

Tabla nº 148. Saturación correspondiente a la Dimensión III: Fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores sociales.

Fuente: Elaboración propia.

Ítems	DIMENSIÓN III FUENTES QUE INFLUYEN EN EL ALUMNO/A PARA LA ADQUISICIÓN DE VALORES SOCIALES.	Saturación
28	Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	,347
29	La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	,546
30	Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	,581
31	El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	,679
32	Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	,439
33	Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	,513
34	La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	,458
35	La familia es el primer agente educador en valores sociales	,437

Dimensión IV: Colaboración entre padres/madres y profesores/as para la adquisición de valores escolares por los niños/as.

En esta última Dimensión lo que aborda es la coordinación existente entre los profesores/as con los padres/madres para llevar a cabo un proceso educativo de calidad, donde tanto el marco escolar como el contexto familiar tengan un mismo objetivo en relación a la educación del alumno/a. Para llevar a cabo este proceso coordinado, se plantean cuestiones acerca cómo se lleva a cabo, es decir mediante la acción tutorial o por medio de reuniones específicas para la consecución de esta finalidad.

Tabla nº 149. Saturación correspondiente a la Dimensión IV: Colaboración entre Padres/madres y profesores/as para la adquisición de valores escolares por los niños/as.

Fuente: Elaboración propia.

Ítems	DIMENSIÓN IV COLABORACIÓN ENTRE PADRES/MADRES Y PROFESORES/AS PARA LA ADQUISICIÓN DE VALORES ESCOLARES POR LOS NIÑOS/AS	Saturación
36	La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	,536
37	Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	,681
38	La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	,603
39	La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	,701
40	La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	,718
41	Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	,513
42	Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	,384
43	Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	,419

Es de gran importancia conocer cuál de los dos contextos educativos tiene la iniciativa en relación al tema, los padres/madres o los docentes. Y otro tema abordado es, si este proceso educativo le interesa a los padres/madres o por el contrario no se sienten atraído hacia este tema. Estas apreciaciones se recogen en los ítems que conforman la Dimensión Cuarta y que se representa en la tabla nº 149.

La fiabilidad para cada uno de los componentes de la escala se refleja en la tabla nº 150 perteneciente al cuestionario sobre la disposición del profesorado para educar en valores.

FIABILIDAD DE LAS DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO SOBRE DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES

Tabla nº 150. Alfa de Cronbach para los componentes del cuestionario relativo a la disposición del profesorado para educar en valores.

Fuente: Elaboración propia.

Alfa de Cronbach		
Dimensión	Alfa	N. de Ítems
I	,907	13
II	,708	7
III	,665	8
IV	,650	8

CAPITULO XIV

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Introducción

El proceso de investigación descriptiva rebasa la mera recogida y tabulación de los datos. Supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se describe. Así, la descripción se halla combinada muchas veces en el contraste o la comparación, implicando mensuración, clasificación, análisis e interpretación.

En el campo educativo, las propuestas de estudio más usuales por su adecuación a la problemática existente se basan en estudios empíricos. Dentro de esta perspectiva de análisis, ya justificamos anteriormente que una de las modalidades de trabajo más usadas es la descriptiva (Fox, 1981), por lo tanto este enfoque va a permitir conocer la introducción en el marco escolar de la educación en valores.

Los datos obtenidos a partir de la administración de nuestro instrumento de medida, sobre las opiniones del profesorado en lo que respecta a la inserción en el currículum del tercer ciclo de Primaria, de valores sociales, fueron codificados y procesados en el Paquete de Análisis Estadístico SPSS versión 15.0 para Windows. Se utilizó estadística descriptiva-exploratorio.

14.1. Análisis estadísticos aplicados. **Estadística descriptiva**

Los estadísticos descriptivos no hacen más que reflejar la naturaleza de los datos, y en este sentido están determinados por ellos, contribuyen a que conozcamos cómo se ha comportado la muestra. Sabremos, en general, qué opinan los profesores/as que han participado, qué distanciamiento hay con respecto a la opinión en la media de ellos y la frecuencia y el porcentaje de sus opiniones.

En la estadística descriptiva realizamos un análisis de la media, la mediana y la desviación típica; además de sopesar los datos aportados por las frecuencias que proporcionaron los profesores/as de la muestra suministradora de datos al elegir las distintas opciones de respuesta con respecto a cada uno de los treinta y seis ítems del cuestionario pertenecientes a la variable dependiente, también analiza las frecuencias de elección de cada una de las distintas opciones de respuesta por las que se opta, así como los porcentajes que representan cada uno de los mismos. En realidad, es función de la investigación descriptiva describir los datos que han sido observados. En realidad, los únicos elementos que manipula el investigador son sus métodos de observación y descripción, y el modo en el que analiza las relaciones entre ellos. La media y la moda son dos medidas de la tendencia central. La

media es un promedio aritmético y nos permite conocer la media aritmética de todas las puntuaciones; sin embargo, el hecho de que sea tan sensible a los valores extremos aconseja no utilizarla como promedio, ya que acusan que una distribución sea oblicua o asimétrica, por lo que, partiendo de la media, calculamos la mediana, ya que no está afectada por los grandes o pequeños valores extremos, que puedan tener influencia en la localización de la media. Para los datos básicamente simétricos apenas hay diferencias entre la media y la mediana, pero resulta de gran utilidad cuando la desviación típica es alta. Además, utilizamos una medida de dispersión o de variabilidad, la desviación típica, o estándar. Esta medida representa la raíz cuadrada de la varianza y es muy útil para describir la extensión o dispersión de un conjunto de datos, alrededor de la media, sobre todo para utilizar la mediana como verdadera medida de tendencia central que, “desmaquilla” la incidencia de las puntuaciones extremas.

Con las frecuencias comprobamos la tendencia de las opiniones de los profesores/as de la muestra suministradora de datos, respecto a las distintas opciones de elección, con respecto a cada uno de los ítems del cuestionario. Del mismo modo, se utilizan los porcentajes para objetivar las elecciones y no hacerlas depender de que número absoluto de respuestas sea mayor o menor. El análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes de la muestra se realizó atendiendo de las características del centro (tipo de centro, localización geográfica del centro) y demográficas (Sexo del docente, años dedicados a la enseñanza, años trabajados en el tercer ciclo de Ed. Primaria, años en el centro en cuestión).

Análisis de varianza

En un segundo momento, este campo abarca los métodos estadísticos que sirven de base para hacer inferencias o deducciones lógicas y objetivas, partiendo de los datos reales disponibles y llegando a situaciones más amplias. Dentro de estos estadísticos utilizamos el Anova de una vía o análisis de varianza, que es una prueba paramétrica concebida para contrastar simultáneamente tres o más medidas muestrales con el fin de decidir si proceden o no de una misma población o de poblaciones de parámetros equivalentes. Es decir, este análisis consiste en determinar matemáticamente qué parte de la varianza es atribuible a la variación que existe dentro de cada uno de los grupos y que parte es atribuible a la variación de un grupo a otro. La diferencia es significativa cuando la variación que se produce entre grupos es mayor que la que hay dentro del grupo.

Para el contraste de hipótesis hemos utilizado la opción “Análisis de varianza: ANOVA de un componente” del submenú “comparar medidas del SPSS 15.0. La aceptación o rechazo de las hipótesis se realizaron teniendo en cuenta los niveles de significación del 0,05, tanto para la hipótesis que realizaban las variables independientes de la investigación con la totalidad de los ítems que representan la concepción del docente sobre su disposición a la hora de llevar a cabo la educación en valores.

Una vez realizado el contraste de hipótesis, se procedió a comprobar dónde se daban esas diferencias, para determinar en qué medias existían diferencias utilizamos las pruebas de rasgos “post hoc”. Estas pruebas nos ayudaron a contrastar la diferencia entre cada pareja de medias correspondientes a las diversas posibilidades de elección de cada uno de los ítems que representan las variables nominales, que tenían más de dos grupos a

comparar, y obtuvimos así una series de matrices donde un asterisco nos indicaba las medias de los grupos que significativamente eran diferentes a un nivel de significación de 0,05. Entre todas las pruebas de comparación múltiple disponibles en el SPSS utilizamos la HSD de Tukey.

Análisis de contingencia

En un tercer momento, se examinó *ítem a ítem* cómo respondían las variables independientes. Es decir, cuáles eren exactamente las opiniones de los profesores/as que manifestaban una asociación significativa según fuera un centro público o privado, fuese hombre o mujer... y así con todas las variables independientes del centro y demográficas.

Con estas prueba pretendemos comprobar si la distribución de frecuencias ofrecida está “completamente en desacuerdo”, (C.D.); “en desacuerdo”, (D.); “no sabe o indiferente” (N/I); “de acuerdo” (A.) y “completamente de acuerdo”, (C.A.), con respecto a la variable dependiente, representada en cada uno de los ítems que componen el cuestionario difiere o no significativamente de la distribución que había que esperar si sólo actuara al azar.

14.1.1. Análisis y discusión de los resultados de las medidas de tendencia central.

Con la aplicación de la escala, se puede observar en la tabla nº 151, la media de las opiniones de los profesores/as oscila entre 1,53 y 4,69, abarcando todo el repertorio de opciones que se propone en el cuestionario.

De los (36) ítems de los que se ha calculado la media, catorce (14) tienen unas respuestas, cuyas medias oscilan entre 3,51 y 3,95; es decir, una gran proporción, concretamente 38,8% de los indicadores responden a opiniones del profesorado relacionadas con *acuerdo* (3). El 44,44% es la proporción correspondiente a la opción de *bastante de acuerdo* (4), como se puede observar entre las dos anteriores suman el 83,24% de las opciones, es decir la gran mayoría de los decentes consultados están o de acuerdo o bastante de acuerdo de las preguntas emitidas. El 11,11% de las respuestas están vinculadas a la opción *bastante en desacuerdo* (2) y por último el 5,55% de las respuestas emitidas se asocian a la opción *totalmente en desacuerdo* (1).

En relación a la mediana, el 72,22% de los encuestados están *bastante de acuerdo* (4) con las preguntas emitidas en el cuestionario; el 11,11% de los encuestados están *totalmente de cuerdo* (5) con respecto a las preguntas formuladas, esta opción se incorpora ahora; con respecto a *de acuerdo* (3), el porcentaje es del 2,77%, entre las tres opciones de respuesta analizadas, el 86,1% de las respuestas son positivas o muy positivas con respecto a los ítems emitidos, mientras el 13,88% son respuestas vinculadas a las opciones *bastante en desacuerdo* (2) o *totalmente en desacuerdo* (1), siendo la proporción como sigue, el 5,55% está vinculado a la opción bastante en desacuerdo y el 8,33% es el porcentaje de los que están totalmente en desacuerdo.

En relación a la desviación típica, oscila entre ,699 para el ítem 20 y 1,527 para el ítem 37. Se puede establecer que existe una gran oscilación en la desviación típica debido a la heterogeneidad de respuestas emitidas por los docentes.

Concluyendo, al observar la información que aporta la mediana, la mayoría de puntuaciones se sitúan en el (4) y (5), que corresponde a “estar bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” con la sentencia sobre la que se pregunta con un 83,33%.

MEDIA MEDIANA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA ESCALA SOBRE LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES

Tabla nº 151. Media, mediana y desviación típica de la escala relativa a la disposición del profesorado para la educación en valores.

Fuente: Elaboración propia.

ÍTEMS	MEDIA	MEDIA.	MÍN.	MÁX.	σ
V.8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	3,70	4,00	1	5	1,026
V.9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	4,23	4,00	2	5	,793
V.10. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	4,13	4,00	1	5	,889
V.11. El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	4,00	4,00	1	5	,800
V.12. El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	3,59	4,00	1	5	1,00
V.13. El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	4,20	4,00	1	5	,908
V.14. El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	3,84	4,00	1	5	,966
V.15. El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	4,06	4,00	1	5	,916
V.16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	4,16	4,00	2	5	,926
V.17. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	3,59	4,00	1	5	,898
V.18. Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	4,11	4,00	2	5	,834
V.19. Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	4,29	4,00	1	5	,837
V.20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	4,45	5,00	1	5	,699
V.21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	3,95	4,00	1	5	,925
V.22. El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	3,78	4,00	1	5	,957

ÍTEMES	MEDIA	MEDIA.	MÍN.	MÁX.	σ
V.23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	4,16	4,00	1	5	,941
V.24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	3,69	4,00	1	5	1,034
V.25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	3,95	4,00	2	5	,882
V.26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	3,81	4,00	1	5	1,034
V.27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	2,03	2,00	1	5	1,064
V.28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	2,69	2,00	1	5	1,028
V.29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	3,39	4,00	1	5	,957
V.30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	3,76	4,00	1	5	,941
V.31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	4,08	4,00	1	5	,791
V.32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	3,58	4,00	1	5	1,037
V.33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	4,06	4,00	1	5	1,011
V.34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	4,15	4,00	2	5	,959
V.35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	4,34	5,00	1	5	1,048
V.36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	4,69	5,00	2	5	,652
V.37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	2,23	1,00	1	5	1,527
V.38. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	4,52	5,00	1	5	,739
V.39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	1,53	1,00	1	5	,894
V.40. La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	1,62	1,00	1	5	,828
V.41. Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	2,77	3,00	1	5	1,128
V.42. Las entrevistas entre padres/madres y	3,51	4,00	1	5	1,080

ÍTEMS	MEDIA	MEDIA.	MÍN.	MÁX.	σ
profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente					
V.43. Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	3,55	4,00	2	6	1,052

14.1.2. *Análisis y discusión de frecuencias y porcentajes.*

Los datos que a continuación se presentan, en las tablas nº 152, 153, 154, y 155, correspondientes a la escala sobre la disposición del profesorado para educar en valores, reflejan el comportamiento de la media, esto es, las frecuencia más altas se ubican en los “acuerdos” y las más bajas en los “desacuerdos”, de este modo se puede determinar los ítems que son elegidos, y qué número de sujetos de la muestra los eligen, y también las opciones que se eligen dentro de cada ítem, lo cual será indicativo de su mayor o menor importancia. De modo que a través de este análisis se puede distinguir lo que es fundamental de aquellos ítems que son tan prioritarios.

El análisis de frecuencias y porcentajes de la Dimensión I de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores, comienza con la cuestión acerca de si los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores (ítem 8), contestando el 82,6% de los docentes que cumplimentaron el cuestionario, que realizan actividades orientadas a la consecución de este objetivo, tan solo el 17,5% están totalmente en desacuerdo o bastante en desacuerdo con que se ejecuten este tipo de actividades de formación. En relación a la integración en las programaciones didácticas de educación en valores (ítem 9), el 95,2% manifiestan una respuesta positiva a esta pregunta.

La cuestión acerca de si el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores (ítem 10), el 90,9% de los maestros/as encuestados afirman una respuesta que va a estar de acuerdo a totalmente de acuerdo. Cuando esta pregunta se traslada al área de Lengua Castellana y literatura (ítem 11), el 93% manifiestan una respuesta positiva, lo mismo que con el área de Matemáticas (ítem 12), ya el 81,9% van a estar de acuerdo a totalmente de acuerdo con la participación de esta área en el desarrollo de valores en el alumno/a. Cuando el área es la Educación Física (ítem 13), 91,7% manifiestan el aporte de valores en la educación del alumno/a. El área de Lengua Extranjera (ítem 14) va por los mismos derroteros que las áreas anteriormente analizadas, ya que el 86,7% tienen a este respecto afirmaciones positivas. Por último, el área de Educación Artística (ítem 15) el 91,7% están de acuerdo a totalmente de acuerdo con esta afirmación. Como se ha podido comprobar los docentes están convencidos de que todas las áreas académicas tienen un fuerte componente educativo orientado a la educación en valores de los educandos.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LA DIMENSIÓN I

Tabla n° 152. Frecuencias y Porcentajes de la Dimensión I de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I: ACCIÓN DIDÁCTICA CURRICULAR DEL DOCENTE.						
ÍTEMS	TD	BD	A	BA	TA	F
V.8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	1 0,7	24 16,8	24 16,8	61 42,7	33 23,1	F %
V.9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores		7 4,9	11 7,7	67 46,9	58 40,6	F %
V.10. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	1 0,7	12 8,4	6 4,2	72 50,3	52 36,4	F %
V.11. El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	1 0,7	9 6,3	12 8,4	87 60,8	34 23,8	F %
V.12. El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	2 1,4	24 16,8	29 20,3	63 44,1	25 17,5	F %
V.13. El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	2 1,4	10 7,0	5 3,5	66 46,2	60 42,0	F %
V.14. El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	2 1,4	17 11,9	16 11,2	74 51,7	34 23,8	F %
V.15. El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	2 1,4	10 7,0	13 9,1	69 48,3	49 34,3	F %
V.16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as		12 8,4	15 10,5	53 37,1	63 44,1	F %
V.17. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	1 0,7	12 8,4	19 13,3	72 50,3	39 27,3	F %
V.18. Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores		10 7,0	12 8,4	72 50,3	49 34,3	F %
V.19. Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	1 0,7	6 4,2	11 7,7	57 39,9	68 47,6	F %
V.20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	1 0,7	2 1,4	5 3,5	58 40,6	77 53,8	F %

Profundizando en el desarrollo curricular del docente, se le pregunta si la educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as (ítem 16), el 97,1% están de acuerdo a totalmente de acuerdo con la realización de esta práctica, el 44,1% de los encuestados están *totalmente de acuerdo*, siendo la respuesta más elegida. Se puede observar por los resultados obtenidos, que es una práctica generalizada por los maestros/as el diseño de su programación orientada a la educación en valores. En lo que respecta a si la metodología utilizada por los docentes para la adquisición de valores responde a las expectativas iniciales (ítem 17), el 90,9% están de acuerdo a totalmente de acuerdo en que las expectativas se cumplen. La inmensa mayoría de maestros/as con un computo del 93% de las afirmaciones positivas, consideran que hay contenidos disciplinares mediante los cuales puede proponer a sus alumnos/as el

desarrollo de actitudes y valores (ítem 18). Es una práctica generalizada la coordinación entre los profesores/as de ciclo (ítem 19), pues el 95,2% manifiestan estar de acuerdo a totalmente de acuerdo en la realización de esta tarea. Terminando el análisis de esta Dimensión, nos encontramos con otro resultado mayoritario en relación a elegir las opciones positivas, ya que la totalidad de maestros/as con un 97,9% manifiestan que los diversos programas y planes que se desarrollan en las instituciones educativas fomentan la educación en valores (ítem 20).

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LA DIMENSIÓN II

Tabla nº 153. Frecuencias y Porcentajes de la Dimensión II de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II: FUENTES DISPOSICIONES Y RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE VALORES.						
ÍTEMS	TD	BD	A	BA	TA	F
V.21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	2 1,4	12 8,4	16 11,2	73 51,0	40 28,0	F %
V.22. El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	2 1,4	17 11,9	21 14,7	73 51,0	30 21,0	F %
V.23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	4 2,8	6 4,2	11 7,7	63 41,1	59 41,3	F %
V.24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	3 2,1	20 14,0	26 18,2	62 43,4	32 22,4	F %
V.25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales		12 8,4	23 16,1	68 47,6	40 28,0	F %
V.26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	5 3,5	13 9,1	23 16,1	65 45,5	37 25,9	F %
V.27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	50 35,0	62 43,4	11 7,7	16 11,2	4 2,8	F %

En la Dimensión 2, mostrada en la tabla nº 153, se constata que hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as el desarrollo de valores sociales (ítem 21), ya que 90,2% está por la labor, en contraposición al 9,8% que no es partidario de realizar esta tarea, la opción más elegida es la de *bastante de acuerdo* con un 51%. También hay una opinión unánime por parte del colectivo docente a la hora de contestar la cuestión acerca si el profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales (ítem 22), pues el 86,7% contesta favorablemente a esta cuestión. Volviendo a la coordinación y colaboración docente para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto el proceso educativo vinculado a la educación en valores (ítem 23), el 90,1% manifiestan estar de acuerdo a totalmente de acuerdo en la realización de esta práctica.

Un resultado sorprendente se obtiene en la cuestión vinculada a la utilización de materiales específicos para la educación en valores sociales (ítem 24), ya que el 84% de los docentes emiten una respuesta favorable ante este proceso educativo, frente al 16,1% que

manifiesta una respuesta negativa a la utilización de materiales específicos para la puesta en práctica del proceso educativo en valores sociales. También es unánime la respuesta acerca si los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para la puesta en práctica de la educación en valores (ítem 25), ya que el 91,7% está de acuerdo a totalmente de acuerdo, es la única cuestión en esta Dimensión que no hay respuestas vinculadas a estar *totalmente en desacuerdo*.

El 87,5% de los profesores/as que han contestado el cuestionario, manifiestan una respuesta favorable acerca de que los libros de texto de las diversas áreas de conocimiento recogen la educación en valores (ítem 26), siendo la respuesta más elegida la de *bastante de acuerdo* con un 45,5%. Donde ha habido una respuesta negativa por parte de los docentes ha sido al formularle la pregunta de si no disponían de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores (ítem 27), ya que el 78,4% está totalmente en desacuerdo a bastante en desacuerdo ante esta sugerencia, mientras que el 21,7% optan por las respuestas positivas, es decir, que no dispone de fuentes pedagógicas para el ejercicio de la educación en valores.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LA DIMENSIÓN III

Tabla nº 154. Frecuencias y Porcentajes de la Dimensión III de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III: FUENTES QUE INFLUYEN EN EL ALUMNO/A PARA LA ADQUISICIÓN DE VALORES.						
ÍTEMS	TD	BD	A	BA	TA	F
V.28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	12	63	28	36	4	F
	8,4	44,1	19,6	25,2	2,8	%
V.29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	1	32	33	64	13	F
	0,7	22,4	23,1	44,8	9,1	%
V.30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	4	11	27	74	27	F
	2,8	7,7	18,9	51,7	18,9	%
V.31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	1	5	18	76	43	F
	0,7	3,5	12,6	53,1	30,1	%
V.32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	3	22	35	55	28	F
	2,1	15,4	24,5	38,5	19,6	%
V.33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	6	7	11	66	53	F
	4,2	4,9	7,7	46,2	37,1	%
V.34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as		14	14	51	64	F
		9,8	9,8	35,7	44,8	%
V.35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	2	13	11	25	92	F
	1,4	9,1	7,7	17,5	64,3	%

El análisis de frecuencias y porcentajes de la Dimensión III recogido en la tabla nº 154, ha deparado los siguientes resultados. En relación a la cuestión de que si los valores sociales que tienen los alumnos/as proceden del marco escolar (ítem 28), el 47,6% de los docentes encuestados optan por una respuesta favorable, mientras que el 52,5% desmiente esta afirmación. La repuesta más elegida es la de *bastante en desacuerdo* con un 44,1%. Hay una cierta ventaja de las contestaciones favorables, con un 77% a la cuestión de si la escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumno/a en educación en

valores (ítem 29), frente al 23,1% de los encuestados que optan por una respuesta desfavorable. En la escuela, según los maestros/as, se hace lo suficiente para educar al alumno/a en valores sociales (ítem 30), ya que el 89,5% ha emitido una respuesta favorable. También hay unanimidad a la hora de contestar cuando se le pregunta si el grupo de iguales tiene influencia en el educando a la hora de adquirir valores sociales (ítem 31), pues el 95,8% optan por una respuesta favorable, siendo la opción más elegida la de *bastante de acuerdo* con un 53,1% de los profesores/as encuestados.

Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales por parte del alumno (ítem 32), ya que el 82,6% de los docentes encuestados así lo creen, por el contrario el 17,5% están totalmente en desacuerdo o bastante en desacuerdo. Otro elemento que va a ejercer gran influencia en el alumno/a en relación a su formación en valores sociales, van a ser los medios de comunicación (ítem 33), pues el 91% lo hacen desde de acuerdo a totalmente de acuerdo. Pero la información más importante sacada en esta Dimensión III, era ratificar si la familia seguía siendo transmisora en valores sociales (ítem 34), obteniendo que el 90,3% de los docentes así lo afirmaban desde de acuerdo a totalmente de acuerdo, siendo la opción más elegida por los maestros/as la de *totalmente de acuerdo* con un 44,8%. Otra cuestión muy vinculada con la anterior era determinar si la familia era el primer agente educador en valores sociales, obteniendo un resultado más contundente que el anterior, el 89,5 tenían una opinión favorable, pero lo que realmente sorprende es que el 64,3% de los encuestados están *totalmente de acuerdo* en establecer que la familia sigue teniendo una gran influencia en la educación en valores sociales en sus hijos/as.

FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LA DIMENSIÓN IV

Tabla nº 155. Frecuencias y Porcentajes de la Dimensión IV de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores.

DIMENSIÓN IV: COLABORACIÓN ENTRE PADRES/MADRES Y PROFESORES/AS PARA LA ADQUISICIÓN DE VALORES ESCOLARES POR LOS NIÑOS/AS.						
ÍTEM	TD	BD	A	BA	TA	F
V.36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales		4	3	26	110	F
		2,8	2,1	18,2	76,9	%
V.37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	73	24	6	20	20	F
	51,0	16,8	4,2	14,0	14,0	%
V.38. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	2	2	3	48	88	F
	1,4	1,4	2,1	33,6	61,5	%
V.39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	90	41	3	6	3	F
	62,9	28,7	2,1	4,2	2,1	%
V.40. La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	75	55	5	7	1	F
	52,4	38,5	3,5	4,9	0,7	%
V.41. Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	18	50	27	42	6	F
	12,6	35,0	18,9	29,4	4,2	%
V.42. Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	8	21	24	70	20	F
	5,6	14,7	16,8	49,0	14,0	%
V.43. Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	30	34	50	28	1	F
	21,0	23,8	35,0	19,6	0,7	%

En la Dimensión 4 mostrada en la tabla n° 155, se constata que la relación padres/madres y profesores/as es necesaria para una adecuada educación en valores (ítem 36), ya que el 97,2% de los docentes están de acuerdo a totalmente de acuerdo, siendo la opción más elegida la de *totalmente de acuerdo* con un mayoritario 76,9%. En lo que no están a favor los maestros/as es en no llevar a cabo un proceso de coordinación con los progenitores de sus alumnos/as (ítem 37), pues el 67,8% creen necesario llevar a cabo un proceso conjunto entre la institución escolar con la familiar en lo que respecta a la educación en valores sociales. También es necesario que la tutoría aborde este tema, a fin de que sea el vehículo para establecer una coordinación con el medio familiar (ítem 38), el 97,2% optan por las respuestas afirmativas. Otra cuestión muy vinculada con las anteriores hace referencia nuevamente al poder de la colaboración familia-escuela en el desarrollo de un proceso educativo de calidad, por lo tanto la respuesta del colectivo docente encuestado ha sido esclarecedor, ya que el 91,6% están totalmente en desacuerdo o bastante en desacuerdo con la afirmación de que la colaboración entre el contexto escolar con el familiar no influye en la adquisición de valores sociales (ítem 39), siendo la opción mayoritariamente elegida la de *totalmente en desacuerdo* con un 62,9%.

La acción coordinada de los padres/madres con los profesores/as, para orientar al formación del alumno/a (ítem 40), no impide su espontaneidad según opinión de los docentes, ya que el 90,9% están totalmente en desacuerdo o bastante en desacuerdo con que la acción coordinada entre familia-escuela impida la espontaneidad del educando. Hay un empate en la cuestión de si hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar (ítem 41), ya que el 52,5% están de acuerdo a totalmente de acuerdo, en cambio el 47,6% opta por una respuesta negativa. Las entrevistas que se establecen entre los docentes y los tutores/as legales del alumno/a se establecen por iniciativa docente (ítem 42), pues 79,8% de maestros/as consultados así lo creó, siendo la respuesta más elegida la de *bastante de acuerdo* con un 49%. En opinión de los docentes, con un 44,8% de respuestas negativas, a los padres/madres no les preocupa la educación en valores sociales para sus hijos/as (ítem 43), un porcentaje excesivamente alto aunque las opciones positivas fuesen de un 55,3%.

14.2. Análisis de varianza

Para el contraste de las hipótesis planteadas al inicio de la investigación se ha utilizado el análisis de varianza, que según Pantoja (2009), como bien dijimos en el capítulo conce, para el análisis de varianza de la escala sobre la opinión del profesorado para el desarrollo del juicio moral, sirve para estudiar las variaciones existentes entre varios grupos respecto a una variable independiente. En este caso el análisis de varianza nos va a ayudar a investigar si existen variaciones en las respuestas de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto a la disposición del profesorado para educar en valores, siempre vinculadas a las seis variables descriptivas definidas, como son: sexo del docente, tipo de centro, habitantes de la ciudad en la que queda ubicado el centro en el que se trabaja, años de dedicación a la enseñanza, años trabajados en el mismo ciclo y años en el mismo centro. Calvo (1988, p. 217) indica que “La varianza es un índice de variabilidad, lo que se hace es comparar la varianza intergrupo con la intragrupo. La comparación de ambas indica si las diferencias entre los grupos son o no significativas”.

La cuestión es comprobar si las medias de los diferentes grupos de variables son lo suficientemente distintas para asegurar que esas diferencias se deben en cada caso a la variable que las diferencian, o si por el contrario las diferencias son debidas al azar. Si las diferencias entre los grupos son mayores que las diferencias halladas dentro de cada grupo, significa que dichas diferencias son debidas a lo que distinguen a los grupos entre sí; es decir, cada una de las variables de identificación mencionadas anteriormente: sexo del docente, tipo de centro, etc. Si, por el contrario, las diferencias entre los grupos no son suficientemente mayores que las diferencias dentro de cada grupo eso significa que las percepciones son diferentes tanto en un caso como en otro, pero dichas variaciones son debido al azar.

Para el contraste de hipótesis se ha utilizado la opción “Análisis de varianza: ANOVA de un componente” del submenú “Comparar medias” del SPSS 15.0. La aceptación o rechazo de las hipótesis se realizaron teniendo en cuenta los niveles de significación del 0,05.

En primer lugar se realizó el contraste para las hipótesis que relacionaban las variables independientes de la investigación con la totalidad de los ítems que representan las opiniones de los docentes respecto a la disposición del profesorado para educar en valores. Para ello se creó una nueva variable que diese respuesta a toda la dimensión sumando todos los valores de respuesta para cada una de las variables que conforman la escala, para posterior hacer la ANOVA tomando esta nueva variable como dependiente.

Una vez realizado el contraste de hipótesis y a la luz de la aceptación de un número considerable en las que se corroboraba la existencia de diferencias significativas entre las medias de las variables estudiadas, se procedió a comprobar donde se daban esas diferencias, para determinar en qué medias existían diferencias utilizamos las pruebas de rasgos “post hoc”. Estas pruebas nos ayudaron a contrastar las diferencia entre cada paraja de medias correspondientes a las diversas posibilidades de elección de cada uno de los ítems que representan las variables independientes, que tenía más de dos grupos a comparar, y obtuvimos así unas series de matrices donde un asterisco nos indicaba las medias de los grupos que significativamente eran diferentes a un nivel de significación de $p < 0,05$. Entre todas las pruebas de comparación múltiple en el SPSS utilizamos la HSD de Tukey.

En síntesis, se aplicó en un primer momento, el análisis de varianza para comprobar si existían diferencias significativas entre cada una de las variables con relación al total del cuestionario. Este proceso permitió observar que los componentes no puntuaban igual en función de las variables descriptivas con las que los cruzábamos. A continuación, se presenta el contrate de hipótesis definidas en cada caso y seguidamente se comprueba la existencia, o no, de diferencias significativas a la luz de los datos obtenidos en el análisis estadístico realizado.

14.2.1. Análisis de varianza según las variables descriptivas con respecto a la totalidad de los ítems del cuestionario sobre la disposición del profesorado para educar en valores sociales.

14.2.1.1. Análisis de varianza según las variables descriptivas con respecto a la totalidad de los ítems para el cuestionario relativo a la disposición del profesorado para educar en valores.

❖ **Tipo de sexo:**

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Tabla nº 156. Cálculo de estadísticos descriptivos de la variable tipo de sexo.
Fuente: Elaboración propia.

	Sexo profesores	Media	Desv. típ.	N
Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	hombre	3,5156	1,05397	64
	mujer	3,8608	,98364	79
	Total	3,7063	1,02663	143
Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	hombre	4,0000	,89087	64
	mujer	4,4177	,65256	79
	Total	4,2308	,79339	143
El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	hombre	3,9688	,97539	64
	mujer	4,2658	,79597	79
	Total	4,1329	,88999	143
El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	hombre	3,8906	,89296	64
	mujer	4,1013	,70883	79
	Total	4,0070	,80050	143
El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	hombre	3,4375	,99003	64
	mujer	3,7215	1,01194	79
	Total	3,5944	1,00868	143
El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	hombre	4,1563	1,01134	64
	mujer	4,2405	,81987	79
	Total	4,2028	,90817	143
El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	hombre	3,6719	1,00877	64
	mujer	3,9873	,91278	79
	Total	3,8462	,96639	143
El área de Educación	hombre	3,9688	,95898	64

Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	mujer	4,1519	,87835	79
	Total	4,0699	,91659	143
La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	hombre	4,0469	1,03017	64
	mujer	4,2658	,82755	79
	Total	4,1678	,92680	143
La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	hombre	3,7656	,98790	64
	mujer	4,1013	,79413	79
	Total	3,9510	,89858	143
Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a los alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	hombre	3,9531	,88065	64
	mujer	4,2532	,77573	79
	Total	4,1189	,83489	143
Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	hombre	4,0938	,97131	64
	mujer	4,4557	,67553	79
	Total	4,2937	,83777	143
Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	hombre	4,2500	,77664	64
	mujer	4,6203	,58406	79
	Total	4,4545	,69937	143
Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	hombre	3,8594	1,00581	64
	mujer	4,0380	,85400	79
	Total	3,9580	,92595	143
El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	hombre	3,6094	1,01758	64
	mujer	3,9241	,88827	79
	Total	3,7832	,95784	143
La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	hombre	4,0000	1,06904	64
	mujer	4,3038	,80630	79
	Total	4,1678	,94187	143
El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	hombre	3,6406	1,04452	64
	mujer	3,7468	1,03116	79
	Total	3,6993	1,03485	143
Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	hombre	3,7656	,93846	64
	mujer	4,1013	,81011	79
	Total	3,9510	,88277	143
Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	hombre	3,5781	1,12412	64
	mujer	4,0000	,91987	79
	Total	3,8112	1,03428	143

Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	hombre	2,1250	1,07644	64
	mujer	1,9620	1,05543	79
	Total	2,0350	1,06422	143
Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	hombre	2,6406	,98185	64
	mujer	2,7468	1,06781	79
	Total	2,6993	1,02802	143
La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	hombre	3,3125	1,02159	64
	mujer	3,4557	,90295	79
	Total	3,3916	,95707	143
Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	hombre	3,6406	1,01367	64
	mujer	3,8608	,87316	79
	Total	3,7622	,94167	143
El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	hombre	4,0156	,80656	64
	mujer	4,1392	,78011	79
	Total	4,0839	,79165	143
Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	hombre	3,5625	1,03701	64
	mujer	3,5949	1,04414	79
	Total	3,5804	1,03742	143
Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	hombre	4,0938	,97131	64
	mujer	4,0506	1,04879	79
	Total	4,0699	1,01156	143
La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	hombre	4,0938	1,00347	64
	mujer	4,2025	,92514	79
	Total	4,1538	,95908	143
La familia es el primer agente educador en valores sociales	hombre	4,3281	1,06986	64
	mujer	4,3544	1,03822	79
	Total	4,3427	1,04884	143
La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	hombre	4,6563	,73934	64
	mujer	4,7215	,57594	79
	Total	4,6923	,65252	143
Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	hombre	2,1094	1,42670	64
	mujer	2,3291	1,60705	79
	Total	2,2308	1,52764	143
La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	hombre	4,5000	,75593	64
	mujer	4,5443	,73025	79
	Total	4,5245	,73955	143
La colaboración de padres/madres y	hombre	1,5313	,85391	64
	mujer	1,5443	,93091	79

profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	Total	1,5385	,89418	143
La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	hombre	1,7188	,91667	64
	mujer	1,5570	,74673	79
	Total	1,6294	,82802	143
Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	hombre	2,7813	1,07598	64
	mujer	2,7722	1,17615	79
	Total	2,7762	1,12850	143
Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	hombre	3,6250	,91721	64
	mujer	3,4177	1,19408	79
	Total	3,5105	1,08034	143
Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	hombre	3,5625	1,13913	64
	mujer	3,5443	,98446	79
	Total	3,5524	1,05268	143

PRUEBA DE BOX SOBRE LA IGUALDAD DE LAS MATRICES DE COVARIANZAS

Tabla nº 157. Prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de covarianzas.
Fuente: Elaboración propia.

M de Box	1067,522
F	1,162
gl1	666
gl2	54915,707
Significación	,002

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianza observadas de las variables dependientes son iguales en todos los grupos.

a Diseño: Intersección+Variable Independiente 1Sexo del docente.

Como el valor de significación es mayor que 0,001 no violamos el supuesto de homogeneidad de varianzas.

CONTRASTES MULTIVARIADOS

Tabla nº 158. Cálculo de contrastes multivariados para la variable tipo de sexo.
Fuente: Elaboración propia.

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
Intersección	Traza de Pillai	,994	465,337(b)	36,000	106,000	,000	,994	16752,124	1,000
	Lambda de Wilks	,006	465,337(b)	36,000	106,000	,000	,994	16752,124	1,000
	Traza de Hotelling	158,039	465,337(b)	36,000	106,000	,000	,994	16752,124	1,000
	Raíz mayor de Roy	158,039	465,337(b)	36,000	106,000	,000	,994	16752,124	1,000
VIISexo	Traza de Pillai	,237	,915(b)	36,000	106,000	,609	,237	32,945	,804
	Lambda de Wilks	,763	,915(b)	36,000	106,000	,609	,237	32,945	,804
	Traza de Hotelling	,311	,915(b)	36,000	106,000	,609	,237	32,945	,804
	Raíz mayor de Roy	,311	,915(b)	36,000	106,000	,609	,237	32,945	,804

a Calculado con alfa = ,05

b Estadístico exacto

c Diseño: Intersección + Variable Independiente 1 Sexo del docente.

Como el nivel de significación que hemos obtenido es mayor que 0,005 ($p\ 0,609 \geq 0,005$) no tenemos diferencia significativa entre el sexo del encuestado y la respuesta dada, por lo que no podemos seguir realizando el estudio para esta variable, por lo que podemos concluir que se rechaza la hipótesis nº 1, que afirma: *Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria, respecto a la disposición a la disposición del profesorado a educar en valores, atendiendo al sexo de los docentes.*

❖ Habitantes de la localidad donde se encuentra el centro:

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Tabla nº 159. Cálculo de estadísticos descriptivos para la variable, habitantes de la localidad donde está el centro.

Fuente: Elaboración propia.

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	menos de 5000 habitantes	3,2727	1,27208	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,5000	1,16775	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,8889	,80064	27
	más de 20000 habitantes	3,7312	1,03356	93

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
	Total	3,7063	1,02663	143
Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	menos de 5000 habitantes	4,3636	,92442	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,4167	,51493	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,0370	,85402	27
	más de 20000 habitantes	4,2473	,78927	93
	Total	4,2308	,79339	143
El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5000 habitantes	4,0909	,83121	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,5000	,52223	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,0370	,75862	27
	más de 20000 habitantes	4,1183	,96515	93
	Total	4,1329	,88999	143
El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5000 habitantes	4,0909	,83121	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,2500	,45227	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,9630	,70610	27
	más de 20000 habitantes	3,9785	,85946	93
	Total	4,0070	,80050	143
El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5000 habitantes	3,7273	,78625	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,2500	,86603	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,2963	1,03086	27
	más de 20000 habitantes	3,5806	1,01427	93
	Total	3,5944	1,00868	143
El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5000 habitantes	4,3636	,92442	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,3333	,49237	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,2593	,94432	27
	más de 20000 habitantes	4,1505	,94347	93
	Total	4,2028	,90817	143
El área de Lengua Extranjera participa y	menos de 5000 habitantes	4,0000	,77460	11

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
aporta aspectos para la formación en valores	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,1667	,83485	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,8148	,96225	27
	más de 20000 habitantes	3,7957	1,00606	93
	Total	3,8462	,96639	143
El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5000 habitantes	4,1818	,98165	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,5000	,52223	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,1852	,78628	27
	más de 20000 habitantes	3,9677	,97191	93
	Total	4,0699	,91659	143
La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	menos de 5000 habitantes	4,0000	,89443	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,6667	,49237	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,7778	,97402	27
	más de 20000 habitantes	4,2366	,92546	93
	Total	4,1678	,92680	143
La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	menos de 5000 habitantes	3,7273	1,10371	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,4167	,66856	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,6296	1,04323	27
	más de 20000 habitantes	4,0108	,82745	93
	Total	3,9510	,89858	143
Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a los alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	menos de 5000 habitantes	4,0909	,83121	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,2500	,62158	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,0741	,78082	27
	más de 20000 habitantes	4,1183	,88280	93
	Total	4,1189	,83489	143
Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	menos de 5000 habitantes	4,2727	1,00905	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,4167	,51493	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,1111	1,01274	27
	más de 20000 habitantes	4,3333	,79855	93
	Total	4,2937	,83777	143
Los diversos programas y planes desarrollados en el	menos de 5000 habitantes	4,3636	1,20605	11

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
Centro Escolar fomentan la educación en valores	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,6667	,49237	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,5556	,50637	27
	más de 20000 habitantes	4,4086	,69527	93
	Total	4,4545	,69937	143
Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	menos de 5000 habitantes	3,7273	1,42063	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,8333	1,19342	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,0370	,51750	27
	más de 20000 habitantes	3,9785	,92052	93
	Total	3,9580	,92595	143
El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	menos de 5000 habitantes	3,2727	1,34840	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,3333	,49237	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,7407	,81300	27
	más de 20000 habitantes	3,7849	,96515	93
	Total	3,7832	,95784	143
La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	menos de 5000 habitantes	3,1818	1,66242	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,0833	1,08362	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,1481	,90739	27
	más de 20000 habitantes	4,3011	,74869	93
	Total	4,1678	,94187	143
El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	menos de 5000 habitantes	4,0000	1,18322	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,0000	1,04447	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,6667	,78446	27
	más de 20000 habitantes	3,6344	1,08131	93
	Total	3,6993	1,03485	143
Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	menos de 5000 habitantes	4,0000	1,09545	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,4167	,51493	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,8889	,75107	27
	más de 20000 habitantes	3,9032	,92154	93
	Total	3,9510	,88277	143
Los libros de texto de las diferentes áreas de	menos de 5000 habitantes	3,9091	,94388	11

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
conocimiento recogen la educación en valores	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,3333	,65134	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,8148	1,03912	27
	más de 20000 habitantes	3,7312	1,07481	93
	Total	3,8112	1,03428	143
Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	menos de 5000 habitantes	1,5455	,82020	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	2,0000	1,04447	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	1,9259	,72991	27
	más de 20000 habitantes	2,1290	1,16307	93
	Total	2,0350	1,06422	143
Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	menos de 5000 habitantes	2,5455	1,12815	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	2,2500	1,13818	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	2,4444	,89156	27
	más de 20000 habitantes	2,8495	1,02094	93
	Total	2,6993	1,02802	143
La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	menos de 5000 habitantes	3,7273	,78625	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	2,8333	,93744	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,3704	1,04323	27
	más de 20000 habitantes	3,4301	,93713	93
	Total	3,3916	,95707	143
Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	menos de 5000 habitantes	3,5455	1,12815	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,8333	,83485	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,6667	,78446	27
	más de 20000 habitantes	3,8065	,98088	93
	Total	3,7622	,94167	143
El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	menos de 5000 habitantes	4,0909	,83121	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,1667	,71774	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,1852	,68146	27
	más de 20000 habitantes	4,0430	,83294	93
	Total	4,0839	,79165	143
Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la	menos de 5000 habitantes	4,0000	,63246	11

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,5833	1,24011	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,5556	1,05003	27
	más de 20000 habitantes	3,5376	1,04839	93
	Total	3,5804	1,03742	143
Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	menos de 5000 habitantes	4,2727	,78625	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,0000	1,47710	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,9259	1,23805	27
	más de 20000 habitantes	4,0968	,89764	93
	Total	4,0699	1,01156	143
La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	menos de 5000 habitantes	4,1818	,98165	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,1667	1,19342	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,8519	1,02671	27
	más de 20000 habitantes	4,2366	,90166	93
	Total	4,1538	,95908	143
La familia es el primer agente educador en valores sociales	menos de 5000 habitantes	3,7273	1,42063	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,8333	,38925	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,1481	1,13353	27
	más de 20000 habitantes	4,4086	1,00257	93
	Total	4,3427	1,04884	143
La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	menos de 5000 habitantes	4,4545	,93420	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,8333	,38925	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,7407	,44658	27
	más de 20000 habitantes	4,6882	,69123	93
	Total	4,6923	,65252	143
Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	menos de 5000 habitantes	2,6364	1,62928	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	2,7500	2,00567	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	1,8889	1,12090	27
	más de 20000 habitantes	2,2151	1,54533	93
	Total	2,2308	1,52764	143
La acción tutorial debe abordar la formación en	menos de 5000 habitantes	4,5455	1,03573	11

	Población por habitantes	Media	Desv. típ.	N
valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	4,6667	,49237	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	4,4074	,63605	27
	más de 20000 habitantes	4,5376	,75985	93
	Total	4,5245	,73955	143
La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	menos de 5000 habitantes	2,0000	1,61245	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	1,4167	,90034	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	1,4815	,75296	27
	más de 20000 habitantes	1,5161	,81578	93
	Total	1,5385	,89418	143
La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	menos de 5000 habitantes	1,3636	,67420	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	1,1667	,38925	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	1,7407	,98421	27
	más de 20000 habitantes	1,6882	,82064	93
	Total	1,6294	,82802	143
Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	menos de 5000 habitantes	2,5455	1,12815	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	2,3333	1,07309	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	2,4815	1,01414	27
	más de 20000 habitantes	2,9462	1,14555	93
	Total	2,7762	1,12850	143
Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	menos de 5000 habitantes	3,6364	1,02691	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,3333	1,23091	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,8148	1,14479	27
	más de 20000 habitantes	3,4301	1,04671	93
	Total	3,5105	1,08034	143
Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	menos de 5000 habitantes	3,4545	,82020	11
	entre 5000 y menos de 10000 habitantes	3,5000	1,00000	12
	entre 10000 y 20000 habitantes	3,4074	1,21716	27
	más de 20000 habitantes	3,6129	1,04291	93
	Total	3,5524	1,05268	143

CONTRASTES MULTIVARIADOS

Tabla n° 160. Contrastes multivariados para la variable habitantes de la localidad donde se encuentra el centro.

Fuente: Elaboración propia.

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
Intersección	Traza de Pillai	,988	231,012(b)	36,000	104,000	,000	,988	8316,437	1,000
	Lambda de Wilks	,012	231,012(b)	36,000	104,000	,000	,988	8316,437	1,000
	Traza de Hotelling	79,966	231,012(b)	36,000	104,000	,000	,988	8316,437	1,000
	Raíz mayor de Roy	79,966	231,012(b)	36,000	104,000	,000	,988	8316,437	1,000
VI2Pobla	Traza de Pillai	,928	1,318	108,000	318,000	,035	,309	142,333	1,000
	Lambda de Wilks	,327	1,310	108,000	312,374	,038	,311	141,162	1,000
	Traza de Hotelling	1,369	1,301	108,000	308,000	,043	,313	140,506	1,000
	Raíz mayor de Roy	,589	1,734(c)	36,000	106,000	,016	,371	62,416	,992

a Calculado con alfa = ,05

b Estadístico exacto

c El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

d Diseño: Intersección+Variable Independiente 2 Población donde se encuentra el centro.

Como el valor de significación es menor que 0,05 tenemos que existe diferencia significativa entre la población y la respuesta dada, por lo que podemos concluir que se acepta la hipótesis n° 2, que afirma: *Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo al número de habitantes de la población en la que se halla el centro en el que trabajan los docentes consultados.*

CONTRASTE DE LEVENE SOBRE LA IGUALDAD DE LAS VARIANZAS ERROR

Tabla n° 161. Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error para la variable, habitantes de la localidad donde está el centro.

Fuente: Elaboración propia.

	F	gl1	gl2	Significación
Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	2,290	3	139	,081

	F	gl1	gl2	Significación
Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	,474	3	139	,701
El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,674	3	139	,176
El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	,807	3	139	,492
El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,359	3	139	,258
El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	,590	3	139	,623
El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,558	3	139	,202
El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	,330	3	139	,804
La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	1,638	3	139	,183
La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	2,592	3	139	,055
Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a los alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	,496	3	139	,686

	F	gl1	gl2	Significación
Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	1,428	3	139	,237
Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	2,522	3	139	,060
Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	5,589	3	139	,001
El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	3,328	3	139	,022
La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	8,663	3	139	,000
El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	1,607	3	139	,190
Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	,972	3	139	,408
Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	,812	3	139	,489
Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	3,604	3	139	,015
Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	,677	3	139	,568

	F	gl1	gl2	Significación
La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	,945	3	139	,421
Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	,934	3	139	,426
El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	,037	3	139	,990
Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	3,836	3	139	,011
Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	1,061	3	139	,368
La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	,755	3	139	,521
La familia es el primer agente educador en valores sociales	5,993	3	139	,001
La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	2,108	3	139	,102
Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	5,705	3	139	,001
La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	,832	3	139	,478

	F	gl1	gl2	Significación
La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	4,781	3	139	,003
La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	2,738	3	139	,046
Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	,517	3	139	,671
Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	,989	3	139	,400
Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	1,421	3	139	,239

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de las variables dependientes es igual a lo largo de todos los grupos.

a Diseño: Intersección+Variable Independiente 2 Población donde se encuentra el centro.

Como podemos observar la significación es en su mayoría superior a 0,05 por lo que tenemos homogeneidad de varianzas.

En la tabla nº 27 del Anexo II se halla el cálculo de las pruebas de los efectos inter-sujetos, para la variable habitantes de la población donde se encuentra el centro. Cuyos resultados son los siguientes.

a Calculado con $\alpha = ,05$

b R cuadrado = ,024 (R cuadrado corregida = ,003)

c R cuadrado = ,018 (R cuadrado corregida = -,003)

d R cuadrado = ,017 (R cuadrado corregida = -,004)

e R cuadrado = ,010 (R cuadrado corregida = -,011)

f R cuadrado = ,054 (R cuadrado corregida = ,033)

g R cuadrado = ,007 (R cuadrado corregida = -,014)

h R cuadrado = ,013 (R cuadrado corregida = -,008)

i R cuadrado = ,031 (R cuadrado corregida = ,010)

j R cuadrado = ,064 (R cuadrado corregida = ,044)

k R cuadrado = ,055 (R cuadrado corregida = ,034)
 l R cuadrado = ,003 (R cuadrado corregida = -,019)
 m R cuadrado = ,012 (R cuadrado corregida = -,009)
 n R cuadrado = ,016 (R cuadrado corregida = -,005)
 o R cuadrado = ,008 (R cuadrado corregida = -,013)
 p R cuadrado = ,050 (R cuadrado corregida = ,030)
 q R cuadrado = ,099 (R cuadrado corregida = ,079)
 r R cuadrado = ,027 (R cuadrado corregida = ,006)
 s R cuadrado = ,026 (R cuadrado corregida = ,005)
 t R cuadrado = ,044 (R cuadrado corregida = ,023)
 u R cuadrado = ,039 (R cuadrado corregida = ,019)
 v R cuadrado = ,006 (R cuadrado corregida = -,016)
 w R cuadrado = ,014 (R cuadrado corregida = -,007)
 x R cuadrado = ,008 (R cuadrado corregida = -,014)
 y R cuadrado = ,054 (R cuadrado corregida = ,034)
 z R cuadrado = ,015 (R cuadrado corregida = -,006)
 aa R cuadrado = ,025 (R cuadrado corregida = ,004)
 bb R cuadrado = ,023 (R cuadrado corregida = ,002)
 cc R cuadrado = ,041 (R cuadrado corregida = ,020)
 dd R cuadrado = ,022 (R cuadrado corregida = ,001)
 ee R cuadrado = ,007 (R cuadrado corregida = -,015)

En esta prueba vemos que la mayoría de los valores obtenidos está por encima de 0,05 por lo que no tiene una incidencia estadísticamente significativa.

En la tabla n° 28 del Anexo II, se ha calculado la prueba post hoc del DHS de Tukey, para la variable habitantes donde se encuentra el centro.

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Según este cuadro no hay diferencias significativas entre la respuesta dada y la pregunta realizada.

❖ Años de enseñanza:

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Tabla n° 162. Cálculo de estadísticos descriptivos para la variable años de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

	Años de enseñanza	Media	Desv. típ.	N
Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	menos de 5 años	4,0000	,59409	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,5882	1,00367	17
	entre 10 y 15 años	4,0435	,92826	23
	mas de 15 años	3,5765	1,10601	85
	Total	3,7063	1,02663	143

	Años de enseñanza	Media	Desv. típ.	N
Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	menos de 5 años	4,5000	,61835	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,1176	,85749	17
	entre 10 y 15 años	4,5217	,59311	23
	mas de 15 años	4,1176	,83683	85
	Total	4,2308	,79339	143
El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	4,3333	,84017	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,0588	1,08804	17
	entre 10 y 15 años	4,3478	,77511	23
	mas de 15 años	4,0471	,88514	85
	Total	4,1329	,88999	143
El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	4,1667	,61835	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,0588	,96635	17
	entre 10 y 15 años	4,2174	,59974	23
	mas de 15 años	3,9059	,83983	85
	Total	4,0070	,80050	143
El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	3,5000	,85749	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,7059	1,15999	17
	entre 10 y 15 años	4,0435	,76742	23
	mas de 15 años	3,4706	1,04184	85
	Total	3,5944	1,00868	143
El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	4,6111	,50163	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,3529	,99632	17
	entre 10 y 15 años	4,1304	,91970	23
	mas de 15 años	4,1059	,93889	85
	Total	4,2028	,90817	143
El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	4,1667	,70711	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,7059	1,21268	17
	entre 10 y 15 años	4,0000	,85280	23
	mas de 15 años	3,7647	,98376	85
	Total	3,8462	,96639	143
El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	4,2222	,73208	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,1765	1,07444	17
	entre 10 y 15 años	4,2609	,75181	23
	mas de 15 años	3,9647	,95677	85

	Años de enseñanza	Media	Desv. típ.	N
	Total	4,0699	,91659	143
La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	menos de 5 años	4,1667	,92355	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,4706	,79982	17
	entre 10 y 15 años	4,4783	,66535	23
	mas de 15 años	4,0235	,98774	85
	Total	4,1678	,92680	143
La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	menos de 5 años	4,1667	,92355	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,1765	1,01460	17
	entre 10 y 15 años	4,1304	,69442	23
	mas de 15 años	3,8118	,90625	85
	Total	3,9510	,89858	143
Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a los alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	menos de 5 años	4,5000	,51450	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,1765	,88284	17
	entre 10 y 15 años	4,2174	,59974	23
	mas de 15 años	4,0000	,91287	85
	Total	4,1189	,83489	143
Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	menos de 5 años	4,3889	,77754	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,1765	1,18508	17
	entre 10 y 15 años	4,4783	,73048	23
	mas de 15 años	4,2471	,80039	85
	Total	4,2937	,83777	143
Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	menos de 5 años	4,6667	,48507	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,2353	,83137	17
	entre 10 y 15 años	4,6087	,58303	23
	mas de 15 años	4,4118	,72857	85
	Total	4,4545	,69937	143
Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	menos de 5 años	4,3333	,68599	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,1176	,69663	17
	entre 10 y 15 años	4,1304	,96786	23
	mas de 15 años	3,8000	,97346	85
	Total	3,9580	,92595	143
El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	menos de 5 años	4,3333	,68599	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,6471	,93148	17
	entre 10 y 15 años	3,6087	1,19617	23
	mas de 15 años	3,7412	,91486	85
	Total	3,7832	,95784	143
La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	menos de 5 años	4,3889	,84984	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,1176	1,31731	17
	entre 10 y 15 años	4,0435	1,18622	23

	Años de enseñanza	Media	Desv. típ.	N
	mas de 15 años	4,1647	,79951	85
	Total	4,1678	,94187	143
El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	menos de 5 años	3,6111	,91644	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,7059	1,40378	17
	entre 10 y 15 años	3,9565	,82453	23
	mas de 15 años	3,6471	1,03171	85
	Total	3,6993	1,03485	143
Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	menos de 5 años	4,0556	,93760	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,0000	1,06066	17
	entre 10 y 15 años	4,1304	,75705	23
	mas de 15 años	3,8706	,86998	85
	Total	3,9510	,88277	143
Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	menos de 5 años	3,8889	,75840	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,6471	1,32009	17
	entre 10 y 15 años	4,0435	,82453	23
	mas de 15 años	3,7647	1,07623	85
	Total	3,8112	1,03428	143
Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	menos de 5 años	1,3889	,60768	18
	entre 5 y menos de 10 años	2,0000	,86603	17
	entre 10 y 15 años	2,0435	1,39734	23
	mas de 15 años	2,1765	1,03713	85
	Total	2,0350	1,06422	143
Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	menos de 5 años	3,0000	,90749	18
	entre 5 y menos de 10 años	2,9412	1,02899	17
	entre 10 y 15 años	2,8696	1,25424	23
	mas de 15 años	2,5412	,97043	85
	Total	2,6993	1,02802	143
La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	menos de 5 años	3,7222	,89479	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,4706	1,00733	17
	entre 10 y 15 años	3,6522	,83168	23
	mas de 15 años	3,2353	,97159	85
	Total	3,3916	,95707	143
Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	menos de 5 años	3,7222	,75190	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,8824	1,05370	17
	entre 10 y 15 años	3,9565	,76742	23
	mas de 15 años	3,6941	1,00028	85
	Total	3,7622	,94167	143
El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que	menos de 5 años	4,1111	,58298	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,2941	,77174	17

respecta a la adquisición de valores	Años de enseñanza entre 10 y 15 años	Media 4,2174	Desv. típ. ,67126	N 23
	mas de 15 años	4,0000	,85912	85
	Total	4,0839	,79165	143
Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	menos de 5 años	3,8889	,90025	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,4706	1,12459	17
	entre 10 y 15 años	3,6957	1,10514	23
	mas de 15 años	3,5059	1,03076	85
	Total	3,5804	1,03742	143
Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	menos de 5 años	4,4444	,51131	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,9412	1,08804	17
	entre 10 y 15 años	3,9565	1,06508	23
	mas de 15 años	4,0471	1,05679	85
	Total	4,0699	1,01156	143
La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	menos de 5 años	4,2222	,87820	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,2353	1,03256	17
	entre 10 y 15 años	4,1739	,98406	23
	mas de 15 años	4,1176	,96870	85
	Total	4,1538	,95908	143
La familia es el primer agente educador en valores sociales	menos de 5 años	4,5000	,70711	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,4118	1,00367	17
	entre 10 y 15 años	4,2609	1,09617	23
	mas de 15 años	4,3176	1,11496	85
	Total	4,3427	1,04884	143
La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	menos de 5 años	4,7778	,42779	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,5882	,79521	17
	entre 10 y 15 años	4,6522	,77511	23
	mas de 15 años	4,7059	,63290	85
	Total	4,6923	,65252	143
Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	menos de 5 años	2,1111	1,45072	18
	entre 5 y menos de 10 años	2,1765	1,55062	17
	entre 10 y 15 años	2,6522	1,66812	23
	mas de 15 años	2,1529	1,50796	85
	Total	2,2308	1,52764	143
La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	menos de 5 años	4,5000	,51450	18
	entre 5 y menos de 10 años	4,4706	1,00733	17
	entre 10 y 15 años	4,6957	,47047	23
	mas de 15 años	4,4941	,78108	85
	Total	4,5245	,73955	143
La colaboración de	menos de 5 años	1,2778	,46089	18

	Años de enseñanza	Media	Desv. típ.	N
padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	entre 5 y menos de 10 años	1,4706	,79982	17
	entre 10 y 15 años	1,9130	1,23998	23
	mas de 15 años	1,5059	,85389	85
	Total	1,5385	,89418	143
La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	menos de 5 años	1,6111	,77754	18
	entre 5 y menos de 10 años	1,8235	1,13111	17
	entre 10 y 15 años	1,6522	,93462	23
	mas de 15 años	1,5882	,74473	85
	Total	1,6294	,82802	143
Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	menos de 5 años	2,7778	,94281	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,1176	,99262	17
	entre 10 y 15 años	3,0435	1,22394	23
	mas de 15 años	2,6353	1,15312	85
	Total	2,7762	1,12850	143
Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	menos de 5 años	3,2222	1,11437	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,5882	1,37199	17
	entre 10 y 15 años	3,9130	,79275	23
	mas de 15 años	3,4471	1,06353	85
	Total	3,5105	1,08034	143
Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	menos de 5 años	3,5000	,92355	18
	entre 5 y menos de 10 años	3,6471	1,32009	17
	entre 10 y 15 años	3,7826	,99802	23
	mas de 15 años	3,4824	1,04211	85
	Total	3,5524	1,05268	143

CONTRASTES MULTIVARIADOS

Tabla nº 163. Contrastes multivariados para la variable años de dedicación a la enseñanza.
Fuente: Elaboración propia.

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
Intersección	Traza de Pillai	,991	318,856(b)	36,000	104,000	,000	,991	11478,809	1,000
	Lambda de Wilks	,009	318,856(b)	36,000	104,000	,000	,991	11478,809	1,000
	Traza de Hotelling	110,373	318,856(b)	36,000	104,000	,000	,991	11478,809	1,000
	Raíz mayor de Roy	110,373	318,856(b)	36,000	104,000	,000	,991	11478,809	1,000
VI3Aense	Traza de Pillai	,742	,968	108,000	318,000	,570	,247	104,580	,998
	Lambda de Wilks	,421	,968	108,000	312,374	,572	,250	104,314	,998

	Traza de Hotelling	1,017	,967	108,000	308,000	,574	,253	104,432	,998
	Raíz mayor de Roy	,489	1,441(c)	36,000	106,000	,078	,329	51,862	,971

a Calculado con alfa = ,05

b Estadístico exacto

c El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

d Diseño: Intersección +Variable Independiente 3 Años de enseñanza.

Como el nivel de significación es mayor que 0,005 no podemos decir que haya una diferencia estadísticamente significativa, por lo que no existe vinculación entre los años en la enseñanza y lo que piensan, por lo que no podemos seguir realizando el estudio para esta variable, por lo que podemos concluir que se rechaza la hipótesis nº 3, que afirma: *Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a los años de dedicación a la enseñanza de los docentes consultados.*

❖ Años en el ciclo:

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Tabla nº 164. Estadísticos descriptivos para la variable independiente años en el ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

	Años en el ciclo	Media	Desv. típ.	N
Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	menos de 5 años	3,7255	,98140	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,7500	1,07763	32
	entre 10 y 15 años	3,6000	1,05733	40
	mas de 15 años	3,8000	1,05631	20
	Total	3,7063	1,02663	143
Los mestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	menos de 5 años	4,2745	,75042	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,3438	,65300	32
	entre 10 y 15 años	4,1250	,85297	40
	mas de 15 años	4,1500	,98809	20
	Total	4,2308	,79339	143
El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	4,1765	,84157	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,0625	,94826	32
	entre 10 y 15 años	4,0750	,97106	40
	mas de 15 años	4,2500	,78640	20
	Total	4,1329	,88999	143
El área de Lengua	menos de 5 años	4,0980	,75511	51

	Años en el ciclo	Media	Desv. típ.	N
Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	entre 5 y menos de 10 años	3,7813	,90641	32
	entre 10 y 15 años	4,0250	,80024	40
	mas de 15 años	4,1000	,71818	20
	Total	4,0070	,80050	143
El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	3,6275	,93725	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,5000	1,07763	32
	entre 10 y 15 años	3,5000	1,06217	40
	mas de 15 años	3,8500	,98809	20
	Total	3,5944	1,00868	143
El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	4,3333	,73937	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,1875	,82060	32
	entre 10 y 15 años	3,9000	1,21529	40
	mas de 15 años	4,5000	,51299	20
	Total	4,2028	,90817	143
El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	3,9412	,88118	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,6250	1,07012	32
	entre 10 y 15 años	3,7500	1,08012	40
	mas de 15 años	4,1500	,67082	20
	Total	3,8462	,96639	143
El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	4,1373	,87223	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,0000	1,04727	32
	entre 10 y 15 años	3,9750	,99968	40
	mas de 15 años	4,2000	,61559	20
	Total	4,0699	,91659	143
La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	menos de 5 años	4,1765	,93179	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,4375	,66901	32
	entre 10 y 15 años	4,0250	,99968	40
	mas de 15 años	4,0000	1,07606	20
	Total	4,1678	,92680	143
La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	menos de 5 años	3,9216	,97659	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,9688	,73985	32
	entre 10 y 15 años	4,0000	,96077	40
	mas de 15 años	3,9000	,85224	20
	Total	3,9510	,89858	143
Considera que hay	menos de 5 años	4,1961	,82510	51

	Años en el ciclo	Media	Desv. típ.	N
contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a los alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	entre 5 y menos de 10 años	4,0625	,87759	32
	entre 10 y 15 años	4,0250	,83166	40
	mas de 15 años	4,2000	,83351	20
	Total	4,1189	,83489	143
Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	menos de 5 años	4,2549	,91309	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,4688	,80259	32
	entre 10 y 15 años	4,3000	,79097	40
	mas de 15 años	4,1000	,78807	20
	Total	4,2937	,83777	143
Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	menos de 5 años	4,4118	,66862	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,5625	,56440	32
	entre 10 y 15 años	4,3750	,89693	40
	mas de 15 años	4,5500	,51042	20
	Total	4,4545	,69937	143
Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	menos de 5 años	4,0000	,80000	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,8125	1,06066	32
	entre 10 y 15 años	3,9250	1,07148	40
	mas de 15 años	4,1500	,67082	20
	Total	3,9580	,92595	143
El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	menos de 5 años	3,9216	,82081	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,6563	1,12478	32
	entre 10 y 15 años	3,7750	,91952	40
	mas de 15 años	3,6500	1,08942	20
	Total	3,7832	,95784	143
La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	menos de 5 años	4,0392	1,09473	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,2813	,92403	32
	entre 10 y 15 años	4,1500	,89299	40
	mas de 15 años	4,3500	,58714	20
	Total	4,1678	,94187	143
El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	menos de 5 años	3,6471	1,09222	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,6250	1,07012	32
	entre 10 y 15 años	3,7500	1,03155	40
	mas de 15 años	3,8500	,87509	20
	Total	3,6993	1,03485	143
Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	menos de 5 años	3,9020	,92206	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,0625	,80071	32
	entre 10 y 15 años	3,8250	1,00989	40
	mas de 15 años	4,1500	,58714	20
	Total	3,9510	,82277	143

	Años en el ciclo	Media	Desv. típ.	N
Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	menos de 5 años	3,8235	,99410	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,6563	1,18074	32
	entre 10 y 15 años	3,7750	1,02501	40
	mas de 15 años	4,1000	,91191	20
	Total	3,8112	1,03428	143
Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	menos de 5 años	1,7843	,90142	51
	entre 5 y menos de 10 años	1,9375	,94826	32
	entre 10 y 15 años	2,4000	1,29694	40
	mas de 15 años	2,1000	,96791	20
	Total	2,0350	1,06422	143
Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	menos de 5 años	2,7647	1,01170	51
	entre 5 y menos de 10 años	2,7500	1,16398	32
	entre 10 y 15 años	2,5500	,98580	40
	mas de 15 años	2,7500	,96655	20
	Total	2,6993	1,02802	143
La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	menos de 5 años	3,5098	,88029	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,3438	1,00352	32
	entre 10 y 15 años	3,2500	1,00639	40
	mas de 15 años	3,4500	,99868	20
	Total	3,3916	,95707	143
Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	menos de 5 años	3,7647	,83877	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,9375	,98169	32
	entre 10 y 15 años	3,6500	1,02657	40
	mas de 15 años	3,7000	,97872	20
	Total	3,7622	,94167	143
El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	menos de 5 años	4,0980	,60844	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,1563	,95409	32
	entre 10 y 15 años	4,2500	,74248	40
	mas de 15 años	3,6000	,88258	20
	Total	4,0839	,79165	143
Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	menos de 5 años	3,6667	1,05198	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,6563	1,06587	32
	entre 10 y 15 años	3,5750	1,03497	40
	mas de 15 años	3,2500	,96655	20
	Total	3,5804	1,03742	143
Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	menos de 5 años	4,1765	,88783	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,0313	1,14960	32
	entre 10 y 15 años	3,9750	1,07387	40
	mas de 15 años	4,0500	,99868	20

	Años en el ciclo	Media	Desv. típ.	N
	Total	4,0699	1,01156	143
La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	menos de 5 años	4,0784	,97659	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,3750	,97551	32
	entre 10 y 15 años	4,1000	1,00766	40
	mas de 15 años	4,1000	,78807	20
	Total	4,1538	,95908	143
La familia es el primer agente educador en valores sociales	menos de 5 años	4,3137	1,04862	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,5000	,95038	32
	entre 10 y 15 años	4,4000	1,05733	40
	mas de 15 años	4,0500	1,19097	20
	Total	4,3427	1,04884	143
La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	menos de 5 años	4,6863	,58276	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,6563	,70066	32
	entre 10 y 15 años	4,6750	,79703	40
	mas de 15 años	4,8000	,41039	20
	Total	4,6923	,65252	143
Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	menos de 5 años	2,1765	1,46569	51
	entre 5 y menos de 10 años	2,4063	1,70122	32
	entre 10 y 15 años	2,2500	1,56484	40
	mas de 15 años	2,0500	1,39454	20
	Total	2,2308	1,52764	143
La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	menos de 5 años	4,4510	,75667	51
	entre 5 y menos de 10 años	4,5625	,80071	32
	entre 10 y 15 años	4,6000	,74421	40
	mas de 15 años	4,5000	,60698	20
	Total	4,5245	,73955	143
La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	menos de 5 años	1,4314	,70014	51
	entre 5 y menos de 10 años	1,5000	,95038	32
	entre 10 y 15 años	1,6500	1,02657	40
	mas de 15 años	1,6500	,98809	20
	Total	1,5385	,89418	143
La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	menos de 5 años	1,6078	,77662	51
	entre 5 y menos de 10 años	1,6250	,87067	32
	entre 10 y 15 años	1,5750	,81296	40
	mas de 15 años	1,8000	,95145	20
	Total	1,6294	,82802	143
Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el	menos de 5 años	2,8235	1,07156	51
	entre 5 y menos de 10 años	2,8438	1,19432	32
	entre 10 y 15 años	2,8000	1,15913	40

	Años en el ciclo	Media	Desv. típ.	N
ámbito familiar	mas de 15 años	2,5000	1,14708	20
	Total	2,7762	1,12850	143
Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	menos de 5 años	3,1765	1,26025	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,7813	,83219	32
	entre 10 y 15 años	3,5500	,98580	40
	mas de 15 años	3,8500	,93330	20
	Total	3,5105	1,08034	143
Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	menos de 5 años	3,4902	,96690	51
	entre 5 y menos de 10 años	3,6250	1,15703	32
	entre 10 y 15 años	3,7500	,95407	40
	mas de 15 años	3,2000	1,23969	20
	Total	3,5524	1,05268	143

CONTRASTES MULTIVARIADOS

Tabla nº 165. Contrastes multivariados, para la variable años en el ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
Intersección	Traza de Pillai	,993	410,861(b)	36,000	104,000	,000	,993	14790,985	1,000
	Lambda de Wilks	,007	410,861(b)	36,000	104,000	,000	,993	14790,985	1,000
	Traza de Hotelling	142,221	410,861(b)	36,000	104,000	,000	,993	14790,985	1,000
	Raíz mayor de Roy	142,221	410,861(b)	36,000	104,000	,000	,993	14790,985	1,000
VI4Aciclo	Traza de Pillai	,814	1,096	108,000	318,000	,270	,271	118,417	1,000
	Lambda de Wilks	,381	1,099	108,000	312,374	,264	,275	118,507	1,000
	Traza de Hotelling	1,160	1,103	108,000	308,000	,259	,279	119,093	1,000
	Raíz mayor de Roy	,587	1,727(c)	36,000	106,000	,017	,370	62,170	,992

a Calculado con alfa = ,05

b Estadístico exacto

c El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

d Diseño: Intersección+Variable Independiente 4 Años en el ciclo.

Como el nivel de significación es mayor que 0,005 podemos decir que la opinión dada no depende de los años que lleva en el ciclo. Por lo que podemos concluir que se rechaza la hipótesis nº 4, que afirma: *Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a los años de dedicación de los docentes en el mencionado ciclo.*

❖ **Años en el centro:**

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS.

Tabla nº 166. Estadísticos descriptivos para la variable años en el centro.
Fuente: Elaboración propia.

	Años en el centro	Media	Desv. típ.	N
Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	menos de 5 años	3,6667	1,00593	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,5116	1,05497	43
	entre 10 y 15 años	3,8750	,89988	24
	más de 15 años	4,0526	1,12909	19
	Total	3,7063	1,02663	143
Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	menos de 5 años	4,2105	,86058	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,1395	,67547	43
	entre 10 y 15 años	4,3750	,71094	24
	más de 15 años	4,3158	,94591	19
	Total	4,2308	,79339	143
El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	4,1404	,93424	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,9767	,93830	43
	entre 10 y 15 años	4,2917	,69025	24
	más de 15 años	4,2632	,87191	19
	Total	4,1329	,88999	143
El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	4,0702	,75261	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,7209	,85428	43
	entre 10 y 15 años	4,2083	,72106	24
	más de 15 años	4,2105	,78733	19
	Total	4,0070	,80050	143
El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	3,6842	,94789	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,2791	1,00772	43
	entre 10 y 15 años	3,8333	1,00722	24

	más de 15 años	3,7368	1,09758	19
	Total	3,5944	1,00868	143
El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	4,2807	,79629	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,0233	,98774	43
	entre 10 y 15 años	4,2917	,85867	24
	más de 15 años	4,2632	1,09758	19
	Total	4,2028	,90817	143
El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	3,9474	,89485	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,5116	1,03215	43
	entre 10 y 15 años	4,1250	,85019	24
	más de 15 años	3,9474	1,02598	19
	Total	3,8462	,96639	143
El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	menos de 5 años	4,2632	,83509	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,7209	1,00772	43
	entre 10 y 15 años	4,2500	,73721	24
	más de 15 años	4,0526	,97032	19
	Total	4,0699	,91659	143
La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	menos de 5 años	4,2281	,90667	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,0930	,89480	43
	entre 10 y 15 años	4,2500	,94409	24
	más de 15 años	4,0526	1,07877	19
	Total	4,1678	,92680	143
La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	menos de 5 años	3,8421	,95971	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,0233	,73964	43
	entre 10 y 15 años	4,1250	,79741	24
	más de 15 años	3,8947	1,14962	19
	Total	3,9510	,89858	143
Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a los alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	menos de 5 años	4,1228	,82527	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,9535	,87160	43
	entre 10 y 15 años	4,2500	,60792	24
	más de 15 años	4,3158	1,00292	19
	Total	4,1189	,83489	143
Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	menos de 5 años	4,1754	,94723	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,3256	,71451	43
	entre 10 y 15 años	4,5833	,58359	24
	más de 15 años	4,2105	,97633	19
	Total	4,2937	,83777	143
Los diversos programas y	menos de 5 años	4,4561	,65657	57

planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	entre 5 y menos de 10 años	4,4419	,58969	43
	entre 10 y 15 años	4,6667	,48154	24
	más de 15 años	4,2105	1,13426	19
	Total	4,4545	,69937	143
Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	menos de 5 años	3,9123	,95020	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,6977	,93948	43
	entre 10 y 15 años	4,3333	,63702	24
	más de 15 años	4,2105	,97633	19
	Total	3,9580	,92595	143
El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	menos de 5 años	3,8421	,94092	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,4884	1,00882	43
	entre 10 y 15 años	4,0417	,80645	24
	más de 15 años	3,9474	,97032	19
	Total	3,7832	,95784	143
La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	menos de 5 años	4,0351	1,08504	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,1395	,86138	43
	entre 10 y 15 años	4,3750	,57578	24
	más de 15 años	4,3684	1,01163	19
	Total	4,1678	,94187	143
El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	menos de 5 años	3,6316	1,04594	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,6047	1,11568	43
	entre 10 y 15 años	3,8750	,85019	24
	más de 15 años	3,8947	1,04853	19
	Total	3,6993	1,03485	143
Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	menos de 5 años	3,9649	,92514	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,9535	,78539	43
	entre 10 y 15 años	4,0000	,78019	24
	más de 15 años	3,8421	1,11869	19
	Total	3,9510	,88277	143
Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	menos de 5 años	3,8070	1,00780	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,4651	1,24114	43
	entre 10 y 15 años	4,1667	,56466	24
	más de 15 años	4,1579	,83421	19
	Total	3,8112	1,03428	143
Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	menos de 5 años	1,8772	1,03631	57
	entre 5 y menos de 10 años	2,2791	,95930	43
	entre 10 y 15 años	2,1667	1,40393	24
	más de 15 años	1,7895	,78733	19
	Total	2,0350	1,06422	143
Los valores sociales que	menos de 5 años	2,7368	1,02689	57

tiene el alumnado proceden del marco escolar	entre 5 y menos de 10 años	2,6047	,92940	43
	entre 10 y 15 años	2,8333	1,30773	24
	más de 15 años	2,6316	,89508	19
	Total	2,6993	1,02802	143
La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	menos de 5 años	3,4035	,96102	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,1628	,97420	43
	entre 10 y 15 años	3,5000	1,02151	24
	más de 15 años	3,7368	,73349	19
	Total	3,3916	,95707	143
Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	menos de 5 años	3,7368	,97333	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,6977	,88734	43
	entre 10 y 15 años	3,8750	,85019	24
	más de 15 años	3,8421	1,11869	19
	Total	3,7622	,94167	143
El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	menos de 5 años	4,0351	,70622	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,2093	,77331	43
	entre 10 y 15 años	4,0833	,88055	24
	más de 15 años	3,9474	,97032	19
	Total	4,0839	,79165	143
Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	menos de 5 años	3,7895	,92073	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,5581	1,07576	43
	entre 10 y 15 años	3,2500	1,03209	24
	más de 15 años	3,4211	1,21636	19
	Total	3,5804	1,03742	143
Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	menos de 5 años	4,1579	,90217	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,9767	1,22452	43
	entre 10 y 15 años	3,8333	,96309	24
	más de 15 años	4,3158	,82007	19
	Total	4,0699	1,01156	143
La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	menos de 5 años	4,2632	,87681	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,2093	,94006	43
	entre 10 y 15 años	4,2083	1,02062	24
	más de 15 años	3,6316	1,06513	19
	Total	4,1538	,95908	143
La familia es el primer agente educador en valores sociales	menos de 5 años	4,3333	,95119	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,5349	1,03162	43
	entre 10 y 15 años	4,2083	1,17877	24
	más de 15 años	4,1053	1,19697	19
	Total	4,3427	1,04884	143
La relación padres-	menos de 5 años	4,6316	,67166	57

profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	entre 5 y menos de 10 años	4,8140	,45018	43
	entre 10 y 15 años	4,7083	,62409	24
	más de 15 años	4,5789	,96124	19
	Total	4,6923	,65252	143
Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	menos de 5 años	2,2982	1,51144	57
	entre 5 y menos de 10 años	2,2791	1,68078	43
	entre 10 y 15 años	2,0000	1,44463	24
	más de 15 años	2,2105	1,39758	19
	Total	2,2308	1,52764	143
La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	menos de 5 años	4,4737	,70976	57
	entre 5 y menos de 10 años	4,6977	,46470	43
	entre 10 y 15 años	4,5000	,93250	24
	más de 15 años	4,3158	1,00292	19
	Total	4,5245	,73955	143
La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	menos de 5 años	1,4561	,78080	57
	entre 5 y menos de 10 años	1,6512	1,11021	43
	entre 10 y 15 años	1,5417	,88363	24
	más de 15 años	1,5263	,69669	19
	Total	1,5385	,89418	143
La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	menos de 5 años	1,5789	,70578	57
	entre 5 y menos de 10 años	1,6279	,92642	43
	entre 10 y 15 años	1,6250	,96965	24
	más de 15 años	1,7895	,78733	19
	Total	1,6294	,82802	143
Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	menos de 5 años	2,7719	1,08591	57
	entre 5 y menos de 10 años	2,6744	1,20950	43
	entre 10 y 15 años	2,7917	1,17877	24
	más de 15 años	3,0000	1,05409	19
	Total	2,7762	1,12850	143
Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	menos de 5 años	3,4386	1,11831	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,6047	,95468	43
	entre 10 y 15 años	3,6250	1,13492	24
	más de 15 años	3,3684	1,21154	19
	Total	3,5105	1,08034	143
Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	menos de 5 años	3,4386	1,06934	57
	entre 5 y menos de 10 años	3,6047	1,02677	43
	entre 10 y 15 años	3,6250	1,09594	24
	más de 15 años	3,6842	1,05686	19
	Total	3,5524	1,05268	143

CONTRASTES MULTIVARIADOS

Tabla n° 167. Contrastes multivariados, para la variable años en el centro.
Fuente: Elaboración propia.

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
Intersección	Traza de Pillai	,993	389,190(b)	36,000	104,000	,000	,993	14010,856	1,000
	Lambda de Wilks	,007	389,190(b)	36,000	104,000	,000	,993	14010,856	1,000
	Traza de Hotelling	134,720	389,190(b)	36,000	104,000	,000	,993	14010,856	1,000
	Raíz mayor de Roy	134,720	389,190(b)	36,000	104,000	,000	,993	14010,856	1,000
VI5Acentro	Traza de Pillai	,820	1,107	108,000	318,000	,249	,273	119,604	1,000
	Lambda de Wilks	,373	1,127	108,000	312,374	,215	,280	121,459	1,000
	Traza de Hotelling	1,207	1,147	108,000	308,000	,183	,287	123,905	1,000
	Raíz mayor de Roy	,677	1,994(c)	36,000	106,000	,004	,404	71,773	,998

a Calculado con $\alpha = ,05$

b Estadístico exacto

c El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

d Diseño: Intersección + Variable Independiente 5 Años en el centro.

Ocurre como anteriormente, que podemos decir que no hay relación significativa entre los años en el centro y la opinión del sujeto, ya que el nivel de significación es mayor que 0,005 podemos decir que la opinión dada no depende de los años que lleva en el centro. Por lo que podemos concluir que se rechaza la hipótesis n° 5, que afirma: *Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a los años de permanencia en ese centro de los docentes consultados.*

❖ Tipo de centro:

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Tabla n° 168. Estadísticos descriptivos, para la variable independiente tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

	Tipo de centro	Media	Desv. típ.	N
Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre	público	3,5728	1,01558	103
	concertado	4,0286	1,01419	35
	privado	4,2000	,83666	5

	Tipo de centro	Media	Desv. típ.	N
educación en valores	Total	3,7063	1,02663	143
Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	público	4,1359	,79272	103
	concertado	4,5429	,70054	35
	privado	4,0000	1,00000	5
	Total	4,2308	,79339	143
El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	público	4,0485	,87871	103
	concertado	4,4286	,88403	35
	privado	3,8000	,83666	5
	Total	4,1329	,88999	143
El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	público	3,9320	,78293	103
	concertado	4,2286	,84316	35
	privado	4,0000	,70711	5
	Total	4,0070	,80050	143
El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	público	3,5049	,99876	103
	concertado	3,8286	1,04278	35
	privado	3,8000	,83666	5
	Total	3,5944	1,00868	143
El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	público	4,1942	,85243	103
	concertado	4,3143	,96319	35
	privado	3,6000	1,51658	5
	Total	4,2028	,90817	143
El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	público	3,8058	,93994	103
	concertado	4,0286	1,01419	35
	privado	3,4000	1,14018	5
	Total	3,8462	,96639	143
El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	público	4,0971	,91303	103
	concertado	4,0857	,88688	35
	privado	3,4000	1,14018	5
	Total	4,0699	,91659	143
La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	público	4,0874	,94045	103
	concertado	4,4286	,85011	35
	privado	4,0000	1,00000	5
	Total	4,1678	,92680	143
La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	público	3,8252	,91209	103
	concertado	4,2857	,78857	35
	privado	4,2000	,83666	5
	Total	3,9510	,89858	143
Considera que hay	público	4,0000	,82842	103

	Tipo de centro	Media	Desv. típ.	N
contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a los alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	concertado	4,4286	,81478	35
	privado	4,4000	,54772	5
	Total	4,1189	,83489	143
Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	público	4,1942	,81720	103
	concertado	4,5429	,88593	35
	privado	4,6000	,54772	5
	Total	4,2937	,83777	143
Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	público	4,4563	,65345	103
	concertado	4,4571	,85209	35
	privado	4,4000	,54772	5
	Total	4,4545	,69937	143
Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	público	3,7670	,93099	103
	concertado	4,4000	,73565	35
	privado	4,8000	,44721	5
	Total	3,9580	,92595	143
El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	público	3,7379	,94932	103
	concertado	3,9143	,98134	35
	privado	3,8000	1,09545	5
	Total	3,7832	,95784	143
La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	público	3,9903	,95481	103
	concertado	4,6000	,77460	35
	privado	4,8000	,44721	5
	Total	4,1678	,94187	143
El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	público	3,5825	,99533	103
	concertado	3,9143	1,12122	35
	privado	4,6000	,54772	5
	Total	3,6993	1,03485	143
Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	público	3,8932	,83915	103
	concertado	4,0857	1,01087	35
	privado	4,2000	,83666	5
	Total	3,9510	,88277	143
Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	público	3,7379	1,06606	103
	concertado	4,0571	,96841	35
	privado	3,6000	,54772	5
	Total	3,8112	1,03428	143
Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	público	2,1359	1,06687	103
	concertado	1,7429	,91853	35
	privado	2,0000	1,73205	5
	Total	2,0350	1,06422	143
Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco	público	2,6214	1,00114	103
	concertado	2,9429	1,10992	35
	privado	2,6000	,89443	5

	Tipo de centro	Media	Desv. típ.	N
escolar	Total	2,6993	1,02802	143
La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	público	3,2039	,96365	103
	concertado	3,8000	,75926	35
	privado	4,4000	,54772	5
	Total	3,3916	,95707	143
Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	público	3,6505	,92576	103
	concertado	3,9429	,93755	35
	privado	4,8000	,44721	5
	Total	3,7622	,94167	143
El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	público	4,0583	,78995	103
	concertado	4,1429	,80961	35
	privado	4,2000	,83666	5
	Total	4,0839	,79165	143
Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	público	3,7087	,94590	103
	concertado	3,1429	1,21614	35
	privado	4,0000	,70711	5
	Total	3,5804	1,03742	143
Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	público	4,0874	,98126	103
	concertado	4,0571	1,13611	35
	privado	3,8000	,83666	5
	Total	4,0699	1,01156	143
La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	público	4,1845	,90475	103
	concertado	4,1429	1,03307	35
	privado	3,6000	1,51658	5
	Total	4,1538	,95908	143
La familia es el primer agente educador en valores sociales	público	4,3301	1,04214	103
	concertado	4,5143	,95090	35
	privado	3,4000	1,51658	5
	Total	4,3427	1,04884	143
La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	público	4,6796	,62956	103
	concertado	4,7143	,75035	35
	privado	4,8000	,44721	5
	Total	4,6923	,65252	143
Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	público	2,2621	1,55274	103
	concertado	2,2000	1,45117	35
	privado	1,8000	1,78885	5
	Total	2,2308	1,52764	143
La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	público	4,4951	,69837	103
	concertado	4,6571	,76477	35
	privado	4,2000	1,30384	5
	Total	4,5245	,73955	143
La colaboración de padres/madres y	público	1,5825	,97543	103
	concertado	1,4571	,65722	35

	Tipo de centro	Media	Desv. típ.	N
profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	privado	1,2000	,44721	5
	Total	1,5385	,89418	143
La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	público	1,6408	,79031	103
	concertado	1,6571	,96841	35
	privado	1,2000	,44721	5
	Total	1,6294	,82802	143
Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	público	2,6214	1,13860	103
	concertado	3,1429	1,00419	35
	privado	3,4000	1,14018	5
	Total	2,7762	1,12850	143
Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	público	3,4757	1,05575	103
	concertado	3,6286	1,16533	35
	privado	3,4000	1,14018	5
	Total	3,5105	1,08034	143
Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	público	3,4466	1,04533	103
	concertado	3,7714	1,05957	35
	privado	4,2000	,83666	5
	Total	3,5524	1,05268	143

CONTRASTES MULTIVARIADOS

Tabla nº 169. Contrastes multivariados para la variable tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada
Intersección	Traza de Pillai	,978	132,064(b)	36,000	105,000	,000	,978	4754,313	1,000
	Lambda de Wilks	,022	132,064(b)	36,000	105,000	,000	,978	4754,313	1,000
	Traza de Hotelling	45,279	132,064(b)	36,000	105,000	,000	,978	4754,313	1,000
	Raíz mayor de Roy	45,279	132,064(b)	36,000	105,000	,000	,978	4754,313	1,000
VI6Tipoc en	Traza de Pillai	,744	1,742	72,000	212,000	,001	,372	125,450	1,000
	Lambda de Wilks	,382	1,800(b)	72,000	210,000	,001	,382	129,610	1,000
	Traza de Hotelling	1,286	1,858	72,000	208,000	,000	,391	133,752	1,000
	Raíz mayor de Roy	,933	2,748(c)	36,000	106,000	,000	,483	98,934	1,000

- a Calculado con $\alpha = ,05$
- b Estadístico exacto
- c El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.
- d Diseño: Intersección + Variable Independiente 6 Tipo de centro.

En este caso si tenemos evidencia de que hay relación entre el tipo de centro estudiado y la respuesta obtenida. Ya que el nivel de significación es menor que 0,005 podemos decir que la opinión dada depende del tipo de centro. Por lo que podemos concluir que se acepta la hipótesis nº 6, que afirma: *Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a si pertenece a un centro público, concertado o privado.*

CONTRASTE DE LEVENE SOBRE LA IGUALDAD DE LAS VARIANZAS ERROR

Tabla nº 170. Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error, para la variable tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

	F	gl1	gl2	Significación
Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	,606	2	140	,547
Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	,484	2	140	,617
El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	,219	2	140	,804
El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	,747	2	140	,476
El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	,469	2	140	,627
El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	3,012	2	140	,052

	F	gl1	gl2	Significación
El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	,232	2	140	,793
El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	,535	2	140	,587
La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	,088	2	140	,916
La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	,197	2	140	,821
Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a los alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	,655	2	140	,521
Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	,227	2	140	,797
Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	1,609	2	140	,204
Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	1,197	2	140	,305
El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	,035	2	140	,966

	F	gl1	gl2	Significación
La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	,551	2	140	,577
El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	,847	2	140	,431
Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	1,201	2	140	,304
Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	2,650	2	140	,074
Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	1,042	2	140	,355
Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	,936	2	140	,395
La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	5,521	2	140	,005
Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	2,355	2	140	,099
El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	,199	2	140	,820
Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	2,913	2	140	,058
Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	,170	2	140	,844

	F	gl1	gl2	Significación
La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	2,798	2	140	,064
La familia es el primer agente educador en valores sociales	2,260	2	140	,108
La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	,298	2	140	,743
Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	,327	2	140	,722
La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	2,210	2	140	,114
La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	2,388	2	140	,096
La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	1,374	2	140	,257
Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	1,234	2	140	,294
Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	,023	2	140	,978
Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	,670	2	140	,513

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de las variables dependientes es igual a lo largo de todos los grupos.

a Diseño: Intersección+Variable Independiente 6 Tipo de centro.

Con esta prueba vemos que existe homogeneidad de varianzas.

En la tabla nº 38 del anexo II, se encuentra las pruebas de los efectos inter-sujetos, de la variable tipo de centro para el conjunto de los ítems, obteniéndose los siguientes resultados.

a Calculado con $\alpha = ,05$

b R cuadrado = ,045 (R cuadrado corregida = ,031)
 c R cuadrado = ,051 (R cuadrado corregida = ,038)
 d R cuadrado = ,039 (R cuadrado corregida = ,025)
 e R cuadrado = ,025 (R cuadrado corregida = ,011)
 f R cuadrado = ,020 (R cuadrado corregida = ,006)
 g R cuadrado = ,019 (R cuadrado corregida = ,005)
 h R cuadrado = ,018 (R cuadrado corregida = ,004)
 i R cuadrado = ,026 (R cuadrado corregida = ,012)
 j R cuadrado = ,053 (R cuadrado corregida = ,039)
 k R cuadrado = ,037 (R cuadrado corregida = ,023)
 l R cuadrado = ,000 (R cuadrado corregida = -,014)
 m R cuadrado = ,116 (R cuadrado corregida = ,104)
 n R cuadrado = ,006 (R cuadrado corregida = -,008)
 o R cuadrado = ,094 (R cuadrado corregida = ,081)
 p R cuadrado = ,047 (R cuadrado corregida = ,033)
 q R cuadrado = ,012 (R cuadrado corregida = -,002)
 r R cuadrado = ,112 (R cuadrado corregida = ,099)
 s R cuadrado = ,062 (R cuadrado corregida = ,049)
 t R cuadrado = ,003 (R cuadrado corregida = -,011)
 u R cuadrado = ,061 (R cuadrado corregida = ,047)
 v R cuadrado = ,013 (R cuadrado corregida = -,002)
 w R cuadrado = ,035 (R cuadrado corregida = ,021)
 x R cuadrado = ,002 (R cuadrado corregida = -,013)
 y R cuadrado = ,016 (R cuadrado corregida = ,002)
 z R cuadrado = ,009 (R cuadrado corregida = -,005)
 aa R cuadrado = ,010 (R cuadrado corregida = -,004)
 bb R cuadrado = ,050 (R cuadrado corregida = ,037)
 cc R cuadrado = ,004 (R cuadrado corregida = -,010)
 dd R cuadrado = ,031 (R cuadrado corregida = ,017)

En esta prueba vemos como en muchos casos la significación para el estudio realizado es menor que 0,05, por lo que en esos casos el tipo de centro tiene un efecto sobre la respuesta dada.

En la tabla n° 39 del Anexo II, se encuentra la prueba post hoc Tukey para la variable tipo de centro, obteniéndose el resultado siguiente.

Basado en las medias observadas.

* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Aquí vemos que existen casos donde se puede ver que según el centro así será la respuesta (donde el nivel de significación es menor que 0,05).

14.3. Análisis y discusión de resultados de contingencia.

El análisis de contingencia que pretende constituir este apartado se ha realizado para cada una de las variables descriptivas (Sexo del docente, Tipo de centro, Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro, Años de dedicación a la enseñanza, Años de trabajo en el mismo ciclo y Años en el mismo centro) que han sido definidas para esta investigación, atendiendo a las Dimensiones establecidas en el análisis factorial realizado.

14.3.1. Análisis y discusión de resultados de contingencia para la escala sobre la disposición de profesorado para educar en valores.

Seguiremos con el análisis de los resultados de la contingencia para cada una de las variables en la escala sobre la disposición del profesorado para educar en valores.

 **Análisis de discusión de los resultados de la Contingencia para la variable: Sexo del docente.**

 **Análisis Dimensión I de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores: Acción Didáctico-curricular del docente.**

En la Dimensión I analiza la acción Didáctica-curricular del docente, cuestiones de gran trascendencia para llevar a cabo el proceso educativo vinculado al desarrollo de valores en el marco escolar. El análisis de los datos de esta Dimensión arroja las consiguientes consideraciones, cuyos resultados se muestran en la tabla n° 171. Sobre si los maestros/as desarrollan actividades mediante las que se adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores (ítem 8), las opiniones oscilan entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo la opinión más elegida entre los profesores y profesoras la de “bastante de acuerdo” con un 32,8% y un 50,6% respectivamente. En relación si los docentes integran en sus programaciones didácticas la educación en valores (ítem 9), también hay una unanimidad entre los profesores/as consultados ya que en un 92,2% están a favor los hombres y en un 97,5% las mujeres.

El ítem 10 manifiesta si el área de Conocimiento de Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores, siendo positiva la opinión del profesorado consultado, ya en un 87,6% manifiestan los maestros su postura a favor y en un 93,7% los hacen las docentes. Con el área de Lengua Castellana y Literatura (ítem 11), también se obtienen resultados muy contundentes, siendo la opción más elegida la de “bastante de acuerdo” con un 60,9% para los hombres y un 60,8% para las mujeres. Los

porcentajes descienden en relación si el área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores (ítem 12), pero siguen siendo unas opiniones claramente favorables, pues en un 79,7% lo hacen afirmativamente los profesores y en un 83,5% los hacen las educadoras, con el tema abordada por el ítem 13. Cuando se interroga a los encuestados acerca si estas posibilidades pedagógicas manifestadas con anterioridad, se obtienen con el área de Educación Física (ítem 13), las opiniones nuevamente son positivas, siendo los porcentajes desfavorables meramente anecdóticos, con un 11% entre los hombres y un 6,4% entre las mujeres. En relación al área de Lengua extranjera (ítem 14), las opiniones siguen en la misma línea, es decir entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, con un 82,8% para los hombres y un 89,8% para las mujeres. Terminando con el análisis de las áreas que se imparten en el tercer ciclo de Educación Primaria, abordamos si el área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores (ítem 15), siendo nuevamente las opciones favorables las más elegidas, como nota informativa la opinión “bastante de acuerdo” es la que más porcentaje tiene con un 50% para los hombres y un 46,8% para las maestras.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE SEXO DEL DOCENTE.

Tabla nº 171. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable sexo del docente.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I	HOMBRE					MUJER				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	,0%	21,9%	25,0%	32,8%	20,3%	1,3%	12,7%	10,1%	50,6%	25,3%
V.9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores		7,8%	15,6%	45,3%	31,3%		2,5%	1,3%	48,1%	48,1%
V.10. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,6%	10,9%	6,3%	51,6%	29,7%	,0%	6,3%	2,5%	49,4%	41,8%
V.11. El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos	1,6%	9,4%	7,8%	60,9%	20,3%	,0%	3,8%	8,9%	60,8%	26,6%

DIMENSIÓN I	HOMBRE					MUJER				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEMES para la formación en valores										
V.12. El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,6%	18,8%	26,6%	40,6%	12,5%	1,3%	15,2%	15,2%	46,8%	21,5%
V.13. El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,6%	9,4%	6,3%	37,5%	45,3%	1,3%	5,1%	1,3%	53,2%	39,2%
V.14. El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,6%	15,6%	15,6%	48,4%	18,8%	1,3%	8,9%	7,6%	54,4%	27,8%
V.15. El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,6%	9,4%	9,4%	50,0%	29,7%	1,3%	5,1%	8,9%	46,8%	38,0%
V.16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as		12,5%	12,5%	32,8%	42,2%		5,1%	8,9%	40,5%	45,6%
V.17. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	1,6%	12,5%	15,6%	48,4%	21,9%	,0%	5,1%	11,4%	51,9%	31,6%
V.18. Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores		9,4%	12,5%	51,6%	26,6%		5,1%	5,1%	49,4%	40,5%
V.19. Los profesores/as con										

DIMENSIÓN I	HOMBRE					MUJER				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	1,6%	7,8%	9,4%	42,2%	39,1%	,0%	1,3%	6,3%	38,0%	54,4%
V.20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	1,6%	1,6%	6,3%	51,6%	39,1%	,0%	1,3%	1,3%	31,6%	65,8%

La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as (ítem 16), ya que así lo manifiestan los docentes en un 87,5% de opiniones positivas y en un 95% por parte de las maestras. En relación a si la metodología utilizada para educar en valores responde a las expectativas iniciales (ítem 17), manifiestan que las respuestas positivas superan con creces a las desfavorables, siendo la opción más requerida la de “bastante de acuerdo”, con un 48,4% para los profesores y un 51,9% para las mujeres. El ítem 18 Considera si hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores, siendo muy favorable la respuesta emitida por los docentes encuestados, ya que el porcentaje más negativo lo encontramos entre los hombres, con un 9,4% en la opción “bastante en desacuerdo”. La colaboración entre los docentes que comparten ciclo, a la hora de desarrollar valores sociales entre sus alumnos/as (ítem 19), es llevado a cabo por gran número de maestros/as, ya que las opiniones favorables así lo expresan, con un 90,7% para los hombres y un 98,7% para las mujeres. Lo abordado por el ítem 20, en relación a si los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar fomentan la educación en valores, es valorado muy positivamente por los docentes, llegándose a obtener porcentajes tan contundentes como el emitido por las mujeres, que en un 65,8% están “totalmente de acuerdo”.

En resumen en esta Dimensión podemos decir respecto al sexo del docente, que no ha habido diferencias significativas en relación a los porcentajes entre hombres y mujeres, aunque como nota predominante las maestras respondían más contundentemente que los docentes, es decir sus cantidades porcentuales positivas eran mayores.

✖ **Análisis Dimensión II de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores: Fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores.**

La tabla nº 172 recoge los resultados obtenidos de la Dimensión II. Esta Dimensión aborda el análisis de las fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores, encontramos que en líneas generales los docentes, mantienen la mayoría de sus opiniones en las opciones que van desde la categoría “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, por lo

tanto opiniones favorables en relación a los recursos o fuentes para el desarrollo de la educación en valores sociales. Más detalladamente podemos hacer las siguientes observaciones.

Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as el desarrollo de valores morales (ítem 21), ya que las opiniones se encuentran entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, con un 87,5% para los hombres y un 92,4% para las mujeres. El ítem 22 se centra si el profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales, siendo las opiniones favorables la tónica predominante entre los encuestados, la opción más elegida ha sido la de “bastante de acuerdo” con un 50% para los maestros y un 51,9% para las maestras. Siguen respondiendo positivamente los docentes ante cuestiones, como si la comunicación con los compañeros facilita el ejercicio de la educación en valores sociales (ítem 23), estando “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” con un 90,7% entre los docentes y un 94,9% entre las profesoras. El ítem 24 aborda si el profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales, siendo las opiniones mayoritariamente positivas, ya que en un 84,4% lo hacen los maestros y en un 83,5% las maestras.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE SEXO DEL DOCENTE.

Tabla nº 172. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable sexo del docente.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II	HOMBRE					MUJER				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as el desarrollo de valores morales	3,1%	9,4%	10,9%	51,6%	25,0%	,0%	7,6%	11,4%	50,6%	30,4%
V.22. El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	3,1%	14,1%	17,2%	50,0%	15,6%	,0%	10,1%	12,7%	51,9%	25,3%
V.23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores	4,7%	4,7%	14,1%	39,1%	37,5%	1,3%	3,8%	2,5%	48,1%	44,3%

DIMENSIÓN II	HOMBRE					MUJER				
ÍTEMES sociales	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	1,6%	14,1%	26,6%	34,4%	23,4%	2,5%	13,9%	11,4%	50,6%	21,5%
V.25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales		10,9%	25,0%	40,6%	23,4%		6,3%	8,9%	53,2%	31,6%
V.26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	4,7%	15,6%	17,2%	42,2%	20,3%	2,5%	3,8%	15,2%	48,1%	30,4%
V.27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	31,3%	42,2%	12,5%	10,9%	3,1%	38,0%	44,3%	3,8%	11,4%	2,5%

Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales (ítem 24), ya que los docentes tienen una opinión muy favorable al respecto, siendo la opción más elegida entre ellos la de “bastante de acuerdo”, con un 40,6% para los hombres y un 53,2% para las profesoras. En relación si los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores, las respuestas favorables han sido mayoritarias, siendo las opiniones que discrepan en un porcentaje mayor, las emitidas por los hombres, que en un 20,3% no están a favor con lo manifestado en el ítem 25. Donde ha habido una opinión desfavorable ha sido al abordar la cuestión del ítem 27, que expresa que los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores, siendo la opción más elegida la de “bastante en desacuerdo” con un 42,2% para los hombres y un 44,3% para las mujeres.

Como resumen del análisis, los docentes van a implicarse en la educación de valores y para ello manifiestan utilizar los recursos y materiales a su alcance para llevarlo a cabo. Los resultados siguen siendo mayoritariamente positivos, sin que haya diferencias significativas entre los maestros/as con independencia al sexo que tengan.

✖ **Análisis Dimensión III de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores: Fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores.**

El análisis sobre las fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores se analiza en la Dimensión III, y continúa siendo una constante, como en el análisis de las dimensiones anteriores, que las opiniones de los docentes se aglutinan en torno a las opciones favorables que se presentan en la escala. Estos resultados se muestran en la tabla nº 173.

Tanto los maestros como las educadoras tienen una opinión negativa acerca de lo propuesto en el ítem 28, que manifiesta que los valores sociales que tiene el alumnado procede del marco escolar, ya que las opciones más elegidas son las de “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”, con un 54,7% para ellos y un 50,7% para ellas. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado (ítem 29), es afirmado por los docentes encuestados, ya que el 71,9% de los maestros lo valoran positivamente y el 81% de las maestras tienen una opinión similar. En relación a si se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales (ítem 30), tiene una valoración muy favorable por gran número de maestros/as, siendo la opción de respuesta más elegida la de “bastante de acuerdo”, con un 51,6% en los hombres y un 51,9% en las mujeres. Los grupos de iguales van a tener una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores, recogido en el ítem 31, ya que como nota informativa solamente en la opinión “bastante de acuerdo”, se van acumular porcentajes tan significativos como un 50% entre los hombres y un 55,7% en las mujeres.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE SEXO DEL DOCENTE.

Tabla nº 173. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable sexo del docente.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	HOMBRE					MUJER				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÍTEM										
V.28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	7,8%	46,9%	20,3%	23,4%	1,6%	8,9%	41,8%	19,0%	26,6%	3,8%
V.29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	1,6%	26,6%	20,3%	42,2%	9,4%	,0%	19,0%	25,3%	46,8%	8,9%
V.30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en	4,7%	9,4%	18,8%	51,6%	15,6%	1,3%	6,3%	19,0%	51,9%	21,5%

DIMENSIÓN III	HOMBRE					MUJER				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
valores sociales										
V.31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	,0%	4,7%	17,2%	50,0%	28,1%	1,3%	2,5%	8,9%	55,7%	31,6%
V.32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	3,1%	14,1%	23,4%	42,2%	17,2%	1,3%	16,5%	25,3%	35,4%	21,5%
V.33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	3,1%	4,7%	9,4%	45,3%	37,5%	5,1%	5,1%	6,3%	46,8%	36,7%
V.34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as		10,9%	12,5%	32,8%	43,8%		8,9%	7,6%	38,0%	45,6%
V.35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	1,6%	9,4%	7,8%	17,2%	64,1%	1,3%	8,9%	7,6%	17,7%	64,6%

Las nuevas tecnologías van a tener también una gran relevancia para la adquisición de valores sociales por parte del alumnado (ítem 32), ya que las opiniones mayoritarias se hallan entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, con un 82,8% para los maestros y un 82,2% para las maestras. En relación si los medios de comunicación ejercen un supuesto control sobre el alumno/a en la formación de valores sociales (ítem 33), manifestar que los docentes tienen una postura muy favorable, siendo nuevamente la opinión “bastante de acuerdo” la más elegida con un 45,3% para los maestros y un 46,8% para las maestras.

La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as, así como va a ser el primer agente educador en valores sociales, cuestiones recogidas por los ítems 34 y 35, ya que los docentes se posicionan a favor de lo manifestado anteriormente, llegando a porcentajes tan contundentes como los obtenidos en el ítem 35, donde los docentes van a estar “totalmente de acuerdo” con un 64,1% para los hombres y un 64,6% para las mujeres.

En resumen, a pesar que en la actualidad el alumnado va a sufrir influencias diversas a la hora de formarse en el marco valorativo, pero como siempre, la familia va a ser el primer agente educador de sus hijos/as.

✖ **Análisis Dimensión IV de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores: Colaboración entre padres/madres y profesores/as para la adquisición de valores escolares por los niños/as.**

La Dimensión IV analiza la colaboración entre padres/madres y profesores/as para la adquisición de valores escolares por los niños/as. Si bien, la opinión de los docentes es mayoría (coincidiendo con la tónica de los análisis anteriores) sí hay que señalar, que es en esta Dimensión en donde se incrementan las opiniones en torno a las opciones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”.

Los resultados de este análisis se muestran en la tabla nº 174. Aquí el ítem 36 que pretende recoger información acerca de si la relación entre padres/madres con los profesores/as es necesaria para que se desarrolle una adecuada educación en valores sociales, es visto muy positivamente por los docentes encuestados, ya que la opinión más demandada es la de “totalmente de acuerdo”, con un 76,6% para los maestros y un 77,2% para las maestras. Opinión muy contraria se merece lo propuesto por el ítem 37, que manifiesta si los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitan coordinarse en la formación de valores del estudiante, ya que la opciones más elegidas han sido la de “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”, con un 68,7% para los maestros y un 67,1% para las maestras. En relación a si la acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as, recogido por el ítem 38, la respuesta ha sido contundentemente afirmativa por parte de los docentes, ya que la opción más elegida ha sido la de “totalmente de acuerdo”, con un 59,4% para los maestros y un 63,3% para las maestras. Donde ha habido un resultado muy esclarecedor acerca de lo importante que es la colaboración entre los padres/madres con los maestros/as, ha sido en el ítem 39, ya que los docentes han opinando estar “totalmente en desacuerdo” con un 62,5% en los hombres y un 63,3% en las mujeres, acerca de que la colaboración entre el marco escolar con el contexto familiar no influye en la adquisición de valores sociales.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE SEXO DEL DOCENTE.

Tabla nº 174. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable sexo del docente.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	HOMBRE					MUJER				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales		4,7%	16,5%	17,2%	76,6%		1,3%	2,5%	19,0%	77,2%
V.37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la										

DIMENSIÓN IV	HOMBRE					MUJER				
ÍTEMES educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	53,1%	15,6%	7,8%	14,1%	9,4%	49,4%	17,7%	1,3%	13,9%	17,7%
V.38. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	1,6%	1,6%	1,6%	35,9%	59,4%	1,3%	1,3%	2,5%	31,6%	63,3%
V.39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	62,5%	28,1%	4,7%	3,1%	1,6%	63,3%	29,1%	,0%	5,1%	2,5%
V.40. La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	48,4%	40,6%	3,1%	6,3%	1,6%	55,7%	36,7%	3,8%	3,8%	,0%
V.41. Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	10,9%	32,8%	28,1%	23,4%	4,7%	13,9%	36,7%	11,4%	34,2%	3,8%
V.42. Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	1,6%	10,9%	25,0%	48,4%	14,1%	8,9%	17,7%	10,1%	49,4%	13,9%
V.43. Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	23,4%	23,4%	28,1%	23,4%	1,6%	19,0%	24,1%	40,5%	16,5%	,0%

También ha habido porcentajes muy negativos en el ítem 40, ya que afirma que la acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad, siendo nuevamente la opción “totalmente en desacuerdo” la más elegida con un 48,4% entre los maestros y un 55,7% entre las mujeres. Donde las opiniones favorables de las negativas están prácticamente empatadas, ha sido en el ítem 41, que expone si hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo entre el contexto escolar con el familiar, ya que los maestros están mayoritariamente a favor con un 56,2%, en cambio las maestras están en su mayoría en contra con un 50,6%. Las entrevistas entre padres/madres con el docente se van a desarrollar gracias a la iniciativa de este último (ítem 42), pues en un 87,5% en los hombres y en un 73,4% en las mujeres, se decantan por las opiniones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. En relación a lo establecido en el ítem 43, es decir si a los padres/madres les preocupa la educación en valores sociales de sus hijos/as, manifestar que en las opiniones en su mayoría son positivas, aunque en los hombres aparece un sorprendente 46,8% que oscila entre “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”.

En resumen, la colaboración entre el marco escolar con el familiar es necesaria para una adecuada educación en valores, aunque no siempre se desarrolla este proceso cooperativo, ni en los términos en los que se deberían establecer, según lo obtenido por las opiniones de los docentes.

Análisis y discusión de los resultados de la Contingencia para la variable: Tipo de centro.

Análisis Dimensión I de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores: Acción Didáctico-curricular del docente.

Los resultados del análisis de esta Dimensión respecto a la acción didáctico-curricular del docente se recogen en las tablas nº 175 y 176. Así sobre si los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores (ítem 8), los porcentajes obtenidos han sido muy positivos, llegándose al 100% de opiniones que oscilan entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” en los centros privados. Resultados incluso más contundente en el ítem 9, que interroga acerca de si los maestros/as integren en sus programaciones didácticas la educación en valores, siendo la respuesta de éstos clara, ya que la cantidad porcentual desfavorable más abultada se obtiene entre los profesores/as de los centros públicos con un 5,8% en la opción “bastante en desacuerdo”.

El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores, recogida esta cuestión en el ítem 10, ya que las opiniones mayoritariamente están entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, con un 89,3% procedente de los maestros/as de los colegios públicos, un 94,2% de los profesores/as de las instituciones educativas concertadas, y por último con un 100% de respuestas positivas de los educadores/as que trabajan en centros privados. En la misma línea de respuesta se encuentra en ítem 11, ya que los maestros/as tienen una opinión muy a favor acerca de que el área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores, siendo la opción más elegida la de “bastante de acuerdo”,

como es el caso de los docentes de los centros públicos que en un 65% se inclinan por el tipo de opinión anterior. En relación a el área de las Matemáticas (ítem 12), las opiniones favorables descienden en comparación con los casos anteriores, pero siguen siendo mayoritariamente elegidas, apareciendo porcentajes, como entre los profesionales de los centros públicos, que en un 21,4% se decantan por estar “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”. El área de Educación Física (ítem 13), es muy favorable para participar y aportar aspectos vinculados en la formación en valores, ya que un 93,2% de maestros/as de los centros públicos así lo creen, un 91,4% de los educadores/as de los colegios concertados se decantan por las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” y por último un 60% de los profesores/as de las instituciones educativas privadas tienen esta misma opinión. El ítem 14 se centra en el área de Lengua Extranjera, es decir si participa y aporta aspectos para la formación en valores, teniendo los maestros/as al respecto una opinión muy favorable, como es el caso de los docentes de los colegios públicos y de los concertados que en un 54,4% y un 46,8% respectivamente ,están “bastante de acuerdo”. Por ultimo el área de Educación Artística también va a contribuir en al educación en valores (ítem 15), pues la opción más elegida entre los docentes de los colegios públicos y de los concertados es la de “bastante de acuerdo” con un 47,6% y un 54,3% respectivamente, y en el caso de los educadores que trabajan en centros privados la opinión más demandada ha sido la de “de acuerdo” con un 40%.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 175. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I	PUBLICO					CONCERTADO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	1,0%	19,4%	17,5%	45,6%	16,5%	,0%	11,4%	14,3%	34,3%	40,0%
V.9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores		5,8%	7,8%	53,4%	33,0%		2,9%	2,9%	31,4%	62,9%
V.10. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	10,7%	3,9%	55,3%	30,1%	2,9%	2,9%	,0%	37,1%	57,1%
V.11. El área de										

DIMENSIÓN I	PUBLICO					CONCERTADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	8,7%	7,8%	65,0%	18,4%	2,9%	,0%	8,6%	48,6%	40,0%
V.12. El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,0%	20,4%	19,4%	45,6%	13,6%	2,9%	8,6%	20,0%	40,0%	28,6%
V.13. El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,0%	5,8%	4,9%	49,5%	38,8%	2,9%	5,7%	,0%	40,0%	51,4%
V.14. El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,0%	12,6%	11,7%	54,4%	20,4%	2,9%	8,6%	5,7%	48,6%	34,3%
V.15. El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,0%	7,8%	7,8%	47,6%	35,9%	2,9%	2,9%	8,6%	54,3%	31,4%
V.16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as		9,7%	10,7%	40,8%	38,8%		5,7%	5,7%	28,6%	60,0%
V.17. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	1,0%	9,7%	16,5%	51,5%	21,4%	,0%	5,7%	2,9%	48,6%	42,9%
V.18. Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores		7,8%	10,7%	55,3%	26,2%		5,7%	2,9%	34,3%	57,1%
V.19. Los profesores/as con										

DIMENSIÓN I	PUBLICO					CONCERTADO				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	,0%	4,9%	10,7%	44,7%	39,8%	2,9%	2,9%	,0%	25,7%	68,6%
V.20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	1,0%	,0%	2,9%	44,7%	51,5%	,0%	5,7%	5,7%	25,7%	62,9%

Los docentes tienen una opinión muy favorable en relación a la incorporación de la educación en valores en la programación didáctica, a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as (ítem16), ya que se obtienen porcentajes tan contundentes como el manifestado por los maestros/as de los colegios privados, que en un 100% están “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. También la metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores, va a responder a las expectativas iniciales (ítem 17), ya que las opiniones mayoritarias oscilan entre “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo la opción de respuesta más elegida la de “bastante de acuerdo” con un 51,5%, un 48,6% y un 40% procedente de los maestros/as de los tres tipos de centros analizados, público, concertado y privado. Considerar que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores (ítem 18), está muy bien visto por los docentes consultados, alcanzándose porcentajes tan esclarecedores como el obtenido entre los maestros/as de los centros concertados, que en un 57,1% están “totalmente de acuerdo”.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 176. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I	PRIVADO				
ÍTEM	1	2	3	4	5
V.8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	,0%	,0%	20,0%	40,0%	40,0%
V.9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores		,0%	40,0%	20,0%	40,0%
V.10. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	,0%	40,0%	40,0%	20,0%
V.11. El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	,0%	20,0%	60,0%	20,0%
V.12. El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores					

DIMENSIÓN I	PRIVADO				
ÍTEM	1	2	3	4	5
	,0%	,0%	40,0%	40,0%	20,0%
V.13. El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	40,0%	,0%	20,0%	40,0%
V.14. El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%
V.15. El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%
V.16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as		,0%	40,0%	20,0%	40,0%
V.17. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	,0%	,0%	20,0%	40,0%	40,0%
V.18. Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores		,0%	,0%	60,0%	40,0%
V.19. Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	,0%	,0%	,0%	40,0%	60,0%
V.20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	,0%	,0%	,0%	60,0%	40,0%

Los profesores/as que comparten ciclo colaboran a la hora de proponer y desarrollar valores sociales para sus alumnos/as (ítem 19), pues así lo manifiestan gran número de profesores/as encuestados, alcanzándose el 100% de respuestas positivas entre las opciones “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” por los docentes de los colegios privados. En relación a la cuestión del ítem 20, es decir, si los diversos programas y planes desarrollados en el Centro escolar fomentan la educación en valores, se obtienen unos resultados muy similares a los del ítem anterior, siendo el porcentaje desfavorable mayor, el procedente de los maestros/as de los colegios concertados con un 5,7%.

Como conclusión, los docentes tienen una muy buena disposición a la hora de incorporar en sus programaciones didácticas la educación en valores sociales, aprovechando cualquier recurso pedagógico para poder fomentar entre sus alumnos/as dicha educación.

✖ **Análisis Dimensión II de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores: Fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores.**

Va a ver una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre su alumnado el desarrollo de valores (ítem 21), ya que las opiniones mayoritarias se encuentran entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los docentes que trabajan en centros privados, que en un 100% comparten esta opinión. Opinión muy similar va haber en el ítem 22, que manifiesta si el profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales, siendo el porcentaje desfavorable más abultado el procedente de docentes

que trabajan en centros privados, que en un 20% optan por la alternativa “bastante en desacuerdo”. Otro ítem que va a obtener el beneplácito de gran número de maestros/as, va a ser el ítem 23, ya que los docentes creen que la comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales, apareciendo porcentajes tan esclarecedores como el obtenido entre los profesores/as de los centros concertados, que en un 68,6% están “totalmente de acuerdo”.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 177. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II ÍTEMS	PUBLICO					CONCERTADO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	1,9%	10,7%	13,6%	56,3%	17,5%	,0%	2,9%	5,7%	40,0%	51,4%
V.22. El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	1,9%	10,7%	17,5%	51,5%	18,4%	,0%	14,3%	8,6%	48,6%	28,6%
V.23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	2,9%	5,8%	10,7%	50,5%	30,1%	2,9%	,0%	,0%	28,6%	68,6%
V.24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	1,9%	14,6%	23,3%	43,7%	16,5%	2,9%	14,3%	5,7%	42,9%	34,3%
V.25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el		7,8%	17,5%	52,4%	22,3%		11,4%	11,4%	34,3%	42,9%

DIMENSIÓN II	PUBLICO					CONCERTADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
desarrollo de la educación en valores sociales										
V.26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	2,9%	12,6%	17,5%	41,7%	25,2%	5,7%	,0%	8,6%	54,3%	31,4%
V.27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	29,1%	46,6%	8,7%	12,6%	2,9%	48,6%	37,1%	5,7%	8,6%	,0%

Los docentes van a utilizar materiales específicos para el desarrollo de la educación en valores (ítem 24), ya que la opción más elegida entre los educadores/as de los centros públicos y de los concertados va a ser la de “bastante de acuerdo” con un 43,7% y un 42,9% respectivamente, en cambio los maestros/as de los colegios privados se decantan por la opción “totalmente de acuerdo”, con un 60%. También va haber unanimidad entre los maestros/as en relación a la afirmación, de que los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales, surgiendo resultados tan esclarecedores como el obtenido entre los docentes de los colegios privados, que en un 100% optan por estar “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. El ítem 26, siguiendo en la línea de los ítems anteriores, va a ser valorado muy positivamente, ya que los profesores/as creen que los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores, siendo el porcentaje negativo más abultado el obtenido de los educadores/as de los colegios públicos, que en un 15,5% están “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”.

Donde se van a obtener resultados muy negativos va a ser en el ítem 27, que expone que los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales, ya que entre los docentes de los colegios concertados y de los privados la opción más elegida ha sido la de “totalmente en desacuerdo”, con un 48,6% y un 60% respectivamente.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla n° 178. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II	PRIVADO				
ÍTEM	1	2	3	4	5
V.21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	,0%	,0%	,0%	20,0%	80,0%
V.22. El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	,0%	20,0%	,0%	60,0%	20,0%
V.23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	,0%	,0%	,0%	20,0%	80,0%
V.24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	,0%	,0%	,0%	40,0%	60,0%
V.25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales		,0%	20,0%	40,0%	40,0%
V.26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	,0%	,0%	40,0%	60,0%	,0%
V.27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	60,0%	20,0%	,0%	,0%	20,0%

En resumen, según se muestra en las tablas n° 177 y 178, los docentes tienen una disposición muy favorable para el desarrollo de la educación en valores, utilizando todos aquellos recursos y materiales a su alcance para proponer un proceso educativo de calidad.

✖ Análisis Dimensión III de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores: Fuentes que influyen en al alumno/a para la adquisición de valores.

La Dimensión III analiza las opiniones de los docentes en relación a las fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores, de forma general los resultados se aglutinan en torno a los valores “de acuerdo”, siendo los porcentajes en torno a “totalmente en desacuerdo” y “bastante en desacuerdo” parecidos que en Dimensiones anteriores. Sus resultados se muestran en las tablas N° 179 y 180.

De dicho análisis se desprende que los docentes por norma general, no admitan que los valores sociales que tiene el alumnado proceda del marco escolar (ítem 28), ya que los porcentajes negativos son superiores a los positivos si exceptuamos la opinión de los maestros/as de los colegios concertados, que en un 54,3% están a favor con lo manifestado. Donde hay una clara superioridad de las opiniones positivas en relación a las negativas es el

ítem 29, que establece que la escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores, estando la mayoría de las respuestas en torno a las opciones “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, llegándose incluso a obtener un 100% en estas dos alternativas entre los docentes de los colegios privados. No hay duda para una gran mayoría de maestros/as cuando se aborda el tema acerca si se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumnado en valores sociales (ítem 30), porque como nota informativa, el porcentaje desfavorable más abultado es de un 12,6%, procedente de los profesores/as de los colegios públicos.

En relación si el grupo de iguales tienen una gran influencia en el educado en lo que respecta a la adquisición de valores sociales (ítem 31), un número considerable de maestros/as opinan positivamente, estando las respuestas en torno a las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es en el caso de los docentes de los colegios privados que en un 100% opinan de esta manera, o entre los profesores/as de instituciones públicas que se decantan por las alternativas anteriores con un 96,2%. También las nuevas tecnologías van a tener una gran relevancia en la adquisición de valores sociales por parte del alumnado (ítem 32), o al menos así lo expresa la mayoría de los maestros/as encuestados, ya que el porcentaje negativo de mayor cantidad es el procedente de los profesores/as de colegios concertados, que en un 29% se decantan por las opciones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”. En relación a los medios de comunicación, también van a incidir en el alumando a la hora de ejercer un control sobre éste en la adquisición de valores (ítem 33), siendo la opinión más repetida la de “bastante de acuerdo”, con un 46,6%, un 45,7% y un 40% de los maestros/as procedentes de los tres tipos de centros.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 179. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III ÍTEM	PUBLICO					CONCERTADO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	9,7%	44,7%	21,4%	22,3%	1,9%	5,7%	40,0%	14,3%	34,3%	5,7%
V.29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	1,0%	29,1%	24,3%	39,8%	5,8%	,0%	5,7%	22,9%	57,1%	14,3%
V.30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	1,9%	10,7%	22,3%	50,5%	14,6%	5,7%	,0%	11,4%	60,0%	22,9%

DIMENSIÓN III	PUBLICO					CONCERTADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	1,0%	2,9%	13,6%	54,4%	28,2%	,0%	5,7%	8,6%	51,4%	34,3%
V.32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	,0%	13,6%	22,3%	43,7%	20,4%	8,6%	22,9%	31,4%	20,0%	17,1%
V.33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	3,9%	3,9%	8,7%	46,6%	36,9%	5,7%	8,6%	,0%	45,7%	40,0%
V.34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as		7,8%	9,7%	38,8%	43,7%		11,4%	11,4%	28,6%	48,6%
V.35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	1,0%	9,7%	7,8%	18,4%	63,1%	2,9%	2,9%	5,7%	17,1%	71,4%

La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos, así como va a ser el primer agente educador en valores sociales, cuestiones recogidas por los ítems 34 y 35, ya que las opiniones de los docentes así lo manifiestan. En ambas preguntas los maestros/as de los colegios privados han respondido desfavorablemente en un 40%.

En conclusión, en esta Dimensión se abordan los diferentes agentes que influyen en la educación del alumno/a, sacando una información clara y concisa, y es que la familia sigue teniendo la postestad a la hora de formar a los alumnos/as desde el punto de vista valorativo.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 180. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	PRIVADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5
V.28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	,0%	60,0%	20,0%	20,0%	,0%
V.29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	,0%	,0%	,0%	60,0%	40,0%

DIMENSIÓN III	PRIVADO				
ÍTEM	1	2	3	4	5
V.30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	,0%	,0%	,0%	20,0%	80,0%
V.31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	,0%	,0%	20,0%	40,0%	40,0%
V.32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	,0%	,0%	20,0%	60,0%	20,0%
V.33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	,0%	,0%	40,0%	40,0%	20,0%
V.34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as		40,0%	,0%	20,0%	40,0%
V.35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	,0%	40,0%	20,0%	,0%	40,0%

✖ Análisis Dimensión IV de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores: Colaboración entre padres/madres y profesores/as para la adquisición de valores escolares para los niños/as.

En la Dimensión IV analiza las opiniones de los docentes acerca de la colaboración entre los padres/madres y profesores/as para la adquisición de valores escolares por los niños/as. Las tablas nº 181 y 182 muestran estos resultados.

En este sentido hay que decir que los docentes arrojan resultados muy favorables cuando se le pregunta a cerca de la relación entre ellos con los padres/madres, ya que este vínculo es necesario para que se desarrolle una adecuada educación en valores (ítem 36), pues las opiniones de éstos están entre las alternativas “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los maestros/as de los colegios privados, que en un 100% se decantan por las opciones anteriores. Donde hay un rechazo unánime por parte de los profesores/as es en relación al ítem 37, que manifiesta que los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante, siendo la opinión al respecto más solicitada la de “totalmente en desacuerdo”, con un 50,5% para los docentes de los colegios públicos, con un 48,6% para aquellos educadores/as de las instituciones concertadas y con un 80% para aquellos que lo hacen en los centros privados. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as (ítem 38), ya que así lo manifiestan gran número de docentes consultados, donde hay mayor discrepancia con lo dicho anteriormente, es entre los maestros/as de los colegios privados, que en un 20% se decantan por la opción de respuesta “bastante en desacuerdo”. En el ítem 39 también va a ver posturas muy desfavorables, ya que los maestros/as en su mayoría no están a favor de que la colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales, siendo la opción más elegida la de “totalmente en desacuerdo”, con un 63,1%, un 60% y un 80% procedente de los maestros/as de los colegios públicos, concertados y privados.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 181. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV ÍTEM	PÚBLICO					CONCERTADO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales		1,9%	2,9%	20,4%	74,8%		5,7%	,0%	11,4%	82,9%
V.37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	50,5%	16,5%	4,9%	12,6%	15,5%	48,6%	20,0%	2,9%	20,0%	8,6%
V.38. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	1,0%	1,0%	2,9%	37,9%	57,3%	2,9%	,0%	,0%	22,9%	74,3%
V.39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	63,1%	26,2%	2,9%	4,9%	2,9%	60,0%	37,1%	,0%	2,9%	,0%
V.40. La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	50,5%	39,8%	4,9%	4,9%	,0%	54,3%	37,1%	,0%	5,7%	2,9%
V.41. Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	16,5%	37,9%	15,5%	27,2%	2,9%	2,9%	28,6%	25,7%	37,1%	5,7%
V.42. Las entrevistas										

DIMENSIÓN IV	PUBLICO					CONCERTADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	4,9%	16,5%	16,5%	50,5%	11,7%	8,6%	8,6%	14,3%	48,6%	20,0%
V.43. Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	24,3%	23,3%	36,9%	14,6%	1,0%	14,3%	25,7%	28,6%	31,4%	,0%

También va a haber una opinión muy negativa por parte de los maestros/as encuestados en relación a lo manifestado en el ítem 40, que expresa que la acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad, siendo nuevamente la opción “totalmente en desacuerdo” la más elegida, apareciendo porcentajes tan tajantes como el 80% de los docentes de los centros privados. En relación a si hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar (ítem 41), los docentes de los colegios concertado y de los centros privados están a favor con un 68,5% y un 80%, en cambio los educadores/as de las instituciones públicas en un 54,4% están “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”. Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente (ítem 42), ya que así lo cree un número considerable de maestros/as encuestados, siendo el porcentaje negativo más abultado el emitido por los docentes de los centros públicos, que en un 21,4% opinan desfavorablemente. Donde se han obtenido unos resultados muy ambiguos ha sido en el ítem 43, que establece si le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres, ya que los porcentajes favorables de los negativos están muy ajustados, como entre los docentes de centros públicos, que en un 47,6% están en contra y en un 52,4% a favor.

En conclusión, la colaboración entre los padres/madres con el marco escolar va a cobrar una gran importancia para la educación en valores de los alumnos/as, para que se pueda establecer un proceso educativo al unísono sin que cada institución educativa vaya por un derrotero distinto, aunque según lo opinado por los profesores/as, la coordinación se establece casi siempre por iniciativa docente.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE TIPO DE CENTRO.

Tabla nº 182. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable tipo de centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	PRIVADO				
ÍTEMS	1	2	3	4	5
V.36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales		,0%	,0%	20,0%	80,0%
V.37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del	80,0%	,0%	,0%	,0%	20,0%

DIMENSIÓN III	PRIVADO				
ÍTEMS estudiante	1	2	3	4	5
V.38. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	,0%	20,0%	,0%	20,0%	60,0%
V.39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	80,0%	20,0%	,0%	,0%	,0%
V.40. La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	80,0%	20,0%	,0%	,0%	,0%
V.41. Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	,0%	20,0%	40,0%	20,0%	20,05
V.42. Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	,0%	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%
V.43. Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	,0%	20,0%	40,0%	40,0%	,0%

✚ **Análisis de discusión de los resultados de la Contingencia para la variable: Habitantes en la ciudad en la que queda ubicado el centro.**

✖ **Análisis Dimensión I de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores: Acción Didáctico-curricular del docente.**

Los resultados para las variables de esta Dimensión respecto a la acción didáctico-curricular del docente, se recogen en las tablas nº 183 y 184. Así sobre si los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores (ítem 8), hay que reseñar que la mayoría de docentes consultados tienen una opinión a favor, siendo el porcentaje negativo más abultado el procedente de profesores/as que trabajan en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, que en un 33,3% optan por la respuesta “bastante en desacuerdo”. También se va a obtener una opinión muy favorable por parte de los docentes en relación a lo que propone el ítem 9, es decir, que los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores, ya que por ejemplo los profesores/as que desempeñan su labor en pueblos de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, el 100% de las respuestas están entre las opciones “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores (ítem 10), ya que las respuestas de los docentes consultados así lo ponen de manifiesto, estando en su mayoría entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, ya que el porcentaje más negativo, es el procedente de los educadores/as que trabajan en localidades mayores de 20.000 habitantes, con un 10,8%. También el área de Lengua Castellana va a colaborar en la formación de valores sociales (ítem 11), puesto que las opiniones dadas por los docentes encuestados así lo ponen de manifiesto, siendo la alternativa de respuesta más elegida la de “bastante de acuerdo”, con un 63,6%, un 75%, un 74,1% y un 54,8% procedente de los maestros/as que trabajan en los cuatro grupos de localidades con diferentes números de habitantes, en la que hemos

clasificado esta variable. En relación al área de Matemáticas también es muy bien vista por los educadores/as a la hora de que ésta incida en el desarrollo de valores sociales en el alumno/a, alcanzándose porcentajes tan significativos como el procedente de los docentes que trabajan en localidades de menos de 5.000 habitantes, que en un 63,6% están “bastante de acuerdo” con lo afirmado con el ítem 12. También va alcanzar cantidades porcentuales muy positivos el ítem 13, que manifiesta si el área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores, puesto que los docentes encuestados que desempeñan su labor educativa en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, están en un 100% “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Cantidades muy similares se obtiene cuando dicha cuestión se traslada al área de Lengua Extranjera (ítem 14), siendo el porcentaje más negativo el expresado por los maestros/as que trabajan en localidades de entre 10.000 y 20.000 habitantes que en un 14,8% están “bastante en desacuerdo”. En relación al área de Educación Artística (ítem 15), también va a colaborar educativamente en la formación de valores sociales en el alumnado, estando la mayoría de las opiniones entre las opciones “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como entre los docentes que trabajan en localidades mayores de 20.000 habitantes, que en un 79,6% optan por las alternativas anteriormente mencionadas.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUEDA UBICADO EL CENTRO.

Tabla nº 183. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable habitantes en la ciudad en la queda ubicado el centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	9,1%	18,2%	27,3%	27,3%	18,2%	,0%	33,3%	,0%	50,0%	16,7%
V.9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores		9,1%	,0%	36,4%	54,5%		,0%	,0%	58,3%	41,7%
V.10. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	9,1%	,0%	63,6%	27,3%	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%
V.11. El área de Lengua Castellana										

DIMENSIÓN I	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEMS y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	,0%	9,1%	,0%	63,6%	27,3%	,0%	,0%	,0%	75,0%	25,0%
V.12. El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	9,1%	18,2%	63,6%	9,1%	,0%	8,3%	,0%	50,0%	41,7%
V.13. El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	9,1%	,0%	36,4%	54,5%	,0%	,0%	,0%	66,7%	33,3%
V.14. El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	9,1%	,0%	72,7%	18,2%	,0%	8,3%	,0%	58,3%	33,3%
V.15. El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	9,1%	9,1%	36,4%	45,5%	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%
V.16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as		9,1%	9,1%	54,5%	27,3%		,0%	,0%	33,3%	66,7%
V.17. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	9,1%	,0%	18,2%	54,5%	18,2%	,0%	,0%	8,3%	41,7%	50,0%
V.18. Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores		9,1%	,0%	63,6%	27,3%		,0%	8,3%	58,3%	33,3%
V.19. Los										

DIMENSIÓN I	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	,0%	9,1%	9,1%	27,3%	54,5%	,0%	,0%	,0%	58,3%	41,7%
V.20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	9,1%	,0%	,0%	27,3%	63,6%	,0%	,0%	,0%	33,3%	66,7%

La cuestión propuesta por el ítem 16, acerca si la educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as, ha tenido una acogida muy favorable por parte del profesorado, ya que el mayor porcentaje negativo procede de los docentes que trabajan en localidades de 10.000 a 20.000 habitantes, con un 11,1%. Los docentes van a opinar muy positivamente cuando se le pregunta acerca, de si la metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales (ítem 17), alcanzándose un 54,8% en la opción “bastante de acuerdo”, entre los docentes que trabajan en ciudades mayores a 20.000 habitantes. Otro ítem que ha tenido una muy buena acogida por los educadores/as encuestados ha sido el 18, que establece si el docente considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores, ya que ha habido porcentajes tan claros como el encontrado entre los maestros/as que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes, que en un 63,6% están “bastante de acuerdo”.

El 100% de las respuestas emitidas por los profesores/as que trabajan en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, están “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” con lo propuesto en los ítems 19 y 20, es decir que existe coordinación entre los docentes de ciclo a la hora de abordar la educación en valores, y que los diversos planes y programas desarrollados en el centro fomentan la educación en valores.

En resumen, los maestros/as encuestados participan activamente en el desarrollo de la educación en valores, intentando que en las diversas áreas que constituye el currículo del tercer ciclo de Educación Primaria, pueda fomentar e inculcar el desarrollo del educando en esta parcela, y para ello establece y diseña las estrategias metodológicas y busca los recursos pertinentes que tenga a su alcance.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUEDA UBICADO EL CENTRO.

Tabla nº 184. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable habitantes en la ciudad en la queda ubicado el centro.
Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	,0%	3,7%	25,9%	48,1%	22,2%	,0%	18,3%	15,1%	41,9%	24,7%
V.9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores		7,4%	11,1%	51,9%	29,6%		4,3%	8,6%	45,2%	41,9%
V.10. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	7,4%	3,7%	66,7%	22,2%	1,1%	9,7%	5,4%	44,1%	39,8%
V.11. El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	7,4%	3,7%	74,1%	14,8%	1,1%	6,5%	11,8%	54,8%	25,8%
V.12. El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	25,9%	33,3%	25,9%	14,8%	2,2%	16,1%	19,4%	46,2%	16,1%
V.13. El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	11,1%	,0%	40,7%	48,1%	2,2%	6,5%	5,4%	46,2%	39,8%
V.14. El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en	,0%	14,8%	11,1%	51,9%	22,2%	2,2%	11,8%	14,0%	48,4%	23,7%

DIMENSIÓN I	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
valores										
V.15. El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	3,7%	11,1%	48,1%	37,0%	2,2%	8,6%	9,7%	49,5%	30,1%
V.16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as		11,1%	25,9%	37,0%	25,9%		8,6%	7,5%	35,5%	48,4%
V.17. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	,0%	18,5%	22,2%	37,0%	22,2%	,0%	7,5%	10,8%	54,8%	26,9%
V.18. Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores		3,7%	14,8%	51,9%	29,6%		8,6%	7,5%	47,3%	36,6%
V.19. Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	,0%	11,1%	11,1%	33,3%	44,4%	1,1%	2,2%	7,5%	40,9%	48,4%
V.20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	,0%	,0%	,0%	44,4%	55,6%	,0%	2,2%	5,4%	41,9%	50,5%

✗ **Análisis Dimensión II de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores: Fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores.**

En la segunda Dimensión se analizan los elementos vinculados con las fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores.

Sobre si el ítem 21 que analiza si hay una disposición favorable en los profesores/as para promover entre sus alumnos/as el desarrollo de valores morales, se afirma con opiniones positivas en todas las opciones de respuesta, llegándose a alcanzar un 74,1% en la alternativa “bastante de acuerdo” entre el profesorado que trabaja en localidades de entre 10.000 y 20.000 habitantes. En relación si el profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales (ítem 22), nuevamente las opiniones positivas son mayores que las desfavorables, consiguiendo resultados tan esclarecedores como entre los docentes que trabajan en pueblos de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, que en un 100% están “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. El 36,4% es el porcentaje negativo más elevado que surge en el ítem 23, perteneciente a los docentes que desempeñan su labor educativa en pueblos menores a 5.000 habitantes, cuando se plantea si la comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales, en cambio los maestros/as que trabajan en localidades mayores a 20.000 habitantes, en un 97,8% están “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. El profesorado va a utilizar materiales específicos para la educación en valores sociales (ítem 24), así al menos lo pone de manifiesto en la encuesta, estando los porcentajes más elevados en las opciones de respuesta “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como entre los maestros/as que trabajan en ciudades de entre 10.000 y 20.000 habitantes, que en un 51,9% están “bastante de acuerdo”.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUEDA UBICADO EL CENTRO.

Tabla nº 185. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable habitantes en la ciudad en la queda ubicado el centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II ÍTEMS	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	9,1%	18,2%	,0%	36,4%	36,4%	,0%	25,0%	,0%	41,7%	33,3%
V.22. El profesorado conoce los aspectos										

DIMENSIÓN II	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEM normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	9,1%	27,3%	9,1%	36,4%	18,2%	,0%	,0%	,0%	66,7%	33,3%
V.23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	27,3%	9,1%	9,1%	27,3%	27,3%	,0%	16,7%	,0%	41,7%	41,7%
V.24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	,0%	18,2%	9,1%	27,3%	45,5%	,0%	16,7%	,0%	50,0%	33,3%
V.25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales		18,2%	,0%	45,5%	36,4%		,0%	,0%	58,3%	41,7%
V.26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	,0%	9,1%	18,2%	45,5%	27,3%	,0%	,0%	8,3%	50,0%	41,7%
V.27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	63,6%	18,2%	18,2%	,0%	,0%	33,3%	50,0%	,0%	16,7%	,0%

Nuevamente los docentes que desempeñan su actividad profesional en pueblos de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, son los que van a obtener los porcentajes más positivos, ya que el 100% de los encuestados se decantan por las opciones de respuesta “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” en relación al ítem 25, que manifiesta que los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales. También los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento van a recoger la educación en valores (ítem 26), puesto que la cantidad porcentual más desfavorable se halla entre los docentes que trabajan en localidades de 10.000 a 20.000 habitantes, que en un 14,8% eligen la alternativa “bastante

en desacuerdo”, en cambio los docentes que trabajan en pueblos de 5.000 a menos de 10.000 habitantes en un 100% están entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Donde va a ver unos porcentajes sumamente negativos es en el ítem 27, que establece que los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores, surgiendo opiniones tan desfavorables como el 63,6% en la opción “totalmente en desacuerdo” perteneciente a los docentes que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes, o el 70,4% en la alternativa “bastante en desacuerdo” de los maestros/as que tienen su actividad profesional en ciudades de entre 10.000 y 20.000 habitantes.

En conclusión podemos destacar que en este análisis (tablas nº 185 y 186) hemos obtenido unos de los mayores porcentajes de las opiniones emitidas por los docentes que se mantienen en las opciones de respuesta “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Aunque los porcentajes en opiniones negativas, en concreto en el ítem 27, son muy elevados. Los docentes favorecen la educación en valores, o al menos eso es lo que han querido manifestar a través de la encuesta.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUEDA UBICADO EL CENTRO.

Tabla nº 186. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable habitantes en la ciudad en la queda ubicado el centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	,0%	,0%	11,1%	74,1%	14,8%	1,1%	7,5%	14,0%	47,3%	30,1%
V.22. El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	,0%	7,4%	25,9%	51,9%	14,8%	1,1%	12,9%	14,0%	50,5%	21,5%
V.23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	,0%	7,4%	11,1%	40,7%	40,7%	1,1%	1,1%	7,5%	47,3%	43,0%

DIMENSIÓN II	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	,0%	7,4%	29,6%	51,9%	11,1%	3,2%	15,1%	18,3%	41,9%	21,5%
V.25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales		3,7%	22,2%	55,6%	18,5%		9,7%	18,3%	44,1%	28,0%
V.26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	,0%	14,8%	18,5%	37,0%	29,6%	5,4%	8,6%	16,1%	47,3%	22,6%
V.27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	22,2%	70,4%	,0%	7,4%	,0%	35,5%	37,6%	9,7%	12,9%	4,3%

✖ Análisis Dimensión III de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores: Fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores.

Los datos de la Dimensión III sobre las fuentes que influyen en el alumnado para la adquisición de valores, se recogen en las tablas nº 187 y 188. Se puede observar que la mayoría de las opiniones de los docentes en el ítem 28 son negativas, como es el caso de los maestros/as que trabajan en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes que en un 75% no están a favor de que los valores sociales que tiene el alumnado procedan del marco escolar; en cambio los educadores/as que desempeñan su tarea educativa en ciudades mayores a 20.000 habitantes, 52,7% están entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. En el ítem 29 van a aparecer unos resultados todo lo contrario al ítem anterior, es decir, muy positivos ya que por ejemplo los maestros/as que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes, en un 100% están “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” con que la escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores, en cambio entre los educadores/as que desempeñan su labor educativa en localidades de 5.000 a menos de 10.000 habitantes, un 50% tienen una opinión a favor y otro 50% en contra. Desde el marco escolar se hace lo suficiente para educar al alumno/a en

valores sociales (ítem 30), ya que las opiniones de la mayoría de los docentes encuestados así lo ponen de manifiesto, surgiendo porcentajes tan positivos como el emitido por los maestros/as que trabajan en localidades de 10.000 a 20.000 habitantes, que en un 63% están “bastante de acuerdo” con lo expuesto.

Entre los docentes que trabajan en ciudades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes y aquellos que lo hacen en localidades de 10.000 a 20.000 habitantes, no tienen ninguna duda con lo recogido en el ítem 31, ya que el 100% de las opiniones se hallan entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, en lo relativo a que el grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores. También las nuevas tecnologías van a influir en el educando en lo relativo a su educación en valores (ítem 32), aunque aquí los porcentajes negativos son superiores a los del caso anterior, por ejemplo en los docentes que trabajan en localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes, en un 25% está “bastante en desacuerdo”, en cambio el 100% de los encuestados que trabajan en pueblos menores a 5.000 habitantes se decantan por las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUEDA UBICADO EL CENTRO.

Tabla nº 187. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable habitantes en la ciudad en la queda ubicado el centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III ÍTEMS	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	12,8%	36,4%	18,2%	27,3%	,0%	25,0%	50,0%	,0%	25,0%	,0%
V.29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	,0%	,0%	45,5%	36,4%	18,2%	,0%	50,0%	16,7%	33,3%	,0%
V.30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	,0%	27,3%	9,1%	45,5%	18,2%	,0%	8,3%	16,7%	58,3%	16,7%
V.31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	,0%	9,1%	,0%	63,6%	27,3%	,0%	,0%	16,7%	50,0%	33,3%
V.32. Las nuevas										

DIMENSIÓN III	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	,0%	,0%	18,2%	63,6%	18,2%	,0%	25,0%	25,0%	16,7%	33,3%
V.33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	,0%	,0%	18,2%	36,4%	45,5%	16,7%	,0%	,0%	33,3%	50,0%
V.34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as		9,1%	9,1%	36,4%	45,5%		16,7%	8,3%	16,7%	58,3%
V.35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	,0%	36,4%	,0%	18,2%	45,5%	,0%	,0%	,0%	16,7%	83,3%

Los medios de comunicación van a influir en el educando en relación a su formación en valores sociales (ítem 33), siendo los docentes que trabajan en localidades de menos de 5.000 habitantes, y aquellos que los hacen en ciudades de entre 5.000 y menos de 10.000 los que tienen porcentajes positivos más abultados, ya que en un 100% están “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, en cambio los resultados más negativos pertenecen a los maestros/as que desempeñan su labor docente en ciudades de entre 10.000 y 20.000 habitantes, que en un 14,8% están “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”. En relación al ítem 34 que manifiesta si la familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos, las opiniones positivas van a ser superiores a las desfavorables, curiosamente entre los profesores/as que trabajan en localidades de entre 10.000 y 20.000 habitantes, son los que tienen una postura más negativa, ya que en un 22,2% están “bastante en desacuerdo”. Por último, los docentes contestan muy favorablemente a la cuestión planteada por el ítem 35, y es que la familia va a seguir siendo el primer agente educador en valores sociales, lo mismo que en ítem anterior, sorprende que aparezca un porcentaje tan negativo como el encontrado entre los docentes que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes, que en un 36,4% están “bastante en desacuerdo”.

Como se ha podido constatar el alumno/a va a sufrir una gran influencia de agentes externos en su formación en valores sociales, pero según los docentes encuestados, va a seguir siendo la familia la primera institución que incida en el educando.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUEDA UBICADO EL CENTRO.

Tabla n° 188. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable habitantes en la ciudad en la queda ubicado el centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	11,1%	48,1%	25,9%	14,8%	,0%	4,3%	43,0%	20,4%	28,0%	4,3%
V.29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	,0%	29,6%	14,8%	44,4%	11,1%	1,1%	19,4%	23,7%	47,3%	8,6%
V.30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	,0%	11,1%	18,5%	63,0%	7,4%	4,3%	4,3%	20,4%	48,4%	22,6%
V.31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	,0%	,0%	14,8%	51,9%	33,3%	1,1%	4,3%	12,9%	52,7%	29,0%
V.32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	,0%	22,2%	18,5%	40,7%	18,5%	3,2%	14,0%	26,9%	37,6%	18,3%
V.33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	11,1%	3,7%	,0%	51,9%	33,3%	1,1%	6,5%	9,7%	47,3%	35,5%
V.34. La familia va a seguir siendo		14,8%	14,8%	40,7%	29,6%		7,5%	8,6%	36,6%	47,3%

DIMENSIÓN III	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
transmisora de valores sociales en sus hijos/as										
V.35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	,0%	14,8%	11,1%	18,5%	55,6%	2,2%	5,4%	8,6%	17,2%	66,7%

✖ Análisis Dimensión IV de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores: Colaboración entre padres/madres y profesores/as para la adquisición de valores escolares por los niños/as.

La Dimensión IV analiza los elementos vinculados con la colaboración entre padres/madres y profesores/as para la adquisición de valores escolares por los niños/as y las tablas nº 189 y 190, presentan los resultados en relación a dicha colaboración.

La relación entre padres/madres con el profesorado, va a ser muy necesaria para que se desarrolle una educación en valores (ítem 36), puesto que la mayoría de los docentes se decantan por la opinión “totalmente de acuerdo”, con un 63,6%, un 83,3%, un 74,1% y un 78,5% perteneciente estos porcentajes a los cuatro grupo de profesores en la que hemos dividido esta variable. En cambio en el ítem 37 que manifiesta, que los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante, la opción mas elegida va a ser la de “totalmente en desacuerdo”, con un 36,4%, un 50%, un 51,9% y un 52,7% perteneciente a cada grupo de educadores/as en función al número de habitantes que tenga la localidad donde trabajan. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as (ítem 38), ya que la opinión más socilitada por los docentes va a ser nuevamente la de “totalmente de acuerdo”, como en el caso de los maestros/as que trabajan en localidades menores a 5.000 habitantes, que en 81,8% eligen esta opción. En relación a si la colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales (ítem 39), los docentes, lo mismo que el ítem 37, se decantan mayoritariamente por la alternativa “totalmente en desacuerdo”, y un ejemplo de esto se puede observar entre los maestros/as que trabajan en ciudades de 5.000 a menos de 10.000 habitantes, que en un 75% optan por la elección mencionada.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUEDA UBICADO EL CENTRO.

Tabla n° 189. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable habitantes en la ciudad en la queda ubicado el centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales		9,1%	,0%	27,3%	63,6%		,0%	,0%	16,7%	83,3%
V.37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	36,4%	18,2%	9,1%	18,2%	18,2%	50,0%	8,3%	,0%	,0%	41,7%
V.38. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	,0%	9,1%	9,1%	,0%	81,8%	,0%	,0%	,0%	33,3%	66,7%
V.39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	63,6%	9,1%	9,1%	,0%	18,2%	75,0%	16,7%	,0%	8,3%	,0%
V.40. La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	72,7%	18,2%	9,1%	,0%	,0%	83,3%	16,7%	,0%	,0%	,0%
V.41. Hay										

DIMENSIÓN IV	MENOS DE 5.000					ENTRE 5.000 Y MENOS DE 10.000				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	18,2%	36,4%	18,2%	27,3%	,0%	16,7%	58,3%	,0%	25,0%	,0%
V.42. Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	,0%	18,2%	18,2%	45,5%	18,2%	,0%	41,7%	,0%	41,7%	16,7%
V.43. Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	9,1%	45,5%	36,4%	9,1%	,0%	25,0%	8,3%	58,3%	8,3%	,0%

Nuevamente las opiniones negativas son elegidas mayoritariamente en el ítem 40, que pregunta acerca de si la acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad, surgiendo por primera vez en el análisis de contingencia, un resultado tan desfavorable como el obtenido entre los docentes que desempeñan su actividad profesional en localidades de 5.000 a menos de 10.000 habitantes, que en un 100% están “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”. Tampoco creen mayoritariamente los maestros/as, que haya iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar (ítem 41), siendo en este ítem una opción muy elegida la de “bastante en desacuerdo”, como el 58,3% procedente de los docentes que trabajan en pueblos de 5.000 a menos de 10.000 habitantes. Teniendo una postura contraria se hallan los docentes que han trabajado en ciudades mayores a 20.000 habitantes, que se decantan en su mayoría por las opiniones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, con un 61,3%.

Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente (ítem 42), puesto que los maestros/as a la hora de decantarse por una alternativa, eligen mayoritariamente la de “bastante de acuerdo”, como el 59,3% procedente de maestros/as que realizan su actividad profesional en localidades de entre 10.000 y 20.000 habitantes. En relación si a los padres/madres les preocupa la educación en valores sociales de sus hijos, las opiniones son muy poco concluyentes, ya que a los docentes que trabajan en localidades de menos de 5.000 habitantes y aquellos que lo hacen en ciudades de entre 10.000 y 20.000 habitantes, en un 54,6% y en un 55,5% respectivamente, se decantan por opiniones desfavorables, en cambio los profesores/as de localidades de entre 5.000 y menos de 10.000 habitantes y los que realizan su actividad profesional en centros urbanos mayores a 20.000 habitantes, en un 66,6% y en un 58,1% respectivamente, optan por las alternativas “de acuerdo” a “bastante de acuerdo”.

En conclusión, la colaboración entre el marco escolar con el familiar, según los docentes encuestados, va a tener mucha importancia para desarrollar un proceso educativo de calidad, aunque esta colaboración no sea siempre una realidad, por motivos externos al deseo del educador/a.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE HABITANTES EN LA CIUDAD EN LA QUEDA UBICADO EL CENTRO.

Tabla nº 190. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable habitantes en la ciudad en la queda ubicado el centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV ÍTEMS	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales		,0%	,0%	25,9%	74,1%		3,2%	3,2%	15,1%	78,5%
V.37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	51,9%	22,2%	11,1%	14,8%	,0%	52,7%	16,1%	2,2%	15,1%	14,0%
V.38. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	,0%	,0%	7,4%	44,4%	48,1%	2,2%	1,1%	,0%	34,4%	62,4%
V.39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	63,0%	29,6%	3,7%	3,7%	,0%	61,6%	32,3%	1,1%	4,3%	1,1%
V.40. La acción coordinada de										

DIMENSIÓN IV	ENTRE 10.000 Y 20.000					MÁS DE 20.000				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	51,9%	33,3%	3,7%	11,1%	,0%	46,2%	45,2%	3,2%	4,3%	1,1%
V.41. Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	11,1%	51,9%	18,5%	14,8%	3,7%	11,8%	26,9%	21,5%	34,4%	5,4%
V.42. Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	11,1%	,0%	7,4%	59,3%	22,2%	5,4%	15,1%	21,5%	47,3%	10,8%
V.43. Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	29,6%	25,9%	22,2%	18,5%	3,7%	19,4%	22,6%	35,5%	22,6%	,0%

✚ Análisis y discusión de los resultados de la Contingencia para la variable: Años de dedicación a la enseñanza.

✖ Análisis Dimensión I de la escala relativa sobre la disposición del profesorado para educar en valores: Dominio vinculado a la acción didáctico-curricular del docente.

En esta Dimensión se analizan los ítems vinculados a la acción didáctico-curricular del docente.

En el ítem 8 en el que se pregunta si los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores, la opinión más emitida por los docentes ha sido la de “bastante de acuerdo”, con un 66,7%, un 41,2%, un 43,5% y un 37,6% perteneciente a los cuatro grupos de profesore/as que hemos realizado, en función de su tiempo de servicio. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores (ítem 9), ya que las opiniones mayoritariamente oscilan entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, cogiendo como ejemplo de los expresado, están los docentes de menos de 5 años de servicio y aquellos que tienen entre 10 y 15 años, en un 100% tienen una opinión a favor.

El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores (ítem 10), puesto con independencia al tiempo de servicio que tengan los profesores/as, las respuestas afirmativas son superiores a las desfavorables, siendo el porcentaje negativo más abultado el proporcionado por los docentes de entre 5 y menos de 10 años trabajados, que en un 11,8% optan por estar “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”. También el área de Lengua Castellana y Literatura va a aportar aspectos para la formación en valores (ítem 11), ya que los resultados son tan positivos al respecto, ya que los maestros/as de menos de 5 años de servicio y aquellos que tienen entre 10 y 15 años trabajados, opinan en un 100% entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. El ítem 12 también es muy valorado por los maestros/as, puesto que el área de Matemáticas va a fomentar valores entre el alumnado, aunque los porcentajes negativos son mayores a los obtenidos en las áreas analizadas con anterioridad, llegándose a un 22,4% de opiniones desfavorables entre los profesores/as de más de 15 años dedicados a la enseñanza. En relación a el área de Educación Física (ítem 13), va a obtener resultados muy positivos por los educadores/as encuestados en relación a su aporte en valores sociales, llegándose alcanzar un 61,1% en la opción “totalmente de acuerdo” entre los docentes de menos de 5 años de trabajo en el ámbito escolar. El área de Lengua Extranjera va a participar y aportar aspectos para la formación en valores (ítem 14), ya que la mayoría de respuestas están entre las alternativas “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo la opción más demandada por el profesorado la de “bastante de acuerdo”, con un 66,7%, un 35,5%, un 56,5% y un 50,6% perteneciente a cada uno de los cuatro grupos en los que hemos dividido el tiempo de servicio de los maestros/as. Por último la Educación Artística va a fomentar los valores sociales (ítem 15), ya que el porcentaje más negativo es de un 11,8% procedente de los docentes que tienen más de 15 años trabajados en el campo educativo.

La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as (ítem 16), puesto que la mayoría de las opiniones se hallan entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los docentes que tienen entre 10 y 15 años trabajados, que en un 100% se decantan por las alternativas de respuesta anteriores. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores va a responder a las expectativas iniciales (ítem 17), y esto es así porque la mayoría de las opiniones dadas por los maestros/as están entre las opciones “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, y ejemplo de lo expresado puede observarse entre los docentes de menos de 5 años de servicio, que alcanzan en estas alternativas mencionadas un 58,9%.

**TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA
SOBRE LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES
PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.**

Tabla nº 191. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I ÍTEMS	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	,0%	,0%	16,7%	66,7%	16,7%	,0%	17,6%	23,5%	41,2%	17,6%
V.9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores		,0%	5,6%	38,9%	55,6%		5,9%	11,8%	47,1%	35,3%
V.10. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	5,6%	5,6%	38,9%	50,0%	5,9%	5,9%	,0%	52,9%	35,3%
V.11. El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	,0%	11,1%	61,1%	27,8%	5,9%	,0%	5,9%	58,8%	29,4%
V.12. El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	16,7%	22,2%	55,6%	5,6%	5,9%	11,8%	11,8%	47,1%	23,5%
V.13. El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	,0%	,0%	38,9%	61,1%	5,9%	,0%	,0%	41,2%	52,9%
V.14. El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en	,0%	5,6%	,0%	66,7%	27,8%	5,9%	11,8%	17,6%	35,3%	29,4%

DIMENSIÓN I	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
valores										
V.15. El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	,0%	16,7%	44,4%	38,9%	5,9%	,0%	11,8%	35,3%	47,1%
V.16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as		11,1%	,0%	50,0%	38,9%		5,9%	,0%	35,6%	58,8%
V.17. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	,0%	11,1%	,0%	50,0%	38,9%	,0%	11,8%	5,9%	35,3%	47,1%
V.18. Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores		,0%	,0%	50,0%	50,0%		5,9%	11,8%	41,2%	41,2%
V.19. Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	,0%	5,6%	,0%	44,4%	50,0%	5,9%	5,9%	5,9%	29,4%	52,9%
V.20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	,0%	,0%	,0%	33,3%	66,7%	,0%	5,9%	5,9%	47,1%	41,2%

La mayoría de los encuestados sostienen que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores (ítem 18), y especialmente los profesores/as de menos de 5 años de servicio y los que tienen entre 10 y 15 años, que un 100% de sus opiniones oscilan entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Un 11,8% ha sido el porcentaje negativo más abultado en relación a la colaboración entre los profesores/as de ciclo, a la hora de llevar a cabo la educación en

valores sociales entre sus alumnos/as (ítem 19), y esta cantidad ha sido obtenida entre los maestros/as de 5 a menos de 10 años trabajados. Por tanto las opiniones positivas han sido mayoritarias en los cuatro grupos analizados.

Por último, se obtienen porcentajes positivos muy contundentes en relación al ítem 20, que manifiesta que los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores, como es el 66,7% en la opción “totalmente de acuerdo”, perteneciente a los maestros/as de menos de 5 años de servicio.

En conclusión el profesorado va a realizar las actuaciones necesarias para desarrollar una educación en valores de calidad, y para ello se va a apoyar en las diversas áreas, así como en los recursos metodológicos que tengan a su alcance.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA SOBRE LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 192. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I ÍTEMS	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	,0%	8,7%	13,0%	43,5%	34,8%	1,2%	22,4%	16,5%	37,6%	22,4%
V.9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores		,0%	4,3%	39,1%	56,5%		7,1%	8,2%	50,6%	34,1%
V.10. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	4,3%	4,3%	43,5%	47,8%	,0%	10,6%	4,7%	54,1%	30,6%
V.11. El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en	,0%	,0%	8,7%	60,9%	30,4%	,0%	10,6%	8,2%	61,2%	20,0%

DIMENSIÓN I	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS valores	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.12. El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	4,3%	13,0%	56,5%	26,1%	1,2%	21,2%	23,5%	37,6%	16,5%
V.13. El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	8,7%	8,7%	43,5%	39,1%	1,2%	9,4%	3,5%	49,4%	35,6%
V.14. El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	8,7%	8,7%	56,5%	26,1%	1,2%	14,1%	12,9%	50,6%	21,2%
V.15. El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	4,3%	4,3%	52,2%	39,1%	1,2%	10,6%	8,2%	50,6%	29,4%
V.16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as		,0%	8,7%	34,8%	56,5%		10,6%	15,3%	35,3%	38,8%
V.17. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	,0%	,0%	17,4%	52,2%	30,4%	1,2%	9,4%	16,5%	52,9%	20,0%
V.18. Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores		,0%	8,7%	60,9%	30,4%		10,6%	9,4%	49,4%	30,6%
V.19. Los profesores/as con										

DIMENSIÓN I	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	,0%	,0%	13,0%	26,1%	60,9%	,0%	4,7%	8,2%	44,7%	42,4%
V.20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	,0%	,0%	4,3%	30,4%	65,2%	1,2%	1,2%	3,5%	43,5%	50,6%

✖ Análisis Dimensión II de la escala relativa sobre la disposición del profesorado para educar en valores: Fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores.

Los datos, que en líneas generales se muestran en las tablas nº 193 y 194, vuelven a demostrar que hay una disposición muy favorable por parte de los docentes para favorecer entre su alumnado el desarrollo de valores morales (ítem 21), ya que surgen resultados como el obtenido entre los docentes de menos de 5 años de servicio, que en un 100% sus opiniones están entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, en relación al porcentaje más negativo, pertenece a los maestros/as de más de 15 años trabajados en el marco escolar, que en un 13% optan por estar “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”. También va a tener una opinión muy favorable el ítem 22, que manifiesta que el profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales, siendo la alternativa de respuesta más elegida la de “bastante de acuerdo”, con un 44,4%, un 58,8%, un 34,8% y un 55,3% perteneciente a los cuatro grupos que hemos dividido a los docentes en función de su tiempo de servicio. También van aparecer unos porcentajes muy positivos cuando se trata sobre la comunicación entre los compañeros/as, para facilitar el ejercicio de la educación en valores sociales (ítem 23), ya que surgen resultados tan contundentes, como el obtenido entre los maestros/as de 5 a menos de 10 años de trabajo, que en un 58,8% están “totalmente de acuerdo”. El profesorado también ratifica mayoritariamente, la utilización de materiales específicos para la educación en valores sociales (ítem 24), aunque los resultados negativos surgidos en este ítem son mayores que en los anteriores, llegándose incluso al 23,6% entre las opciones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo” entre los docentes de 5 a menos de 10 años de servicio.

En relación a si los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales (ítem 25), las opiniones mayoritariamente se hallan entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo los porcentajes desfavorables muy reducidos, como el 4,3% en la alternativa “bastante en desacuerdo” perteneciente a los docentes de entre 10 y 15 años de trabajo en la enseñanza.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA SOBRE LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 193. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as el desarrollo de valores morales	,0%	,0%	11,1%	44,4%	44,4%	,0%	5,9%	,0%	70,6%	23,5%
V.22. El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	,0%	,0%	11,1%	44,4%	44,4%	,0%	17,6%	11,8%	58,8%	11,8%
V.23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	,0%	5,6%	5,6%	33,3%	55,6%	5,9%	11,8%	5,9%	17,6%	58,8%
V.24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	,0%	11,1%	33,3%	38,9%	16,7%	11,8%	11,8%	5,9%	35,3%	35,3%
V.25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales		11,1%	5,6%	50,0%	33,3%		11,8%	17,6%	29,4%	41,2%
V.26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la	,0%	5,6%	16,7%	61,1%	16,7%	11,8%	5,9%	17,6%	35,3%	29,4%

DIMENSIÓN II	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS educación en valores	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	66,7%	27,8%	5,6%	,0%	,0%	29,4%	47,1%	17,6%	5,9%	,0%

En relación a si los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales (ítem 25), las opiniones mayoritariamente se hallan entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo los porcentajes desfavorables muy reducidos, como el 4,3% en la alternativa “bastante en desacuerdo” perteneciente a los docentes de entre 10 y 15 años de trabajo en la enseñanza. También van a opinar muy en positivo un gran número de maestros/as, cuando se el pregunta acerca de si los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores (ítem 26), apareciendo resultados como el 61% en la opción “bastante de acuerdo”, emitido por los profesores/as de menos de 5 años trabajados. Donde van a aparecer unos resultados muy negativos es en el ítem 27, que manifiesta que los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales, estando los mayores porcentajes en las opiniones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”, como el 94,5% de los docentes de menos de 5 años de servicio.

En conclusión, los maestros/as encuestados disponen de unos medios y recursos pedagógicos para el desarrollo de la educación en valores, estrategias que son utilizadas, según lo manifestado por ellos, para insertar en el currículum ordinario dicha educación.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA SOBRE LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 194. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	,0%	8,7%	13,0%	34,8%	43,5%	2,4%	10,6%	12,9%	52,9%	21,2%
V.22. El profesorado										

DIMENSIÓN II	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	4,3%	17,4%	17,4%	34,8%	26,1%	1,2%	11,8%	15,3%	55,3%	16,5%
V.23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	8,7%	4,3%	,0%	47,8%	39,1%	1,2%	2,4%	10,6%	50,6%	35,3%
V.24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	,0%	8,7%	8,7%	60,9%	21,7%	1,2%	16,5%	20,0%	41,2%	21,2%
V.25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales		4,3%	8,7%	56,5%	30,4%		8,2%	20,0%	48,2%	23,5%
V.26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	,0%	4,3%	17,4%	47,8%	30,4%	3,5%	11,8%	15,3%	43,5%	25,9%
V.27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	52,2%	21,7%	4,3%	13,0%	8,7%	24,7%	51,8%	7,1%	14,1%	2,4%

✗ Análisis Dimensión III de la escala relativa sobre la disposición del profesorado para educar en valores: Fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores.

Las cuestiones analizadas en esta Dimensión, aparecen en las tablas nº 195 y 196. En este apartado se analizan aspectos relacionados con las fuentes que influyen en el

alumnado para la adquisición de valores, así como las actuaciones que se desarrollan desde el marco escolar para facilitar dicha educación. Como viene siendo la tónica en el análisis de los apartados anteriores una valoración global del mismo resalta que la mayoría de las opiniones de los docentes se encuentran en las opciones de respuesta “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Dicho esto pasamos a analizar cada uno de los ítems que engloban la dimensión.

El ítem 28 en el que pretende determinar si los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar, va a propiciar unas valoraciones positivas y unas opiniones desfavorables muy igualadas, ya que por ejemplo los docentes de menos de 5 años de servicio en un 66,7% se decantan por las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, en cambio los maestros de más de 15 años trabajados en el marco escolar, en un 62,3% optan por las alternativas “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”. Donde no hay cabida a la duda es en el ítem 29, puesto que los docentes se decantan mayoritariamente por las opiniones positivas, ya que creen que la escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores, como nota informativa el porcentaje negativo pertenece a los maestros/as de más de 15 años trabajados, que en un 29,4% no están de acuerdo con lo manifestado. El 100% de los profesores/as de menos de 5 años de dedicación a la enseñanza, cree que se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales (ítem 30), el resto de grupos de docentes en función de su tiempo de servicio analizados, también tiene una opinión muy favorable al respecto, aunque no con los porcentajes tan rotundos como el visto con anterioridad.

Tanto los maestros/as con un tiempo de servicio menor a 5 años, y los que tienen entre 10 y 15 años de dedicación a la enseñanza, opinan en un 100% a favor de que el grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores (ítem 31), siendo el porcentaje más negativo con un 5,9% entre las opciones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”, el procedente de los educadores/as de 5 a menos de 10 años de servicio y aquellos que tienen más de 15 años. También las nuevas tecnologías van a influir sobre el educando en relación a su formación en valores sociales (ítem 32), ya que la mayoría de los docentes consultados así lo ponen de manifiesto, siendo el porcentaje más desfavorable el obtenido entre los maestros/as de 5 a menos de 10 años de dedicación a la enseñanza, que en un 23,5% están “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”. Sobre lo que cuestiona el ítem 33 acerca de si los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado, se ha obtenido un dato muy llamativo entre los maestros/as de menos de 5 años de servicio, y es que en un 100% están entre “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, el resto de grupos manifiestan una postura muy a favor de lo enunciado en el ítem, pero no con un porcentaje tan contundente como el anterior.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA SOBRE LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 195. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	,0%	33,3%	38,9%	22,2%	5,6%	5,9%	35,3%	17,6%	41,2%	,0%
V.29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	,0%	11,1%	22,2%	50,0%	16,7%	,0%	23,5%	17,6%	47,1%	11,8%
V.30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	,0%	,0%	44,4%	38,9%	16,7%	5,9%	5,9%	5,9%	58,8%	23,5%
V.31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	,0%	,0%	11,1%	66,7%	22,2%	,0%	5,9%	,0%	52,9%	41,2%
V.32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	,0%	11,1%	11,1%	55,6%	22,2%	5,9%	17,6%	11,8%	52,9%	11,8%
V.33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	,0%	,0%	,0%	55,6%	44,4%	5,9%	5,9%	5,9%	52,9%	29,4%
V.34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as		5,6%	11,1%	38,9%	44,4%		11,8%	5,9%	29,4%	52,9%
V.35. La familia es el primer agente educador en	,0%	,0%	11,1%	27,8%	61,1%	5,9%	,0%	,0%	35,3%	58,8%

DIMENSIÓN III	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS valores sociales	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Los ítems 34 y 35 hablan acerca de si la familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as, y si es a su vez el primer agente educador en valores sociales, obteniendo ambas cuestiones unas opiniones muy favorables por parte de los docentes encuestados, puesto que la opción de respuesta más elegida en los dos ítems ha sido la de “totalmente de acuerdo”, pero quizás donde aparezcan las cantidades porcentuales más esclarecedoras ha sido en el último ítem de esta dimensión, que un 100% de maestros/as de menos de 5 años de servicio están “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

En resumen, los alumnos/as tienen influencias de muchos agentes externos en relación a su formación en valores, pero va a seguir siendo la familia la primera institución educativa. Por consiguiente el marco escolar debe estrechar su lazo con el contexto familiar para sacar el máximo partido a esta situación.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA SOBRE LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 196. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	17,4%	21,7%	26,1%	26,1%	8,7%	8,2%	54,1%	14,1%	22,4%	1,2%
V.29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	,0%	8,7%	30,4%	47,8%	13,0%	1,2%	28,2%	22,4%	42,4%	5,9%
V.30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	,0%	4,3%	17,4%	56,5%	21,7%	3,5%	10,6%	16,5%	51,8%	17,6%
V.31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	,0%	,0%	13,0%	52,2%	34,8%	1,2%	4,7%	15,3%	50,6%	28,2%
V.32. Las nuevas										

DIMENSIÓN III	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	4,3%	4,3%	39,1%	21,7%	30,4%	1,2%	18,8%	25,9%	36,5%	17,6%
V.33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	4,3%	4,3%	17,4%	39,1%	34,8%	4,7%	5,9%	7,1%	44,7%	37,6%
V.34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as		8,7%	13,0%	30,4%	47,8%		10,6%	9,4%	37,6%	42,4%
V.35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	,0%	13,0%	8,7%	17,4%	60,9%	1,2%	11,8%	8,2%	11,8%	67,1%

✖ Análisis Dimensión IV de la escala relativa sobre la disposición del profesorado para educar en valores: Colaboración entre padres y madres con profesores/as para la adquisición de valores escolares por los niños/as.

En esta Dimensión se abordan distintos aspectos de la colaboración entre padres/madres con los profesores/as para la adquisición de valores escolares por los niños/as. Un análisis global de los datos muestra como en esta dimensión son también las opiniones que se posicionan desde “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” las mayoritarias, si bien también aumentan las opiniones en torno a los “desacuerdos”, tales como se reflejan en las tablas nº 197 y 198.

La relación entre padres/madres con el marco escolar va a ser visto como muy necesaria por los docentes, para que se desarrolle una adecuada educación en valores (ítem 36), ya que la mayoría de las opiniones están entre las opciones “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los docentes de menos de 5 años de servicio, que el 100% de sus respuestas están entre las alternativas mencionadas. Donde hay una mayoría de opiniones negativas va a ser en el ítem 37, que manifiesta los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante, siendo la opción mas elegida la de “totalmente en desacuerdo”, con un 50%, un 52,9%, un 39,1% y un 54,1% procedente de los cuatro grupos de docentes que hemos realizado en función de su tiempo de servicio, para analizar esta variable. En relación a si la acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as (ítem 38), la mayoría de opiniones se hallan entre las alternativas “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como el 100% de los maestros/ de menos de 5 años de servicio o los que han trabajado entre 10 y 15 años. Un 72,2%, un 64,7%, un 47,8% y un 64,7% procedente de los docentes integrantes en los

cuatro grupos establecidos, en función de los años de dedicación a la enseñanza, están “totalmente en desacuerdo” con respecto a la colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales (ítem 39).

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA SOBRE LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 197. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales		,0%	,0%	22,2%	77,8%		5,9%	,0%	23,5%	70,6%
V.37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	50,0%	22,2%	5,6%	11,1%	11,1%	52,9%	17,6%	,0%	17,6%	11,8%
V.38. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%	5,9%	,0%	,0%	29,4%	64,7%
V.39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	72,2%	27,8%	,0%	,0%	,0%	64,7%	29,4%	,0%	5,9%	,0%
V.40. La acción coordinada de padres/madres con profesores/as,	50,0%	44,4%	,0%	5,6%	,0%	47,1%	41,2%	,0%	5,9%	5,9%

DIMENSIÓN IV	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad										
V.41. Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	5,6%	38,9%	27,8%	27,8%	,0%	,0%	35,3%	23,5%	35,3%	5,9%
V.42. Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	5,6%	22,2%	27,8%	33,3%	11,1%	11,8%	11,8%	11,8%	35,3%	29,4%
V.43. Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	16,7%	27,8%	44,4%	11,1%	,0%	29,4%	11,8%	29,4%	23,5%	5,9%

También hay una valoración muy desfavorable por parte de los docentes que han participado en esta investigación, en relación a la cuestión de que la acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad (ítem 40), siendo nuevamente la opción “totalmente en desacuerdo” la más elegida, como el 56,5% procedente de los profesores/as de entre 10 y 15 años de dedicación a la enseñanza. El 52,9% de los maestros/as de más de 15 años de dedicación a la enseñanza, optan entre las opiniones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo” en relación a lo planteado por el ítem 41, que cuestiona si hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar; el resto de grupos de educadores/as de este ítem manifiestan mayoritariamente una postura a favor, aunque con porcentajes muy ajustados. Las entrevistas con los padres/madres, según lo expresado por la mayoría de docentes, siempre se establecen por iniciativa del docente (ítem 42), como se puede observar entre los maestros/as de 10 a 15 años de servicio, que en un 95,6% se decantan por las alternativas de respuesta “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Por último, el ítem 43 aborda si a los padres les preocupa la educación en valores de sus hijos/as, siendo las opiniones mayoritariamente favorables en los cuatro grupos donde se han integrado a los docentes en función de su tiempo de servicio, pero aun así aparecen porcentajes negativos muy significativos, como el surgido entre los profesores/as de más de 15 años de dedicación a la enseñanza, que en un 48,3% están “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”.

Como puede comprobarse la colaboración con el marco familiar va a tener una gran importancia a la hora de desarrollar cualquier proceso educativo, aun más si es de valores.

Aunque esta disposición a la colaboración no sea siempre la tónica predominante de la familia.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA SOBRE LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE DEDICACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Tabla nº 198. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable Años de dedicación a la enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales		4,3%	4,3%	13,0%	78,3%		2,4%	2,4%	17,6%	77,6%
V.37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	39,1%	17,4%	4,3%	17,4%	21,7%	54,1%	15,3%	4,7%	12,9%	12,9%
V.38. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	,0%	,0%	,0%	30,4%	69,6%	1,2%	2,4%	3,5%	31,8%	61,2%
V.39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	47,8%	34,8%	4,3%	4,3%	8,7%	64,7%	27,1%	2,4%	4,7%	1,2%
V.40. La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del	56,5%	30,4%	4,3%	8,7%	,0%	52,9%	38,8%	4,7%	3,5%	,0%

DIMENSIÓN IV	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
alumno/a, impide su espontaneidad										
V.41. Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	8,7%	30,4%	21,7%	26,1%	13,0%	17,6%	35,3%	15,3%	29,4%	2,4%
V.42. Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	,0%	4,3%	21,7%	52,2%	21,7%	5,9%	16,5%	14,1%	54,1%	9,4%
V.43. Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	13,0%	21,7%	39,1%	26,1%	,0%	22,4%	25,9%	32,9%	18,8%	,0%

 Análisis y discusión de los resultados de la Contingencia para la variable: Años de trabajo en el mismo ciclo.

 Análisis Dimensión I de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores: Acción Didáctico-curricular del docente.

En la Dimensión que se dedica a la acción didáctico-curricular del docente se recogen los siguientes datos, siendo presentados en las tablas nº 199 y 200.

Sobre si los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores (ítem 8), las opiniones mayoritarias han oscilado entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo el porcentaje más negativo el obtenido de entre los docentes de 10 a 15 años trabajados en el mismo ciclo, que en un 22,5% se decantan por la alternativa “bastante en desacuerdo”. También va a ver una opinión positiva mayoritaria en relación al ítem 9, que manifiesta acerca si los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores, llegándose incluso al 100% de opiniones favorables entre los profesores/as de 5 a menos de 10 años trabajados en el mismo ciclo.

Donde los maestros/as van a emitir una postura muy favorable, es en relación a la pregunta de si el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores (ítem 10), oscilando entre el porcentaje positivo más elevado, que es un 95% entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” perteneciente a los maestros/as de más de 15 años trabajados en el mismo ciclo y el 12,5% en la alternativa “bastante en desacuerdo” que ha sido emitido por los profesores/as de 5 a menos de 10 años en el ciclo objeto de estudio, y aquellos que lo han

hecho entre 10 y 15 años. El área de Lengua Castellana y literatura también va a participar y aportar aspectos para la formación en valores (ítem 11), siendo la opinión más demandada la de “bastante de acuerdo”, como el 65% perteneciente a los educadores/as de más de 15 años en el mismo ciclo. Aunque el área de Matemática haya obtenido porcentajes favorables superiores a los negativos, en relación a si participa en la formación en valores (ítem 12), los porcentajes desfavorables son superiores que en los ítems anteriores, llegándose a alcanzar un 25% en la opción “bastante en desacuerdo” perteneciente a los profesores/as de 5 a menos de 10 años trabajados en el mismo ciclo. Según los docentes encuestados, el área de Educación Física va a ser un pilar fundamental para la formación en valores de los alumnos/as (ítem 13), y esto puede observarse por los porcentajes obtenidos, como es el caso de los docentes que han trabajado en el mismo ciclo más de 15 años, que en un 100% están entre las opciones “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. También el área de Lengua Extranjera va a ser propicia para formar al alumnado en el ámbito objeto de estudio (ítem 14), alcanzándose nuevamente el 100% de opiniones positivas entre los educadores/as de más de 15 años trabajados en el mismo ciclo, aunque en contraposición al dato anterior, pueden surgir porcentajes negativos como 21,9% en la opción “bastante en desacuerdo” de los docentes de 5 a menos de 10 años en el ciclo objeto de análisis. Por último, el área de Educación Artística también aporta y participa en la formación de valores (ítem 15), siendo la opción más elegida por los cuatro grupos de docentes en la que hemos dividido esta variable, la de “bastante de acuerdo”, con un 45,1%, un 40,6%, un 52,5% y un 60% respectivamente.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 199. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	2,0%	11,8%	17,6%	49,0%	19,6%	,0%	18,8%	15,6%	37,5%	28,1%
V.9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores		3,9%	5,9%	49,0%	41,2%		,0%	9,4%	46,9%	43,8%
V.10. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta	2,0%	3,9%	3,9%	54,9%	35,3%	,0%	12,5%	3,1%	50,0%	34,4%

DIMENSIÓN I	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
aspectos para la formación en valores										
V.11. El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	2,0%	2,0%	5,9%	64,7%	25,5%	,0%	12,5%	15,6%	53,1%	18,8%
V.12. El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	2,0%	11,8%	21,6%	51,0%	13,7%	,0%	25,0%	18,8%	37,5%	18,8%
V.13. El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	2,0%	,0%	3,9%	51,0%	43,1%	,0%	6,3%	6,3%	50,0%	37,5%
V.14. El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	2,0%	5,9%	11,8%	56,9%	23,5%	,0%	21,9%	15,6%	40,6%	21,9%
V.15. El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	2,0%	2,0%	13,7%	45,1%	37,3%	,0%	15,6%	6,3%	40,6%	37,5%
V.16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as		9,8%	5,9%	41,2%	43,1%		,0%	9,4%	37,5%	53,1%
V.17. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	,0%	11,8%	15,7%	41,2%	31,4%	,0%	3,1%	18,8%	56,3%	21,9%
V.18. Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a		3,9%	13,7%	41,2%	41,2%		9,4%	6,3%	53,1%	31,3%

DIMENSIÓN I	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores										
V.19. Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	2,0%	3,9%	7,8%	39,2%	47,1%	,0%	3,1%	9,4%	25,0%	62,5%
V.20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	,0%	2,0%	3,9%	45,1%	49,0%	,0%	,0%	3,1%	37,5%	59,4%

En relación a si la educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as, es llevado a cabo por un número considerable de maestros/as, puesto la mayoría de las opiniones se encuentran entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, como es el caso de los docentes de 5 a menos de 10 años trabajados en el ciclo estudiado, que en un 100% optan por las alternativas anteriores. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores, va a responder a las expectativas iniciales (ítem 17), según lo creen un gran número de docentes encuestados, ya que el porcentaje negativo más abultado de los cuatro grupos en los que hemos dividido a los docentes, en función de los años trabajados en el tercer ciclo de Educación Primaria, es de un 11,8% perteneciente a los maestros/as de menos de 5 años en el mismo ciclo.

Los docentes consideran que hay contenidos disciplinares por la que se pueden fomentar en el alumno/a actitudes y valores (ítem 18), ya que aparecen porcentajes tan claros al respecto como el obtenido entre los maestros de menos de 5 años en el mismo ciclo, que en un 96,1% están entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. La colaboración por parte de los profesores/as que comparten ciclo a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as (ítem 19), es un hecho, puesto los porcentajes más abultados están entre las opciones “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, surgiendo cantidades como el 62,5% en esta última alternativa, perteneciente a los educadores/as de 5 a menos de 10 años en el mismo ciclo. Para concluir con el último ítem de esta dimensión (20), los educadores/as consideran que los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores, ya que como viene siendo la tónica habitual de este análisis, las opiniones están mayoritariamente entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, y buen ejemplo de ello lo podemos observar en los docentes de 5 a menos de 10 años en el mismo ciclo y aquellos con más de 15 años, que en un 100% tienen una opinión positiva.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 200. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	,0%	22,5%	15,0%	42,5%	20,0%	,0%	15,0%	20,0%	35,0%	30,0%
V.9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores		7,5%	7,5%	50,0%	35,0%		10,0%	10,0%	35,0%	45,0%
V.10. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	12,5%	5,0%	45,0%	37,5%	,0%	5,0%	5,0%	50,0%	40,0%
V.11. El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	7,5%	7,5%	60,0%	25,0%	,0%	5,0%	5,0%	65,0%	25,0%
V.12. El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	2,5%	20,0%	17,5%	45,0%	15,0%	,0%	10,0%	25,0%	35,0%	30,0%
V.13. El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	2,5%	20,0%	2,5%	35,0%	40,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%
V.14. El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	2,5%	17,5%	5,0%	52,5%	22,5%	,0%	,0%	15,0%	55,0%	30,0%

DIMENSIÓN I	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.15. El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	2,5%	10,0%	5,0%	52,5%	30,0%	,0%	,0%	10,0%	60,0%	30,0%
V.16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as		12,5%	10,0%	40,05	37,5%		10,0%	25,0%	20,0%	45,0%
V.17. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	2,5%	7,5%	7,5%	52,5%	30,0%	,0%	10,0%	10,0%	60,0%	20,0%
V.18. Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores		10,0%	2,5%	62,5%	25,0%		5,0%	10,0%	45,0%	40,0%
V.19. Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	,0%	5,0%	5,0%	45,0%	45,0%	,0%	5,0%	10,0%	55,0%	30,0%
V.20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	2,5%	2,5%	5,0%	35,0%	55,0%	,0%	,0%	,0%	45,0%	55,0%

✖ Análisis Dimensión II de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores: Fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores.

Las tablas nº 201 y 202 recogen los resultados obtenidos en el Dimensión II. Esta Dimensión aborda el análisis de las fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores, encontramos que en líneas generales los docentes, mantienen la mayoría de sus opiniones en las opciones que van desde la categoría “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, por lo tanto opiniones favorables en la manera en que los maestros/as fundamentan su estrategia educativa. Más detalladamente podemos hacer las siguientes observaciones.

Sobre el ítem 21, que señala si hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales, hay que señalar que las opiniones son muy similares en los cuatro grupos en los que hemos clasificado a los docentes, en función de los años trabajados en el mismo ciclo, ya que las respuestas mayoritarias oscilan entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Algo similar ocurre con el ítem 22, que interroga al profesorado si conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales, siendo la opinión más solicitada por los encuestados la de “bastante de acuerdo”. En relación a si la comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales (ítem 23), los docentes nuevamente se decantan por las opciones positivas, llegándose al 100% de opiniones entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” entre los maestros/as de más de 15 años trabajados en el mismo ciclo. El profesorado va a utilizar materiales específicos para la educación en valores sociales (ítem 24), ya que así lo pone de manifiesto un número considerable de encuestados, siendo el porcentaje negativo más abultado en las cuatro categorías seleccionadas de maestros/as en función del tiempo trabajado en el tercer ciclo, el de un 21,9% en la opción “bastante en desacuerdo”, perteneciente a los profesores/as de 5 a menos de 10 años en el mismo ciclo.

Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar van a facilitar materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales (ítem 25), puesto la opinión de los docentes al respecto se halla entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, llegándose al 100% de respuestas favorables entre los maestros/as de más de 15 años en el mismo ciclo.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla n° 201. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	,0%	5,9%	13,7%	54,9%	25,5%	,0%	18,8%	9,4%	43,8%	28,1%
V.22. El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	,0%	5,9%	19,6%	51,0%	23,5%	3,1%	18,8%	9,4%	46,9%	21,9%
V.23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	3,9%	7,8%	9,8%	37,3%	41,2%	3,1%	3,1%	3,1%	43,8%	46,9%
V.24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	3,9%	13,7%	17,6%	43,1%	21,6%	,0%	21,9%	15,6%	40,6%	21,9%
V.25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales		11,8%	11,8%	51,0%	25,5%		3,1%	18,8%	46,9%	31,3%
V.26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	3,9%	5,9%	17,6%	49,0%	23,5%	9,4%	3,1%	25,0%	37,5%	25,0%
V.27. Los profesores/as no										

DIMENSIÓN II	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	45,1%	39,2%	7,8%	7,8%	,0%	34,4%	46,9%	12,5%	3,1%	3,1%

Nuevamente las opiniones de los docentes van a estar entre las alternativas de respuesta “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, cuando se le preguntan acerca de si los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores (ítem 26). Donde van a surgir unos porcentajes muy negativos es en el ítem 27, que pregunta acerca de si los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales, estando la mayoría de las opiniones entre las opciones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”.

En conclusión los docentes van a utilizar los recursos a su alcance para desarrollar una educación en valores de calidad, integrando este proceso educativo dentro del currículum ordinario del educando.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 202. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	5,0%	7,5%	7,5%	50,0%	30,0%	,0%	,0%	15,0%	55,0%	30,0%
V.22. El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	2,5%	10,0%	10,0%	62,5%	15,0%	,0%	20,0%	20,0%	35,0%	25,0%
V.23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio	2,5%	2,5%	10,0%	47,5%	37,5%	,0%	,0%	5,0%	55,0%	40,0%

DIMENSIÓN II	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
de la educación en valores sociales										
V.24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	2,5%	12,5%	15,0%	47,5%	22,5%	,0%	5,0%	30,0%	40,0%	25,0%
V.25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales		12,5%	22,5%	35,0%	30,0%		,0%	10,0%	65,0%	25,0%
V.26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	,0%	17,5%	12,5%	45,0%	25,0%	,0%	10,0%	5,0%	50,0%	35,0%
V.27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	30,0%	35,0%	5,0%	25,0%	5,0%	20,0%	65,0%	5,0%	5,0%	5,0%

✖ **Análisis Dimensión III de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores: Fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores.**

El análisis sobre las fuentes que influyen en el alumnado para la adquisición de valores sociales se analiza en la Dimensión III, y continúa siendo una constante, como en los análisis de las distintas variables anteriores, que las opiniones de los docentes se aglutinan en torno a las opciones favorables que se presentan en la escala. Estos resultados se muestran en las tablas nº 203 y 204.

Son los docentes de entre 5 y menos de 10 años trabajados en el mismo ciclo y aquellos que lo han hecho de 10 a 15 años, los que tienen una opinión mayoritariamente desfavorable a lo expuesto en el ítem 28, es decir que los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar. Los maestros/as de más de 15 años trabajados en el tercer ciclo de Educación Primaria están igualados, ya que un 50% está a favor y otro 50% en contra. En cambio los que tienen menos de 5 años en el ciclo objeto de estudio, tienen

una opinión mayoritaria positiva, ya que el 56,9% está entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

El 30% de los docentes de 10 a 15 años trabajados en el tercer ciclo de Educación primaria, está entre “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo” con que la escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores (ítem 29), siendo este porcentaje el mayor de los desfavorables de los cuatro grupos en los que hemos clasificado a los docentes, en función de su tiempo de servicio en el tercer ciclo de Educación Primaria. De lo expuesto con anterioridad donota una opinión muy positiva de un gran número de docentes, en relación a lo expuesto en el ítem 29.

En relación a si se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales (ítem 30), los docentes tienen una opinión muy positiva al respecto, ya que los porcentajes mayores se hallan entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Lo mismo que en lo preguntado por el ítem 31, que cuestiona si el grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores, ya que se alcanzan opiniones tan contundentes como la emitida por los maestros/as de menos de 5 años en el mismo ciclo, que en un 98% están a favor, como nota informativa el porcentaje más negativo surgido en los cuatro grupos de docentes, es de un 10% en la opción “bastante en desacuerdo”, perteneciente a los profesores/as de más de 15 años en el mismo ciclo.

También las nuevas tecnologías van a influir en el alumnado en relación a su formación en valores sociales, puesto que las opiniones de los docentes encuestados son en su mayoría positivas, siendo el porcentaje desfavorable más abultado el emitido por los docentes de más de 15 años en el mismo ciclo, que en un 20% están entre “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 203. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	9,8%	33,3%	29,4%	25,5%	2,0%	9,4%	46,9%	9,4%	28,1%	6,3%
V.29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	,0%	15,7%	27,5%	47,1%	9,8%	,0%	25,0%	28,1%	34,4%	12,5%
V.30. Se hace lo										

DIMENSIÓN III	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	2,0%	3,9%	25,5%	52,9%	15,7%	3,1%	6,3%	12,5%	50,0%	28,1%
V.31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	,0%	2,0%	7,8%	68,6%	21,6%	3,1%	3,1%	9,4%	43,8%	40,6%
V.32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	2,0%	15,7%	17,6%	43,1%	21,6%	3,1%	12,5%	21,9%	40,6%	21,9%
V.33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	2,0%	3,9%	7,8%	47,1%	39,2%	6,3%	6,3%	6,3%	40,6%	40,6%
V.34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as		9,8%	13,7%	35,3%	41,2%		9,4%	6,3%	21,9%	62,5%
V.35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	2,0%	7,8%	7,8%	21,6%	60,8%	,0%	9,4%	3,1%	15,6%	71,9%

En relación a si los medios de comunicación tienen algún control sobre los educandos a la hora de formarse en valores, manifestar que así lo piensan un número considerable de maestros/as, ya que sus respuestas han estado entre las alternativas “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

En los ítems 34 y 35, que abordan si la familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos, y si es el primer agente educador en valores. Las opiniones de los docentes son claramente positivas, ya que las opciones de respuesta más elegidas han sido la de “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, con unos porcentajes muy esclarecedores, como el 71,9% en relación a que la familia es el primer agente educador, obtenido de los maestros/as de 5 a menos de 10 años en el mismo ciclo.

En conclusión, los alumnos/as reciben influencia de muchas instituciones a la hora de formarse en valores sociales, pero según opinión de los docentes, la familia va a seguir siendo el primer agente educador.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 204. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	7,5%	55,0%	15,0%	20,0%	2,5%	5,0%	45,0%	20,0%	30,0%	,0%
V.29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	2,5%	27,5%	17,5%	47,5%	5,0%	,0%	25,0%	15,0%	50,0%	10,0%
V.30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	2,5%	15,0%	15,0%	50,0%	17,5%	5,0%	5,0%	20,0%	55,0%	15,0%
V.31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	,0%	2,5%	10,0%	47,5%	40,0%	,0%	10,0%	35,0%	40,0%	15,0%
V.32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	,0%	15,7%	30,0%	30,0%	22,5%	5,0%	15,0%	35,0%	40,0%	5,0%
V.33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	5,0%	5,0%	12,5%	42,5%	35,0%	5,0%	5,0%	,0%	60,0%	30,0%
V.34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as		12,5%	7,5%	37,5%	42,5%		5,0%	10,0%	55,0%	30,0%
V.35. La familia es el primer agente educador en	2,5%	5,0%	12,5%	10,0%	70,0%	,0%	20,0%	5,0%	25,0%	50,0%

DIMENSIÓN III	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS valores sociales	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

✖ Análisis Dimensión IV de la escala relativa a la disposición del profesorado para educar en valores: Colaboración entre padres/madres y profesores/as para la adquisición de valores escolares por los niños/as.

Los resultados del análisis de esta Dimensión respecto a la colaboración entre padres/madres y profesores/as para la adquisición de valores escolares por los niños/as, se recoge en las tablas nº 205 y 206. Así sobre si la relación entre padres/madres con profesores/as es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales (ítem 36), la respuesta ha sido muy positiva, alcanzándose el 100% de opiniones entre “bastante de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” por los docentes de más de 15 años trabajados en el mismo ciclo. Opinión contraria ha tenido en ítem 37, puesto la mayoría de los docentes han emitido una opinión muy desfavorable, en relación a que los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante, siendo la alternativa más elegida la de “Totalmente en desacuerdo”, con un 49%, un 53,1%, un 52,5% y un 50%, perteneciente estos porcentajes a los cuatro grupos de docentes que hemos realizado, en función de los años trabajados en el mismo ciclo.

En relación a si la acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as (ítem 38), los docentes emiten unas opiniones muy favorables al respecto, estando la mayoría de éstas entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Donde nuevamente la alternativa de respuesta “totalmente en desacuerdo” va a ser la más elegida, es en el ítem 39, que manifiesta que la colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales, con los porcentajes siguientes en los cuatro grupos isntaurados de maestros/as, un 62,7%, un 68,8%, un 60% y un 60% respectivamente.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 205. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales		2,0%	,0%	25,5%	72,5%		3,1%	3,1%	18,8%	75,0%
V.37. Los padres/madres y										

DIMENSIÓN IV	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	49,0%	21,6%	3,9%	13,7%	11,8%	53,1%	9,4%	,0%	18,8%	18,8%
V.38. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	2,0%	,0%	3,9%	39,2%	54,9%	3,1%	,0%	,0%	31,3%	65,6%
V.39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	62,7%	35,3%	,0%	,0%	2,0%	68,8%	21,9%	3,1%	3,1%	3,1%
V.40. La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	49,0%	47,1%	,0%	2,0%	2,0%	56,3%	31,3%	6,3%	6,3%	,0%
V.41. Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	7,8%	39,2%	19,6%	29,4%	3,9%	18,8%	18,8%	25,0%	34,4%	3,1%
V.42. Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	11,8%	19,6%	23,5%	29,4%	15,7%	,0%	9,4%	18,8%	56,3%	15,6%
V.43. Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	17,6%	29,4%	41,2%	9,8%	2,0%	25,0%	15,6%	31,3%	28,1%	,0%

También va a ver opiniones muy negativas en el ítem 40, ya que los docentes están “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo” con que la acción coordinada de

padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impida su espontaneidad. El 60% de los docentes de más de 15 años trabajados en el mismo ciclo, están en contra con que haya iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar (ítem 41), en el caso de los docentes de 10 a 15 años trabajados en el ciclo objeto de estudio, el 50% opina a favor y el otro 50% en contra, los otros dos grupos analizados, es decir, los que tienen menos de 5 años en el mismo ciclo y aquellos de 5 a menos de 10, opinan mayoritariamente a favor, con un 52,9% y un 62,5% respectivamente.

Los docentes, con independencia al tiempo trabajado en el tercer ciclo de Educación primaria, tienen una opinión a favor en relación a que las entrevistas entre padres/madres y profesor/a, se llevan a cabo por iniciativa docente (ítem 42), puesto los porcentajes mayores se encuentran en las opciones positivas.

Por último, en relación a si la educación en valores sociales les preocupa a los padres/madres, el 55% de los docentes de más de 15 años trabajados en el mismo ciclo tienen una opinión que oscila entre “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”, el resto de grupos de profesores/as, aunque tienen porcentajes negativos muy elevados, se decantan en su mayoría por las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CICLO.

Tabla nº 206. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable Años de trabajo en el mismo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales		5,0%	5,0%	7,5%	82,5%		,0%	,0%	20,0%	80,0%
V.37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	52,5%	12,5%	7,5%	12,5%	15,0%	50,0%	25,0%	5,0%	10,0%	10,0%
V.38. La acción tutorial debe abordar la										

DIMENSIÓN IV	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	,0%	5,0%	,0%	25,0%	70,0%	,0%	,0%	5,0%	40,0%	55,0%
V.39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	60,0%	27,5%	2,5%	7,5%	2,5%	60,0%	25,0%	5,0%	10,0%	,0%
V.40. La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	57,5%	32,5%	5,0%	5,0%	,0%	45,0%	40,0%	5,0%	10,0%	,0%
V.41. Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	10,0%	40,0%	17,5%	25,0%	7,5%	20,0%	40,0%	10,0%	30,0%	,0%
V.42. Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	5,0%	12,5%	12,5%	62,5%	7,5%	,0%	15,0%	5,0%	60,0%	20,0%
V.43. Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	10,0%	30,0%	35,0%	25,0%	,0%	45,0%	10,0%	25,0%	20,0%	,0%

 **Análisis y discusión de los resultados de la Contingencia para la variable: Años de trabajo en el mismo centro.**

 **Análisis Dimensión I de la escala relativa a disposición del profesorado para educar en valores: Acción didáctico-curricular del docente.**

La Dimensión I analiza las opiniones de los docentes en relación a la acción didáctico-curricular del docente, de forma general los resultados se aglutinan en torno a los

valores “de acuerdo” a “bastante de acuerdo”. Sus resultados se muestran en las tablas nº 207 y 208.

De dicho análisis se desprende que los cuatro grupos de docentes que hemos establecido, en función del tiempo trabajado en el centro donde se le pasó la escala, están a favor con lo que manifiesta el ítem 8, es decir, que los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores, obteniéndose porcentajes tan positivos como el 87,4% procedente de los profesores/as de 10 a 15 años trabajados en el mismo centro. El resultado más desfavorable ha sido emitido por los educadores/as de 5 a menos de 10 años en el mismo centro, que en un 20,9% optan por estar “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”.

También hay una valoración muy positiva en relación a que los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores (ítem 9), obteniéndose porcentajes tan contundentes como el emitido por los profesores/as de 5 a menos de 10 años en el mismo centro, que en un 60,5% están “bastante de acuerdo”.

En relación si las áreas que integran el curriculum del tercer ciclo de Educación Primaria, es decir, el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, el área de Lengua Castellana y Literatura, el área de Matemáticas, el área de Educación Física, el área de Lengua Extranjera y por último el área de Educación Artística participan y aportan aspectos para la formación en valores (ítems 10, 11, 12, 13, 14 y 15). Las opiniones emitidas por la mayoría los docentes encuestados son totalmente positivas, estando entre las opciones de respuesta “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

La educación en valores, según un número considerable de profesores/as, se va a incorporar en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as (ítem 16), estando los porcentajes entre un 91,6% que es el mayor de las opiniones favorables perteneciente a los docentes que han trabajado en el mismo centro de 10 a 15 años, y un 10,5% en la opción “bastante en desacuerdo” de los maestros/as con más de 15 años de instancia en el centro donde se pasó el cuestionario.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DE PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 207. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I ÍTEMS	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación	,0%	17,5%	19,3%	42,1%	21,1%	2,3%	18,6%	20,9%	41,9%	16,3%

DIMENSIÓN I	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS en valores	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores		7,0%	7,0%	43,9%	42,1%		2,3%	9,3%	60,5%	27,9%
V.10. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,8%	7,0%	5,3%	47,4%	38,6%	,0%	14,0%	2,3%	55,8%	27,9%
V.11. El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,8%	1,8%	8,8%	63,2%	24,6%	,0%	14,0%	11,6%	62,8%	11,6%
V.12. El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,8%	12,3%	17,5%	52,6%	15,8%	2,3%	25,6%	20,9%	44,2%	7,0%
V.13. El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,8%	1,8%	5,3%	49,1%	42,1%	2,3%	9,3%	4,7%	51,2%	32,6%
V.14. El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,8%	7,0%	10,5%	56,1%	24,6%	2,3%	20,9%	11,6%	53,5%	11,6%
V.15. El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	1,8%	1,8%	8,8%	43,9%	43,9%	2,3%	14,0%	11,6%	53,5%	18,6%
V.16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as		8,8%	5,3%	40,4%	45,6%		7,0%	14,0%	41,9%	37,2%
V.17. La metodología utilizada por los										

DIMENSIÓN I	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	,0%	14,0%	12,3%	49,1%	24,6%	,0%	2,3%	18,6%	53,5%	25,6%
V.18. Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores		7,0%	7,0%	52,6%	33,3%		9,3%	11,6%	53,5%	25,6%
V.19. Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	1,8%	5,3%	10,5%	38,6%	43,9%	,0%	2,3%	7,0%	46,5%	44,2%
V.20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	,0%	1,8%	3,5%	42,1%	52,6%	,0%	,0%	4,7%	46,5%	48,8%

La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores va a responder a las expectativas iniciales (ítem 17), puesto que un número considerable de docentes encuestados así lo ponen de manifiesto, ya que el mayor porcentaje negativo es un 15,8% en las opciones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”, perteneciente a los maestros/as de más de 15 años trabajados en el mismo centro, de ahí se puede comprobar que las opiniones favorables son superiores a las negativas. También hay una postura muy favorable en relación al ítem 18, que establece que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores, llegándose al 100% de opiniones entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” entre los docentes de 10 a 15 años trabajados en el centro donde se pasó la escala.

Se vuelven a repetir los resultados afirmativos en el ítem 19, ya que los profesores/as de tercer ciclo de Educación Primaria, en su mayoría, llevan a cabo una colaboración que va a permitir a los alumnos/as el desarrollo de valores sociales, puesto la opiniones mayoritarias se encuentran entre las opiniones “de acuerdo” a “totalmente de

acuerdo”, como los docentes que han trabajado en el mismo centro de 5 a menos de 10 años, que en un 97,7% se decantan por estas opciones.

El 100% de las opiniones emitidas de los docentes de 5 a menos de 10 años en el mismo centro, y aquellos que lo han hecho de 10 a 15 años, manifiestan que los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores. De los resultados expuestos con anterioridad se puede establecer que los resultados de los maestros/as son muy positivos.

En conclusión, todas las áreas del tercer ciclo de Educación Primaria, fomentan en los alumnos/as el desarrollo de valores sociales, pero para que esto llegue a buen fin es necesario que el profesor/a diseñe las estrategias curriculares pertinentes.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN I DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DE PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 208. Tabla de contingencia de la Dimensión I para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I ÍTEMS	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.8. Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	,0%	12,5%	8,3%	58,3%	20,8%	,0%	15,8%	10,5%	26,3%	47,4%
V.9. Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores		4,2%	,0%	50,0%	45,0%		5,3%	15,8%	21,1%	57,9%
V.10. El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	4,2%	,0%	58,3%	37,5%	,0%	5,3%	10,5%	36,8%	47,4%
V.11. El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	4,2%	4,2%	58,3%	33,3%	,0%	5,3%	5,3%	52,6%	36,8%

DIMENSIÓN I	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.12. El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	12,5%	20,8%	37,5%	29,2%	,0%	15,8%	26,3%	26,3%	31,6%
V.13. El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	8,3%	,0%	45,8%	45,8%	,0%	15,8%	,0%	26,3%	57,9%
V.14. El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	8,3%	4,2%	54,2%	33,3%	,0%	10,5%	21,1%	31,6%	36,8%
V.15. El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	,0%	4,2%	4,2%	54,2%	37,5%	,0%	10,5%	10,5%	42,1%	36,8%
V.16. La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as		8,3%	8,3%	33,3%	50,0%		10,5%	21,1%	21,1%	47,4%
V.17. La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	,0%	4,2%	12,5%	50,0%	33,3%	5,3%	10,5%	5,3%	47,4%	31,6%
V.18. Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a sus alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores		,0%	8,3%	58,3%	33,3%		10,5%	5,3%	26,3%	57,9%
V.19. Los profesores/as con los que comparte										

DIMENSIÓN I	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	,0%	,0%	4,2%	33,3%	62,5%	,0%	10,5%	5,3%	36,8%	47,4%
V.20. Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	,0%	,0%	,0%	33,3%	66,7%	5,3%	5,3%	5,3%	31,6%	52,6%

✖ Análisis Dimensión II de la escala relativa a disposición del profesorado para educar en valores: Fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores.

La Dimensión II analiza a través de la percepción que tienen los docentes del tercer ciclo de Educación Primaria, los elementos vinculados a las fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores. Las tablas nº 209 y 210 muestran estos resultados.

En este sentido hay que decir que la Dimensión arroja resultados muy favorables en relación a la disposición de los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as el desarrollo de valores morales (ítem 21), llegando al 100% de opiniones positivas entre los docentes de 10 a 20 años trabajados en el mismo centro escolar. Resultados muy similares se obtienen en el ítem 22, que establece que el profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales, siendo el porcentaje más negativo el obtenido entre los maestros/as de 5 a menos de 10 años trabajados en el centro donde se pasó la escala, que en un 18,7% se decantan por las opciones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”.

La comunicación con los compañeros/as va facilitar el ejercicio de la educación en valores sociales (ítem 23), ya que así lo ponen de manifiesto un número considerable de maestros/as encuestados, ya que se decantan por las opiniones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Otro ítem que va a tener el beneplácito de los docentes es el 24, que pregunta si el profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales, siendo la respuestas muy positivas, como he manifestado con anterioridad, ya que el porcentaje más negativo al respecto, es de un 14,8% perteneciente a los maestros/as de 5 a menos de 10 años trabajados en el mismo centro.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DE PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla n° 209. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II ÍTEMS	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as el desarrollo de valores morales	,0%	12,3%	12,3%	47,4%	28,1%	2,3%	11,6%	14,0%	58,1%	14,0%
V.22. El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	,0%	12,3%	15,8%	47,4%	24,6%	4,7%	14,0%	18,6%	53,5%	9,3%
V.23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	3,5%	8,8%	8,8%	36,8%	40,4%	2,3%	2,3%	9,3%	51,2%	34,9%
V.24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	1,8%	15,8%	21,1%	40,4%	21,1%	4,7%	14,0%	18,6%	41,9%	20,9%
V.25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales		10,5%	12,3%	47,4%	29,8%		4,7%	18,6%	53,5%	23,3%
V.26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	1,8%	10,5%	19,3%	42,1%	26,3%	9,3%	14,0%	18,6%	37,2%	20,9%

DIMENSIÓN II	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	42,1%	42,1%	5,3%	7,0%	3,5%	18,6%	51,2%	14,0%	16,3%	,0%

En relación a si los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales (ítem 25), la respuesta emitida es muy positiva, llegándose al 95,9% entre las alternativas “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, perteneciente a los maestros/as de 10 a 15 años trabajados en el mismo centro escolar. Resultado muy similar se obtiene en el ítem 26, ya que los docentes creen en su mayoría, que los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores, llegando al 100% de opiniones favorables entre los maestros de 10 a 15 años trabajados en el mismo centro escolar.

Los profesores tienen una opinión muy negativa en relación al ítem 27, que establece que los docentes no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales, ya que las opiniones se hallan entre las opciones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN II DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DE PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 210. Tabla de contingencia de la Dimensión II para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	,0%	,0%	8,3%	50,0%	41,7%	5,3%	,0%	5,3%	47,4%	42,1%
V.22. El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	,0%	4,2%	16,7%	50,0%	29,2%	,0%	15,8%	,0%	57,9%	26,3%

DIMENSIÓN I	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	,0%	,0%	4,2%	54,2%	41,7%	5,3%	,0%	5,3%	31,6%	57,9%
V.24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	,0%	8,3%	16,7%	54,2%	20,8%	,0%	15,8%	10,5%	42,1%	31,6%
V.25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales		4,2%	16,7%	54,2%	25,0%		15,8%	21,1%	26,3%	36,8%
V.26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	,0%	,0%	8,3%	66,7%	25,0%	,0%	5,3%	10,5%	47,4%	36,8%
V.27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	45,8%	25,0%	4,2%	16,7%	8,3%	36,8%	52,6%	5,3%	5,3%	,0%

✖ Análisis Dimensión III de la escala relativa a disposición del profesorado para educar en valores: Fuentes que influyen en el alumnado para la adquisición de valores.

Los resultados para las variables de esta Dimensión respecto a las fuentes que influyen en el alumnado para la adquisición de valores, se recogen en las tablas nº 211 y 212. Así sobre si los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar (ítem 28), los docentes con menos de 5 años trabajados en el mismo centro y aquellos que lo han hecho entre 10 y 15 años, se decantan en su mayoría por una opinión favorable, con un 52,6% y un 58,3% respectivamente, en cambio los maestros/as de 5 a 10 años trabajados en el centro donde se pasaron los cuestionarios y los que han estado más de 15 años, tienen al respecto una postura que está entre “totalmente en desacuerdo” a “bastante en

desacuerdo”, con un 60,5% y un 63,2%. Como se puede observar, los porcentajes positivos de los desfavorables están muy ajustados.

En el ítem 29 pregunta a los docentes si la escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores, siendo la opinión más elegida por los mestros/as consultados la de “bastante de acuerdo”, con un 42,1%, un 41,9%, un 45,8% y un 57,9%, perteneciente a los cuatro grupos en los que hemos dividido a los profesores/as, en función del tiempo de instancia en el centro donde se pasó la escala. Los porcentajes obtenidos ponen de manifiesto que desde la escuela se hace lo suficiente para educar al alumnado en valores sociales (ítem 30), ya que se obtienen opiniones tan contundentes como la emitida por los docentes de 5 a menos de 10 años en el mismo centro, que en un 67,4% están “bastante de acuerdo”.

En relación a lo expuesto en el ítem 31, es decir, si grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores, las opiniones de un número considerable de docentes están entre las opciones de respuesta “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Lo mismo ocurre cuando la pregunta está vinculada con las nuevas tecnologías (ítem 32), ya que los mestros/as manifiestan la influencia que ejerce ésta sobre el alumnado, apareciendo porcentajes como el obtenido entre los docentes de menos de 5 años trabajados en el mismo centro, que en un 52,6% están “bastante de acuerdo”.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DE PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 211. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III ÍTEM	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	8,8%	38,6%	26,3%	22,8%	3,5%	4,7%	55,8%	14,0%	25,6%	,0%
V.29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	,0%	22,8%	24,6%	42,1%	10,5%	,0%	34,9%	18,6%	41,9%	4,7%
V.30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	1,8%	8,8%	26,3%	40,4%	22,8%	2,3%	11,6%	9,3%	67,4%	9,3%
V.31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo	,0%	3,5%	12,3%	61,4%	22,8%	,0%	2,3%	14,0%	44,2%	39,5%

DIMENSIÓN III	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEM que respecta a la adquisición de valores	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	1,8%	8,8%	17,5%	52,6%	19,3%	,0%	23,3%	18,6%	37,2%	20,9%
V.33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	1,8%	5,3%	7,0%	47,4%	38,6%	9,3%	4,7%	4,7%	41,9%	39,5%
V.34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as		5,3%	12,3%	33,3%	49,1%		9,3%	7,0%	37,2%	46,5%
V.35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	1,8%	5,3%	7,0%	29,8%	56,1%	2,3%	7,0%	4,7%	7,0%	79,1%

En relación a los medios de comunicación (ítem 33), también los profesores/as que han querido participar en este estudio, ponen de manifiesto su influencia en el alumnado, puesto el porcentaje negativo más abultado pertenece a los docentes de entre 5 y menos de 10 años en el mismo centro, que en un 14% se decantan por las opciones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”.

Los ítems 34 y 35 abordan si la familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as, así como si es el primer agente educador en valores, siendo las opiniones de los docentes muy favorables al respecto, ya que se decantan en su mayoría por las alternativas “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

En conclusión, podemos destacar en el análisis la aparición de un porcentaje considerable de opiniones emitidas por los docentes, que se mantienen en las opciones de respuesta entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Aunque los porcentajes negativos son prácticamente anecdóticos, tan solo en el ítem 28 aparecen cantidades más altas.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN III DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DE PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 212. Tabla de contingencia de la Dimensión III para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	20,8%	20,8%	20,8%	29,2%	8,3%	,0%	63,2%	10,5%	26,3%	,0%
V.29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	4,2%	12,5%	25,0%	45,8%	12,5%	,0%	5,3%	26,3%	57,9%	10,5%
V.30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	4,2%	,0%	16,7%	62,5%	16,7%	5,3%	5,3%	21,1%	36,8%	31,6%
V.31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	4,2%	,0%	8,3%	58,3%	29,2%	,0%	10,5%	15,8%	42,1%	31,6%
V.32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	4,2%	16,7%	41,7%	25,0%	12,5%	5,3%	15,8%	36,8%	15,8%	26,3%
V.33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	4,2%	4,2%	16,7%	54,2%	20,8%	,0%	5,3%	5,3%	42,1%	47,4%
V.34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as		12,5%	4,2%	33,3%	50,0%		21,1%	15,8%	42,1%	21,1%
V.35. La familia es										

DIMENSIÓN III	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS el primer agente educador en valores sociales	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	,0%	16,7%	8,3%	12,5%	62,5%	,0%	15,8%	15,8%	10,5%	57,9%

✖ Análisis Dimensión IV de la escala relativa a disposición del profesorado para educar en valores: Colaboración entre padres/madres y profesores/as para la adquisición de valores por los niños/as.

La Dimensión IV analiza los elementos vinculados con la colaboración entre padres/madres y profesores/as para la adquisición por parte de alumnado de los valores que rijan su moralidad. En las tablas nº 213 y 214 se presentan los resultados de dicho análisis.

Sobre si la relación entre padres/madres y profesores/as es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales (ítem 36), manifestar que las opiniones emitidas por los docentes son claramente favorables, siendo la opción más elegida la de “totalmente de acuerdo” con un 70,2%, un 83,7%, un 79,2% y un 78,9%, perteneciente a los cuatro grupos en los que hemos clasificado a los maestros/as, en función de los años trabajados en el centro donde se pasó el cuestionario.

Resultado contrario obtiene el ítem 37, que pregunta si los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante, siendo en este caso la alternativa de respuesta más solicitada la de “totalmente en desacuerdo”, con un 47,4%, un 55,8%, un 54,2%, y un 47,4% procedente estos porcentajes, de los cuatro grupos de docentes en función del tiempo trabajado en el mismo centro. En el ítem 38 los resultados han sido muy favorables, ya que los docentes creen que la acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres, siendo los maestros/as de entre 5 y menos de 10 años trabajados en el mismo centro, los que en un 100%, tienen una postura que está entre “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

Nuevamente la postura “Totalmente en desacuerdo” ha sido la más elegida por los maestros/as, en relación a la pregunta de que la colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales (ítem 39), con porcentajes, en la alternativa anteriormente mencionada, tan contundentes como 64,9% procedente de los profesores/as de menos de 5 años trabajados en el centro donde se pasó la escala. Lo mismo ocurre con el ítem 40, que manifiesta que la acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad, siendo las posturas negativas la tónica predominante en las opiniones de los docentes.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMESIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DE PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 213. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales		3,5%	,0%	26,3%	70,2%		,0%	2,3%	14,0%	83,7%
V.37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	47,4%	17,5%	5,3%	17,5%	12,3%	55,8%	11,6%	2,3%	9,3%	20,9%
V.38. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	1,8%	,0%	1,8%	42,1%	54,4%	,0%	,0%	,0%	30,2%	69,8%
V.39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	64,9%	29,8%	1,8%	1,8%	1,8%	62,8%	25,6%	,0%	7,0%	4,7%
V.40. La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	50,9%	43,9%	1,8%	3,5%	,0%	55,8%	34,9%	2,3%	4,7%	2,3%
V.41. Hay iniciativas por										

DIMENSIÓN IV	MENOS DE 5 AÑOS					ENTRE 5 Y MENOS DE 10 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	8,8%	40,4%	21,1%	24,6%	5,3%	20,9%	27,9%	16,3%	32,6%	2,3%
V.42. Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	7,0%	14,0%	21,1%	43,9%	14,0%	2,3%	14,0%	16,3%	55,8%	11,6%
V.43. Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	24,6%	24,6%	35,1%	14,0%	1,8%	18,6%	23,3%	37,2%	20,9%	,0%

Donde va a haber posturas muy ajustadas es en el ítem 41, donde cuestiona si hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar, aunque en los cuatro grupos de docentes hay mayoría de opiniones favorables, pero con cantidades no muy superiores a las opiniones desfavorables, llegándose a un empate al 50% entre los que están a favor y los que están en contra, por parte de los maestros/as de 10 a 15 años trabajados en el mismo centro.

En relación si las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente (ítem 42), las respuestas han sido en su mayoría positivas, ya que los porcentajes mayores están entre las opciones “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Según los resultados obtenidos, a los padres/madres les preocupa la educación en valores sociales de sus hijos/as (ítem 43), aunque no con la rotundidad que se esperaba, pero las opiniones positivas son superiores a las negativas en los cuatro grupos establecidos.

TABLA DE CONTINGENCIA DE LA DIMENSIÓN IV DE LA ESCALA RELATIVA A LA DISPOSICIÓN DE PROFESORADO PARA EDUCAR EN VALORES PARA LA VARIABLE AÑOS DE TRABAJO EN EL MISMO CENTRO.

Tabla nº 214. Tabla de contingencia de la Dimensión IV para la variable Años de trabajo en el mismo centro.

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN IV	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V.36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales		,0%	8,3%	12,5%	79,2%		10,5%	,0%	10,5%	78,9%
V.37. Los padres/madres y										

DIMENSIÓN IV	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	54,2%	25,0%	,0%	8,3%	12,5%	47,4%	15,8%	10,5%	21,1%	5,3%
V.38. La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	4,2%	,0%	4,2%	25,0%	66,7%	,0%	10,5%	5,3%	26,3%	57,9%
V.39. La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	62,5%	29,2%	,0%	8,3%	,0%	57,9%	31,6%	10,5%	,0%	,0%
V.40. La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	62,5%	20,8%	8,3%	8,3%	,0%	36,8%	52,6%	5,3%	5,3%	,0%
V.41. Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	12,5%	37,5%	12,5%	33,3%	4,2%	5,3%	31,6%	26,3%	31,6%	5,3%
V.42. Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	4,2%	16,7%	12,5%	45,8%	20,8%	10,5%	15,8%	10,5%	52,6%	10,5%
V.43. Le preocupa la educación en valores sociales a los	20,8%	20,8%	33,3%	25,0%	,0%	15,8%	26,3%	31,6%	26,3%	,0%

DIMENSIÓN IV	ENTRE 10 Y 15 AÑOS					MÁS DE 15 AÑOS				
ÍTEMS padres/madres	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

**III. ESTUDIO CORRELACIONAL
RELATIVO A LA POSIBLE
RELACIÓN ENTRE NIVEL DE
DESARROLLO DEL JUICIO
MORAL DEL PROFESORADO
DEL ÁREA METROPOLITANA
DE JAÉN Y SU DISPOSICIÓN
PARA EDUCAR EN VALORES.**

CAPÍTULO XV
ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE EL
CUESTIONARIO SOBRE LOS CRITERIOS
DEL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL
DEL PROFESORADO Y EL CUESTIONARIO
SOBRE LA DISPOSICIÓN EN EDUCAR EN
VALORES

15.1. Análisis y discusión de los resultados

REGRESIÓN ENTRE LA VARIABLE I: ACCIÓN DIDACTICO-CURRICULAR DEL DOCENTE Y LA VARIABLES RELATIVAS AL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DE LOS PROFESORES/AS.

Supuesta una relación de tipo lineal vamos a realizar la regresión múltiple y la introducción de variables por pasos.

Obtenemos la siguiente tabla de coeficientes:

Tabla nº 215. Coeficientes deregresión entre la variable I: acción didactico-curricular del docente y las variables relativas al desarrollo del juicio moral de los profesores/as.

Fuente: Elaboración propia.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	1,887	,445		4,244	,000
	UNIVERSALISMO	,112	,092	,116	1,209	,229
	HEDONISMO	,020	,094	,017	,216	,830
	AUTODIRECCION	-,005	,127	-,004	-,040	,968
	ESPIRITUALIDAD	,247	,109	,227	2,259	,026
	SEGURIDAD	,248	,125	,222	1,986	,049
	TRADICIÓN	,048	,130	,036	,372	,710
	ESTÍMULO	-,164	,055	-,238	-2,962	,004

a Variable dependiente: Acción didactico-curricular del docente.

Donde podemos observar que el parámetro β_2 no es significativo (p-valor de 0.22), parámetro β_3 no es significativo (p-valor de 0.83), parámetro β_4 no es significativo (p-valor de 0.96), parámetro β_6 no es significativo (p-valor de 0.71), por ello nos plantearíamos su eliminación. En esta tabla además de los valores de los parámetros del modelo, tenemos su significación y sus contrastes de hipótesis.

$H_0 : \beta_i = 0$.

La regresión es significativa como podemos ver en la tabla ANOVA y en el valor de R^2 .

Tabla nº 216. ANOVA y el valor R^2 .
Fuente: Elaboración propia.

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	15,662	7	2,237	8,085	,000(a)
	Residual	37,361	135	,277		
	Total	53,023	142			

a Variables predictoras: (Constante), Estímulo, Seguridad, Hedonismo, Universalismo, Tradición, Espiritualidad, Autodirección, que son las siete dimensiones que componen la escala vinculada a los criterios del desarrollo del juicio moral.

b Variable dependiente: Acción didáctico-curricular del docente.

Tabla nº 217. Resumen del modelo
Fuente: Elaboración propia.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregido	Error típ. de la estimación
1	,543(a)	,295	,259	,52607

a Variables predictoras: (Constante), Estímulo, Seguridad, Hedonismo, Universalismo, Tradición, Espiritualidad, Autodirección, coincidiendo con las siete dimensiones que constituyen la escala sobre criterios sobre desarrollo del juicio moral.

Vamos a eliminar las variables que no son muy significativas en el modelo de regresión, mediante el modelo forward.

La información general de este modelo es:

Tabla nº 218. Variables introducidas/eliminadas mediante el modelo forward.
Fuente: Elaboración propia.

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	SEGURIDAD	.	Hacia adelante (criterio: Prob. de F para entrar $\leq$,050)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
2	ESTÍMULO	.	Hacia adelante (criterio: Prob. de F para entrar $\leq$,050)
3	ESPIRITUALIDAD	.	Hacia adelante (criterio: Prob. de F para entrar $\leq$,050)

a Variable dependiente: Acción didactico-curricular del docente.

Donde nos informa que en un primer paso se introduce en el modelo la variable seguridad (dominio vinculado con la conformidad y la seguridad personal), que es la de mayor correlación con la variable dependiente, se estudia el modelo y posteriormente se le añade la variable estímulo (dominio vinculado con el estímulo), que es la segunda más correlacionada, estudiando nuevamente el modelo y se añade la variable espiritualidad (dominio relacionado con la benevolencia y la espiritualidad personal), quedándonos en el modelo con estas 3 variables.

En las siguientes tablas, podemos ver la información de los tres modelos:

Tabla nº 219. Resumen de los tres modelos.

Fuente: Elaboración propia.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,441(a)	,194	,189	,55045
2	,492(b)	,242	,231	,53569
3	,535(c)	,286	,271	,52173

a Variables predictoras: (Constante), Seguridad.

b Variables predictoras: (Constante), Seguridad, Estímulo.

c Variables predictoras: (Constante), Seguridad, Estímulo, Espiritualidad.

Tabla nº 220. ANOVA de los tres modelos.

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	10,300	1	10,300	33,996	,000(a)
	Residual	42,722	141	,303		
	Total	53,023	142			
2	Regresión	12,848	2	6,424	22,386	,000(b)
	Residual	40,175	140	,287		
	Total	53,023	142			
3	Regresión	15,187	3	5,062	18,598	,000(c)
	Residual	37,836	139	,272		
	Total	53,023	142			

a Variables predictoras: (Constante), Seguridad.

b Variables predictoras: (Constante), Seguridad, Estímulo.

c Variables predictoras: (Constante), Seguridad, Estímulo, Espiritualidad.

d Variable dependiente: Acción didactico-curricular del docente.

Como podemos ver la varianza del segundo modelo se reduce considerablemente y aumenta ligeramente el valor de R^2 (0.286 frente a 0.242) y si tenemos en cuenta el tercer modelo entonces el valor de R^2 si cambia sustancialmente (0.194). Si recordamos el modelo completo con tres variables el valor de R^2 era de 0.295, por lo que la introducción de esta variable es muy poco influyente.

Si comparamos los valores de R^2 corregido aún es mas obvio, pues para el modelo completo es 0.271 frente a 0.242 en el caso con dos variables.

La tabla siguiente nos muestra los valores de los estimadores de los parámetros, su significación y sus intervalos de confianza analizándose de modo equivalente.

Tabla nº 221. Coeficientes de los estimadores de los parámetros, su significación y sus intervalos de confianza analizándose de modo equivalente.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	2,038	,350		5,827	,000
	SEGURIDAD	,493	,085	,441	5,831	,000
2	(Constante)	2,454	,368		6,671	,000
	SEGURIDAD	,495	,082	,442	6,014	,000
	ESTÍMULO	-,151	,051	-,219	-2,980	,003
3	(Constante)	2,133	,375		5,694	,000
	SEGURIDAD	,313	,101	,280	3,082	,002
	ESTÍMULO	-,163	,050	-,236	-3,289	,001
	ESPIRITUALIDAD	,290	,099	,266	2,931	,004

a Variable dependiente: Acción didactico-curricular del docente.

REGRESIÓN ENTRE LA VARIABLE II: FUENTES, DISPOSICIONES Y RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE VALORES Y LAS VARIABLES RELATIVAS AL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DE LOS PROFESORES/AS.

Vamos a realizar la regresión múltiple y la introducción de variables por pasos. Obtenemos la siguiente tabla de coeficientes:

Tabla nº 222. Coeficientes de regresión entre la variable II: fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores y las variables relativas al desarrollo del juicio moral de los profesores/as.

Fuente: Elaboración propia.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
1	(Constante)	1,432	,466		3,072	,003
	UNIVERSALISMO	,195	,097	,209	2,016	,046
	HEDONISMO	,031	,099	,027	,309	,758
	AUTODIRECCION	-,020	,133	-,017	-,146	,884
	ESPIRITUALIDAD	,099	,114	,094	,863	,390
	SEGURIDAD	,162	,131	,150	1,237	,218
	TRADICIÓN	,096	,136	,074	,705	,482
	ESTÍMULO	-,002	,058	-,003	-,031	,976

a Variable dependiente: Fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores.

Donde podemos observar que los parámetros no son significativos salvo en el caso del universalismo (dominio vinculado la universalismo). En esta tabla además de los valores de los parámetros del modelo, tenemos su significación y sus contrastes de hipótesis.

H0: $\beta_i = 0$.

La regresión es significativa como podemos ver en la tabla ANOVA y en el valor de R^2

Tabla nº 223. ANOVA y el valor R^2 .

Fuente: Elaboración propia.

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	8,410	7	1,201	3,949	,001(a)
	Residual	41,069	135	,304		
	Total	49,479	142			

a Variables predictoras: (Constante), Estímulo, Seguridad, Hedonismo, Universalismo, Tradición, Espiritualidad, Autodirección. Que son las siete dimensiones que componen la escala sobre criterios sobre desarrollo del juicio moral.

b Variable dependiente: Fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores.

Tabla nº 224. Resumen del modelo

Fuente: Elaboración propia.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,412(a)	,170	,127	,55156

a Variables predictoras: (Constante), Estímulo, Seguridad, Hedonismo, Universalismo, Tradición, Espiritualidad, Autodirección, que son las siete dimensiones que componen la escala sobre criterios del desarrollo del juicio moral.

Vamos a eliminar las variables que no son muy significativas en el modelo de regresión, mediante el modelo forward.

La información general de este modelo es:

Tabla nº 225. Variables introducidas/eliminadas mediante el modelo forward.

Fuente: Elaboración propia.

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	SEGURIDAD	.	Hacia adelante (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050)
2	UNIVERSALISMO	.	Hacia adelante (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050)

a Variable dependiente: Fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores.

Donde nos informa que en un primer paso se introduce en el modelo la variable seguridad (dominio relacionado con la conformidad y la seguridad personal), que es la de mayor correlación con la variable dependiente, se estudia el modelo y posteriormente se le añade la variable universalismo (Dominio vinculado con el universalismo en la tabla sobre criterios de desarrollo del juicio moral), quedándonos en el modelo con estas 2 variables.

En las siguientes tablas, podemos ver la información de los tres modelos:

Tabla n° 226. Resumen de los tres modelos
Fuente: Elaboración propia.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregido	Error típ. de la estimación
1	,353(a)	,124	,118	,55431
2	,401(b)	,161	,149	,54470

a Variables predictoras: (Constante), Seguridad.

b Variables predictoras: (Constante), Seguridad, Universalismo.

Tabla n° 227. ANOVA de los tres modelos
Fuente: Elaboración propia.

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	6,155	1	6,155	20,033	,000(a)
	Residual	43,324	141	,307		
	Total	49,479	142			
2	Regresión	7,942	2	3,971	13,384	,000(b)
	Residual	41,537	140	,297		
	Total	49,479	142			

a Variables predictoras: (Constante), Seguridad.

b Variables predictoras: (Constante), Seguridad, Universalismo.

c Variable dependiente: Fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores.

Como podemos ver no hay diferencia entre la varianza del segundo modelo y la del primer modelo y el aumento del valor de R^2 es mínimo (0.161 frente a 0.124). Si recordamos el modelo completo con todas las variables el valor de R^2 era de 0.170, por lo que la introducción de esta variable es muy poco influyente.

Si comparamos los valores de R^2 corregido aún es mas obvio, pues para el modelo completo es 0.127 frente a 0.118 en el caso con una variable.

La tabla siguiente nos muestra los valores de los estimadores de los parámetros, su significación y sus intervalos de confianza analizándose de modo equivalente.

Tabla nº 228. Coeficientes de los estimadores de los parámetros, su significación y sus intervalos de confianza analizándose de modo equivalente.

Fuente: Elaboración propia.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%	
		B	Error típ.	Beta	Límite inferior	Límite superior	B	Error típ.
1	(Constante)	2,067	,352		5,868	,000	1,370	2,763
	SEGURIDAD	,381	,085	,353	4,476	,000	,213	,549
2	(Constante)	1,705	,376		4,532	,000	,961	2,449
	SEGURIDAD	,252	,099	,233	2,550	,012	,057	,447
	universalismo	,209	,085	,224	2,454	,015	,041	,378

a Variable dependiente: Fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores.

REGRESIÓN ENTRE LA VARIABLE III: FUENTES QUE INFLUYEN EN EL ALUMNO/A PARA LA ADQUISICIÓN DE VALORES SOCIALES Y LAS VARIABLES RELATIVAS AL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DE LOS PROFESORES/AS.

Vamos a realizar la regresión múltiple y la introducción de variables por pasos. Obtenemos la siguiente tabla de coeficientes:

Tabla nº 229. Coeficientes regresión entre la variable III: fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores sociales y las variables relativas al desarrollo del juicio moral de los profesores/as.

Fuente: Elaboración propia.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	2,552	,377		6,764	,000
	UNIVERSALISMO	,108	,078	,141	1,381	,169
	HEDONISMO	,080	,080	,086	1,002	,318
	AUTODIRECCION	-,125	,108	-,134	-1,156	,250
	ESPIRITUALIDAD	,158	,093	,183	1,710	,090
	SEGURIDAD	,041	,106	,046	,384	,702
	TRADICIÓN	,207	,110	,195	1,879	,062
	ESTÍMULO	-,161	,047	-,294	-3,422	,001

a Variable dependiente: Fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores sociales.

Donde podemos observar que los parámetros β_4 , 6 y 7 es significativo (p-valor de 0.9, 0.062 y 0.01 respectivamente), por ello nos plantearíamos la eliminación del resto. En esta tabla además de los valores de los parámetros del modelo, tenemos su significación y sus contrastes de hipótesis.

$H_0: \beta_i = 0$.

La regresión es significativa como podemos ver en la tabla ANOVA y en el valor de R^2

Tabla nº 230. ANOVA y el valor R^2

Fuente: Elaboración propia.

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	6,508	7	,930	4,669	,000(a)
	Residual	26,882	135	,199		
	Total	33,391	142			

a Variables predictoras: (Constante), Estímulo, Seguridad, Hedonismo, Universalismo, Tradición, Espiritualidad, Autodirección. Que con estos términos hemos querido identificar a las siete dimensiones que componen el cuestionario sobre criterios del desarrollo del juicio moral.

b Variable dependiente: Fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores sociales.

Tabla nº 231. Resumen del modelo

Fuente: Elaboración propia.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,441(a)	,195	,153	,44624

a Variables predictoras: (Constante), Estímulo, Seguridad, Hedonismo, Universalismo, Tradición, Espiritualidad, Autodirección. Que son las siete dimensiones que componen la escala sobre criterios de desarrollo moral.

Vamos a eliminar las variables que no son muy significativas en el modelo de regresión, mediante el modelo forward.

La información general de este modelo es:

Tabla n° 232. Variables introducidas/eliminadas mediante el modelo forward
Fuente: Elaboración propia.

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	SEGURIDAD	.	Hacia adelante (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050)
2	ESTÍMULO	.	Hacia adelante (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050)

a Variable dependiente: Fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores sociales.

Donde nos informa que en un primer paso se introduce en el modelo la variable seguridad (vinculada con el dominio relacionado con la conformidad y la seguridad personal), que es la de mayor correlación con la variable dependiente, se estudia el modelo y posteriormente se le añade la variable estímulo (dominio de la tabla sobre criterios de desarrollo del juicio moral, relacionado con el estímulo personal), quedándonos en el modelo con estas 2 variables.

En las siguientes tablas, podemos ver la información de los tres modelos:

Tabla n° 233. Resumen de los tres modelos
Fuente: Elaboración propia.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,271(a)	,073	,067	,46849
2	,366(b)	,134	,121	,45457

a Variables predictoras: (Constante), Seguridad.

b Variables predictoras: (Constante), Seguridad, Estímulo.

Tabla nº 234. ANOVA de los tres modelos.
Fuente: Elaboración propia.

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2,444	1	2,444	11,136	,001(a)
	Residual	30,946	141	,219		
	Total	33,391	142			
2	Regresión	4,462	2	2,231	10,796	,000(b)
	Residual	28,929	140	,207		
	Total	33,391	142			

a Variables predictoras: (Constante), Seguridad.

b Variables predictoras: (Constante), Seguridad, Estímulo.

c Variable dependiente: Fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores sociales.

Como podemos ver hay diferencia entre la varianza del segundo modelo y la del primer modelo y el aumento del valor de R^2 es significativo en estos valores (0.134 frente a 0.073). Si recordamos el modelo completo con todas las variables el valor de R^2 era de 0.195, por lo que la introducción de esta variable es muy poco influyente.

Si comparamos los valores de R^2 corregido aún es mas obvio, pues para el modelo completo es 0.153 frente a 0.121 en el caso con una variable.

La tabla siguiente nos muestra los valores de los estimadores de los parámetros, su significación y sus intervalos de confianza analizándose de modo equivalente.

Tabla nº 235. Coeficientes estimadores de los parámetros, su significación y sus intervalos de confianza analizándose de modo equivalente.

Fuente: Elaboración propia.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%	
		B	Error típ.	Beta			B	Error típ.
1	(Constante)	2,776	,298		9,325	,000	2,187	3,364
	SEGURIDAD	,240	,072	,271	3,337	,001	,098	,382
2	(Constante)	3,146	,312		10,077	,000	2,529	3,763
	SEGURIDAD	,242	,070	,272	3,464	,001	,104	,380
	ESTÍMULO	-,135	,043	-,246	-3,125	,002	-,220	-,049

a Variable dependiente: Fuentes que influyen en el alumno/a para la adquisición de valores sociales.

REGRESIÓN ENTRE LA VARIABLE IV: COLABORACIÓN ENTRE PADRES/MADRES Y PROFESORES PARA LA ADQUISICIÓN DE VALORES ESCOLARES POR LOS NIÑOS Y NIÑAS Y LAS VARIABLES RELATIVAS AL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DE LOS PROFESORES/AS.

Vamos a realizar la regresión múltiple y la introducción de variables por pasos. Obtenemos la siguiente tabla de coeficientes:

Tabla nº 236. Coeficientes de regresión entre la variable IV: colaboración entre padres/madres y profesores/as para la adquisición de valores escolares por los niños y niñas y las variables relativas al desarrollo del juicio moral de los profesores/as.
Fuente: Elaboración propia.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	1,528	,337		4,537	,000
	UNIVERSALISMO	-,065	,070	-,095	-,933	,352
	HEDONISMO	,143	,071	,171	2,000	,048
	AUTODIRECCION	-,079	,096	-,095	-,824	,411
	ESPIRITUALIDAD	,197	,083	,255	2,381	,019
	SEGURIDAD	,006	,095	,007	,062	,951
	TRADICIÓN	,277	,098	,292	2,825	,005
	ESTÍMULO	-,004	,042	-,007	-,085	,932

a Variable dependiente: Colaboración entre padres/madres y profesores/as para la adquisición de valores escolares por los niños y niñas.

Donde podemos observar que los parámetros β 2, 4 y 6 es significativo (p-valor de 0.048, 0.019 y 0.05 respectivamente), por ello nos plantearíamos la eliminación del resto. En esta tabla además de los valores de los parámetros del modelo, tenemos su significación y sus contrastes de hipótesis.

H0: $\beta_i = 0$.

La regresión es significativa como podemos ver en la tabla ANOVA y en el valor de R^2 .

Tabla nº 237. ANOVA y el valor R^2
Fuente: Elaboración propia.

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	5,245	7	,749	4,719	,000(a)
	Residual	21,434	135	,159		
	Total	26,679	142			

a Variables predictoras: (Constante), Estímulo, Seguridad, Hedonismo, Universalismo, Tradición, Espiritualidad, Autodirección. Estos términos coinciden con los siete dominios que constituyen el cuestionario sobre criterios de desarrollo del juicio moral.

b Variable dependiente: Colaboración entre padres/madres y profesores para la adquisición de valores escolares por los niños y niñas.

Tabla nº 238. Resumen del modelo
Fuente: Elaboración propia.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,443(a)	,197	,155	,39846

a Variables predictoras: (Constante), Estímulo, Seguridad, Hedonismo, Universalismo, Tradición, Espiritualidad, Autodirección. Que son las siete dimensiones de la escala sobre criterios de desarrollo del juicio moral.

Vamos a eliminar las variables que no son muy significativas en el modelo de regresión, mediante el modelo forward.

La información general de este modelo es:

Tabla nº 239. Variables introducidas/eliminadas mediante el modelo forward
Fuente: Elaboración propia.

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	TRADICIÓN	.	Hacia adelante (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050)
2	ESPIRITUALIDAD	.	Hacia adelante (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050)

a Variable dependiente: Colaboración entre padres/madres y profesores para la adquisición de valores escolares por los niños y niñas.

Donde nos informa que en un primer paso se introduce en el modelo la variable tradición (vinculada al dominio perteneciente a la tradición y realización personal, de la escala sobre criterios de desarrollo del juicio moral), que es la de mayor correlación con la variable dependiente, se estudia el modelo y posteriormente se le añade la variable espiritualidad (dominio relacionado con la benevolencia y la espiritualidad personal), quedándonos en el modelo con estas 2 variables.

En las siguientes tablas, podemos ver la información de los tres modelos:

Tabla nº 240. Resumen de los tres modelos

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,361(a)	,130	,124	,40568
2	,403(b)	,162	,150	,39961

a Variables predictoras: (Constante), Tradición.

b Variables predictoras: (Constante), Tradición, Espiritualidad.

Tabla nº 241. ANOVA de los tres modelos.

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	3,474	1	3,474	21,107	,000(a)
	Residual	23,205	141	,165		
	Total	26,679	142			
2	Regresión	4,323	2	2,162	13,536	,000(b)
	Residual	22,356	140	,160		
	Total	26,679	142			

a Variables predictoras: (Constante), Tradición.

b Variables predictoras: (Constante), Tradición, Espiritualidad.

c Variable dependiente: Colaboración entre padres/madres y profesores para la adquisición de valores escolares por los niños y niñas.

Como podemos ver la varianza del segundo modelo se reduce considerablemente y aumenta ligeramente el valor de R^2 (0.162 frente a 0.130). Si recordamos el modelo completo el valor de R^2 era de 0.197.

Si comparamos los valores de R^2 corregido aún es mas obvio, pues para el modelo completo es 0.155 frente a 0.162 en el caso con dos variables.

La tabla siguiente nos muestra los valores de los estimadores de los parámetros, su significación y sus intervalos de confianza analizándose de modo equivalente.

Tabla nº 242. Coeficiente de los estimadores de los parámetros, su significación y sus intervalos de confianza analizándose de modo equivalente.

Fuente: Elaboración propia.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	1,939	,246		7,897	,000
	TRADICIÓN	,342	,075	,361	4,594	,000
2	(Constante)	1,547	,296		5,231	,000
	TRADICIÓN	,297	,076	,313	3,899	,000
	ESPIRITUALIDAD	,143	,062	,185	2,306	,023

a Variable dependiente: Colaboración entre padres/madres y profesores para la adquisición de valores escolares por los niños y niñas.

TERCER PARTE.

**CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.**

CAPÍTULO 16

CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Se ha venido exponiendo a lo largo del presente trabajo de investigación como el desarrollo moral del docente va a influir en la transmisión de valores sociales entre sus alumnos/as, siendo de gran importancia la incorporación de estos valores sociales en el currículum de Educación Primaria, principalmente mediante las Competencias Básicas, que propicia que las diferentes áreas educativas estén impregnadas por este ámbito de la educación.

Las programaciones de los maestros/as en sus diferentes áreas del tercer ciclo de la Educación Primaria, debe pretender, y de echo se está llevando a cabo, una planificación de objetivos y actuaciones en las dimensiones relacional, organizativa, curricular y formativa de los centros educativos y con la participación de los principales agentes educadores, que son los padres/madres, para la consecución de una educación en valores que permita al educando un adecuado desarrollo moral, alumnado que va a sufrir la influencia de diversas instituciones (amigos, nuevas tecnologías, medios de comunicación), y a las que debemos tener en cuenta y en cierta medida contrarrestar, como muy bien se está llevando a cabo, ya que el marco escolar debe de saber formar al alumnado en todas sus dimensiones, propiciándole temas que atraigan su atención, de ahí que el marco normativo de la Educación Primaria, haya puesto a disposición de los profesores/as las Competencias Básicas, que sustituyen a los antiguos Temas Transversales de leyes anteriores, para abarcar la Educación en valores.

Por tanto los objetivos de esta investigación se centra en conocer en qué medida los docentes de la Educación Primaria, y en función de su juicio del desarrollo moral, transmiten valores que a la postre formarán a los educandos.

Esta tercera fase de la investigación está destinada a presentar las conclusiones del estudio, de acuerdo con las hipótesis planteadas y a los objetivos de la investigación que se redactaron al inicio de este trabajo.

16.1. Conclusiones.

Tras el oportuno análisis se puede concluir, en términos generales, que la media de las opiniones del profesorado se engloban dentro de los márgenes de las percepciones positivas sobre la consideración general de que en el tercer ciclo de Educación Primaria se difunde por parte de los maestros/as, una educación en valores inserta en las diversas áreas que constituyen el currículum del ciclo anteriormente mencionado, puesto que los mayores

porcentajes en las opiniones de los profesores/as corresponden a las categorías que van desde “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Las diferencias significativas que se han encontrado se exponen en los siguientes puntos.

16.1.1. Conclusiones respecto a los Objetivos propuestos

A continuación se exponen los resultados extraídos en relación a cada uno de los objetivos específicos planteados en la investigación y que vienen determinados por las siguientes cuestiones:

- **Objetivo 1:**

Determinar el nivel de desarrollo del juicio moral de los profesores/as de tercer ciclo de Educación Primaria de los centros del área metropolitana de Jaén.

La mayoría de las opiniones expresadas por los docentes corroboran que su juicio moral es alto o muy alto, esto va a determinar que los alumnos/as vayan a recibir una formación orientada al adecuado desarrollo de su juicio moral, no solamente por medio de las diversas áreas que constituyen el tercer ciclo de Educación Primaria, sino a través del ejemplo directo del profesorado. En sentido contrario las opiniones relativas a no orientar su formación académica al desarrollo moral del educando, exponer que muy pocos docentes no comparten esta iniciativa.

Objetivos específicos:

- a) Determinar el nivel de desarrollo del juicio moral en el profesorado del tercer ciclo de Educación Primaria del área metropolitana de Jaén, en relación con cada una de las dimensiones consideradas en la escala de valoración.*

Para analizar el objetivo específico expuesto, lo haremos teniendo en cuenta las diferentes variables descriptivas.

Sexo del docente:

Tanto hombres como mujeres dan una respuesta muy parecida en relación a establecer un proceso formativo encaminado al desarrollo moral del alumnado, no habiendo diferencias significativas entre la variable sexo cuando se ha abordado esta cuestión. En relación a las opiniones negativas, todo aquello que degrade lo humano y tenga relación a tener vínculo con lo material es rechazado tanto por hombres como por mujeres. Centrándonos aun más en el objetivo, los docentes con independencia del sexo que tengan, como ha quedado reseñado anteriormente, no van a variar sus respuestas.

 Tipo de centro:

El docente con independencia al tipo de centro donde trabaje, ya sea público, privado o concertado, va a desarrollar un proceso formativo donde queda inserto la educación en valores de sus alumnos/as, que a la postre será de gran importancia, en colaboración con otros contextos educativos que también influyen en el educando, para el desarrollo moral del sujeto.

 Habitantes de la ciudad en la que queda ubicado el centro en el que trabaja:

No hay diferencias significativas en relación a la pretensión por parte de los docentes, de establecer un proceso formativo encaminado al desarrollo moral del educando, con independencia al núcleo urbano donde estén desarrollando su labor educativa.

 Años de dedicación a la enseñanza:

Los años de enseñanza son de gran importancia para el educador, ya que va a cobrar una experiencia que le permitirá el diseño de una metodología esclarecedora y rica a la hora del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no va a ser una condición influyente y determinante a la hora de poner en práctica un proceso educativo encaminado al desarrollo de una educación en valores, que ésta, a su vez, será una de las bases para el desarrollo moral del educando.

 Años de trabajo en el mismo ciclo:

Lo mismo que en la variable anterior, el docente que tenga un gran experiencia en el desarrollo del proceso educativo en el tercer ciclo de Educación Primaria, va a facilitar mucho la puesta en práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no va a ser determinante a la hora de desarrollar de una educación en valores encaminada a facilitar la adquisición del juicio moral del educando.

 Años en el mismo centro:

Los años que un educador tenga en un centro, no va a ser influyente en relación al desarrollo de una educación en valores para la adquisición del juicio moral por parte del individuo. Sí va a cobrar una gran importancia esta experiencia en el mismo centro escolar, en relación a que va a conocer que características tiene el contexto socioeducativo, para así adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a las peculiaridades de la comunidad educativa.

- b) *Conocer la incidencia que tienen los aspectos sociodemográficos del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria del área metropolitana de Jaén, respecto al desarrollo de su juicio moral, considerado en las diferentes dimensiones que plantea la escala de valoración.*

Abordamos el análisis del objetivo específico anteriormente enunciado, por medio de las diversas variables descriptivas que hemos elegido en nuestra investigación.

Sexo del docente:

En relación al dominio vinculado al universalismo, exponer que todos los docentes, con independencia al sexo, tienen un alto desarrollo moral ya que intenta construir un mundo mejor a partir de su parcela laboral, es decir como maestros/as.

El siguiente dominio vinculado con el ejercicio del poder y del hedonismo, manifestar que los profesores y las profesoras intentan rechazar todo intento de ingerencia sobre la vida ajena, así como que influyan sobre su propia existencia, teniendo como meta, ser más felices a través del conocimiento de su propia realidad.

En relación a la dimensión vinculada a la autodirección, manifestar que los docentes se definen como independientes y abiertos a nuevos conocimientos y experiencias.

También va a ver una opinión unánime, en relación a la dimensión vinculada a la benevolencia y la espiritualidad personal, ya que tanto hombres como mujeres, en su mayoría se consideran personas creyentes y cercanas a una realidad Trascendente, también abogan por la amistad, y por tanto a la fidelidad a otras personas.

Donde quizás haya más variedad de opiniones sea en la dimensión relacionada con la conformidad y la seguridad personal, ya que para las mujeres, aunque en porcentajes no muy diferentes a los de los hombres, la seguridad personal en todas sus vertientes es mejor valorada que para el sexo opuesto. Donde hay total coincidencia es en la importancia de las señas de identidad, así como el respeto por las personas mayores.

La dimensión que aborda el vínculo con la tradición y la realización personal, para los maestros como para las maestras, el ser egocéntrico e influyente es rechazado en plano, lo que está muy bien visto es en ser competente en el ejercicio profesional, así como en las diversas responsabilidades de la vida.

En el último dominio abordado, el vinculado con el estímulo, exponer que los hombres buscan más las aventuras que las mujeres, aunque las diferencias no son tampoco muy llamativas.

Tipo de centro:

Con independencia al centro donde el docente esté realizando su labor educativa, uno de los objetivos de casi todos los educadores encuestados, es buscar un mundo mejor y de mayor seguridad, preguntas que se formulaban en la dimensión vinculada al universalismo.

En relación a la dimensión relacionada con el ejercicio del poder y del hedonismo, manifestar que los docentes no desean ejercer un dominio sobre las personas que le rodean, pero tampoco quieren que sean dominados por nadie, siendo su meta, ser personas felices y satisfechas con el devenir diario.

En la dimensión vinculada con la autodirección, los docentes del área metropolitana de Jaén, son independientes así como imaginativas, buscando nuevas metas que satisfagan su curiosidad.

La dimensión relacionada con la benevolencia y la espiritualidad personal, nos proporciona una información de gran trascendencia, ya que casi todos los docentes, siendo los de los colegios privados y de los centros concertados los que en mayor medida, tienen un fuerte sentimiento espiritual y religioso, así como en considerarse personas con un fuerte vínculo hacia los demás.

También los docentes intentan alcanzar en su vida una seguridad en todos los ámbitos, haciendo gala de una unión con todo aquello que los represente o se sientan identificado con ello, y dentro de este vínculo están las personas mayores, como cimiento donde nos sustentamos.

Hay una gran paridad en relación a las respuestas emitidas por los docentes con independencia al tipo de centro donde trabajan. La única diferencia manifiesta que se ha detectado es en relación a la cuestión planteada por el ítem (58), donde mayoritariamente los docentes de los colegios privados quieren ser personas influyentes en contraposición a lo que manifiestan los maestros/as de los otros dos tipos de centros analizados.

En relación a la última dimensión, vinculada al estímulo, manifestar que la mayoría de docentes buscan nuevas experiencias en su vida, pero los profesionales de los colegios privados son los que tienen índices mayores al respecto.

Habitantes de la ciudad en la que queda ubicado el centro en el que trabaja:

Con independencia al número de habitantes que tenga la localidad donde se esté desarrollando la labor docente, los maestros/as buscan la igualdad, el respeto, así como el encontrar, mediante su trabajo, un mundo mejor, en relación a la dimensión vinculada al universalismo.

Los docentes en ningún momento intentan tener un dominio sobre los demás, pero tampoco quieren ser controlados por nadie. También rechazan la idea, que el tener posesiones materiales y el dinero sean bienes de mayor dignidad. Donde sí están de acuerdo es en la búsqueda de la felicidad.

En relación al dominio vinculado con la autodirección, los docentes intentan tener dominio y control sobre ellos mismos, siendo sujetos con independencia y buscando aquello que le interesa y le atrae.

Gran número de docentes se consideran personas con una gran espiritualidad personal así como benevolentes, ya que manifiestan creer en una realidad Trascendente que les guía y les hace querer y amar a las personas que le rodean, de ahí su proximidad a sus amigos, o el valor que se le otorga al perdón.

Los docentes, sea cual sea la localidad donde desarrollen su actividad profesional, intentan buscar la seguridad personal en todas sus vertientes, de ahí la importancia que se le otorga a la salud mental y física, a la higiene personal así como la importan que se le da, a la realidad cultural a la que pertenecen.

Cuando abordamos el dominio relacionado con la tradición y realización personal, los docentes en su mayoría intentan ser personas preocupadas por su trabajo, anónimas en su devenir diario e interesadas y activas por conservar la tradición cultural que han heredado. Siendo personas que en todo momento abordan las circunstancias de la vida, con inteligencia y adaptándose a las características del momento. Las respuestas emitidas suelen ser muy similares, con independencia a la localidad donde desempeñen su tarea educativa, si exceptuamos la contestación dada por los maestros/as de localidades menores a 5.000 habitantes en el ítem 57, que hace mención a definirse como personas humildes, poniendo la nota de excepción en esta dimensión.

Por último, en relación a la dimensión vinculada con es estímulo, los docentes de las ciudades de entre 10.000 a 20.000 habitantes son los que intentan buscar un mayor riesgo en sus aventuras, pero la diferencia tampoco es significativa en relación a los demás maestros/as.

**Años de dedicación a la enseñanza:**

Los docentes intentan alcanzar un mundo mejor, expresado en el dominio primero, donde la cordialidad, amistad y eliminación de conflictos sea un objetivo a conseguir. Por lo tanto, la mayoría de los encuestados están por la labor, con independencia a los años que haya trabajado en la enseñanza, pero donde los porcentajes han sido más altos, son entre los docentes con menos años de servicio, y más concretamente los de menos de cinco años de trabajo docente

En relación a la dimensión vinculada al ejercicio del poder y del hedonismo, el profesorado intenta respetar a sus congéneres, pero a su vez ser respetado, este dominio en todo su amplitud es rechazado por la mayoría de los encuestados, donde ha habido una pequeña diferencia ha sido en la búsqueda del placer, ya que los docentes de entre 5 a 10 años de servicio rechazaban lo que el resto mayoritariamente estaba de acuerdo, y era la búsqueda de la felicidad en aquellas cosas que generan placer corporal.

Los docentes en la dimensión vinculada con la autodirección, tienen una opinión muy positiva en relación a la planificación de su vida, y cómo abordar su relación con los demás. En definitiva los maestros/as se definen como personas independientes, con capacidad para interaccionar con el mundo que le rodea y sobre todo integrados en su sociedad, sea cual sea los años que se hayan dedicado a la enseñanza.

Con respecto al dominio vinculado con la benevolencia y la espiritualidad personal, puede comprobarse que los docentes en su mayoría, pretenden mantener su fe y religiosidad, tema tan polémico y escabroso en los tiempos actuales, donde el autocontrol es la tónica predominante y ser amigo y el tener un grupo de amigos se valora enormemente. Por los demás, en esta Dimensión los resultados han sido muy similares entre los docentes analizados, en función de su tiempo dedicado a la enseñanza.

Los docentes van a tener unas respuestas muy similares en la dimensión vinculada con la conformidad y la seguridad personal, ya que hay opiniones muy favorables vinculadas con el respeto a las personas mayores, o el cuidado a uno mismo. Donde ha habido una cierta discrepancia, ha sido en relación a si la estabilidad económica es referente para sus vidas, ya que los maestros/as con menos años de servicio han negado esta cuestión, es decir los de menos de 5 años y aquellos de entre 5 a 10 años, el resto con un número de años mayor en el profesión, sí están de acuerdo con esta afirmación.

Con independencia al tiempo de dedicación a la enseñanza que tenga el docente, la valoración vinculada a la dimensión relacionada con la tradición y realización personal es positiva, ya que las respuestas emitidas

están en la línea de personas moralmente maduras, donde el servicio a los demás es muy valorado por los docentes, servicio que pretenden prestar a través del trabajo bien hecho.

Los resultados obtenidos, en la dimensión relacionada con el estímulo, son similares entre los grupos de docentes analizados, tan solo ha habido pequeñas diferencias cuando se le preguntaban cuestiones vinculadas con las aventuras y los riesgos en su vida, que como era de esperar las personas con una cierta edad están menos dispuestas a estos sobresaltos que las personas más jóvenes.

Años de trabajo en el mismo ciclo:

El primer dominio de la escala, está vinculado con el desarrollo del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria, respecto a valores universales, estableciéndose las consideraciones siguientes. En primer lugar, es necesario señalar que la mayoría de las opiniones, están en consonancia con todos los análisis de objetivos anteriores, ya que se encuadran en la franja de opciones favorables, es decir, de “bastante de acuerdo” hasta “totalmente de acuerdo” en relación a las cuestiones planteadas por esta dimensión. Los docentes tienen una responsabilidad hacia el mundo que le rodea y que ellos acogen de buen agrado, admitiendo sus responsabilidades como educadores de una sociedad mejor.

Un número considerable de opiniones emitidas por los docentes, en el dominio relacionado con el ejercicio del poder y del hedonismo, están entre las opciones “totalmente en desacuerdo” a “bastante en desacuerdo”, en relación a ejercer un determinado poder sobre los demás, o que el dinero sea entendido como un bien de mayor dignidad. Recabándose porcentajes negativos muy altos en opiniones vinculadas a cuestiones relacionadas con el egoísmo y el placer personal. Donde hay unas respuestas muy favorables, con independencia a los años que haya trabajado en el mismo ciclo, es en relación a proteger su imagen, o intentar no depender de las personas que le rodean.

La valoración que se hace de los aspectos vinculados a la autodirección del docente, como viene siendo habitual a lo largo de las variables estudiadas hasta ahora, es altamente positiva, todas las opiniones se recogen en las opciones de respuesta “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo los docentes de más de 15 años de trabajo en el ciclo, los que tienen mayores resultados en la opción “totalmente de acuerdo”. Como las valoraciones del ítem 27, que hace referencia a creer en el valor de las personas.

Se puede observar, en la dimensión vinculada a la benevolencia y la espiritualidad personal, que la inmensa mayoría de los docentes, con independencia a los años que hayan trabajado en el mismo ciclo, actúan en

todos los casos con una fuerte conducta moral, aceptando aquello que consideran bueno y rechazando lo que no es adecuado para la realidad moral actual.

Con independencia al tiempo que hayan trabajado en el tercer ciclo de Educación Primaria, la valoración sobre la conformidad y seguridad personal es muy positiva, ya que los docentes actúan moralmente para que sus alumnos/as los puedan tomar como ejemplo a seguir, que es la mayor enseñanza que se le puede dar.

En esta dimensión se abordan distintos aspectos relacionados con la tradición y la realización personal. Un análisis global de los datos muestran como en esta dimensión son también las opiniones que se posicionan desde “de acuerdo” a “totalmente de acuerdo” las mayoritarias, en relación a considerarse como una persona humilde, o intentar ser competente en su trabajo, siendo minoritarias las opiniones en torno a “desacuerdos”, como ocurre en el ítem 58, que hace referencia a ser influyente ante personas o situaciones. Por consiguiente, las respuestas emitidas por los docentes suelen ser muy similares, con independencia a los años que hayan estado trabajando en el mismo ciclo.

Las opiniones de los docentes, en función de lo establecido en el análisis regido por la variable descriptiva, años en el mismo ciclo, son muy parecidas, siendo la única diferencia la producida en el ítem 64, que aborda el tener una vida excitante ya que constantemente pasa por experiencias estimulantes, no habiendo unanimidad entre los maestros/as encuestados.

Años en el mismo centro:

Los docentes, dentro de las respuestas emitidas en la dimensión primera, vinculada al universalismo, mantienen una postura y comportamiento moral que a la postre servirá como modelo de sus alumnos/as. Sus respuestas están dentro de la visión moral que actualmente impera, siendo las opiniones que están fuera de este planteamiento moral actual, minoritarias y residuales.

Los resultados obtenidos en esta dimensión, vinculada con el ejercicio del poder y del hedonismo, nos hacen percibir que las opiniones de los docentes encuestados son muy similares, con independencia al tiempo que hayan trabajado en el centro, habiendo tan solo pequeñas diferencias como es el caso del ítem 20, que hace referencia al aprecio de las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolas como bienes de mayor dignidad, o el ítem 25, que propone la búsqueda de la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo, pero si se observan las diferencias entre las opciones favorables de las negativas, los porcentajes no distan tanto.

Los docentes manifiestan una conducta moral clara, encaminada a ser ejemplo de convivencia y de autonomía, y donde los alumnos/as puedan ver una persona íntegra y preparada en el devenir existencial, según lo manifestado en el tercer dominio relacionado con la autodirección.

En esta Dimensión, en la que hace referencia con la benevolencia y la espiritualidad personal, los docentes han respondido con una fuerte carga moral, donde en ningún momento aparecen resultados abultados en aquello que no es correcto, todo lo contrario, sus opiniones están marcadas por una fuerte responsabilidad pedagógica.

El análisis sobre la conformidad y la seguridad personal se aborda en la Dimensión V, los resultados obtenidos siguen siendo una constante, lo mismo que en las otras variables descriptivas analizadas, ya que las opiniones de los docentes se aglutinan en torno a las opciones favorables que se presentaron en la escala.

Los resultados van a ser muy similares entre los docentes con independencia al tiempo de servicio que tengan en el centro donde se pasó el cuestionario, en relación al dominio vinculado con la tradición o la realización personal, la única discrepancia encontrada se produjo en el ítem 55, que hace referencia a intentar evitar manifestar sus sentimientos, y en el 58, que preguntaba si los maestros/as intentaban ser personas influyentes, pero por norma general los maestros/as responden con una fuerte carga moral.

La valoración que podemos hacer de esta Dimensión es compleja, ya que estamos abordando un tema que escapa a premisas estrictamente morales, pues cada persona puede plantear en su vida experiencias varias y después ser un sujeto con una moralidad intachable. En relación a las diferencias que se producen en esta Dimensión, relacionada con el estímulo, no son muy significativas, ya que las opiniones emitidas son muy parecidas, con independencia al tiempo que el sujeto haya estado en el centro.

- **Objetivo 2:**

Precisar el nivel de interiorización de los valores sociales del currículum, logrado por los alumnos/as de tercer ciclo de Educación Primaria del área metropolitana de Jaén.

Los docentes tienen una muy buena disposición a la hora de incorporar en sus programaciones didácticas la educación en valores sociales, aprovechando cualquier recurso pedagógico para poder fomentar entre sus alumnos/as dicha educación. Participando activamente en el desarrollo de la educación en valores, intentando que en las diversas áreas que constituye el currículum del tercer ciclo de Educación Primaria, pueda

fomentar e inculcar el desarrollo del educando en esta parcela, y para ello establece y diseña las estrategias metodológicas y busca los recursos pertinentes que tenga a su alcance.

Objetivos específicos:

- a) *Conocer la incidencia que tienen los aspectos sociodemográficos del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria del área metropolitana de Jaén, respecto a su disposición para contribuir a la adquisición de valores sociales del currículum del mencionado ciclo, por sus alumnos.*

Los maestros/as encuestados disponen de unos medios, recursos pedagógicos y materiales para el desarrollo de la educación en valores, estrategias que son utilizadas, según lo manifestado por ellos, para insertar en el currículum ordinario dicha educación. Esta educación se va a llevar a cabo principalmente a través de su ejemplo personal, aunque las diversas materias que constituyen el currículum del tercer ciclo de Educación Primaria, sirvan de base teórica y de fundamentación.

- b) *Conocer el nivel de disposición del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria, del área metropolitana de Jaén, para colaborar en la adquisición de los valores sociales del currículum del mencionado ciclo, por sus alumnos/as.*

Los docentes del tercer ciclo de Educación Primaria del Área metropolitana de Jaén, van a tener una disposición muy favorable a la hora de diseñar, desarrollar e intentar la transmisión de valores sociales entre sus educandos, todo ello encaminado a contrarrestar o a apoyar las influencias que dichos alumnos/as tengan de agentes externos a la escuela y del primer agente educador, como es la familia. Según los resultados obtenidos, después del análisis de los datos, la escuela va a potenciar en todas sus áreas el desarrollo de valores sociales, para que sean adquiridos por los alumnos/as.

- **Objetivo 3:**

Conocer la existencia de posibles relaciones entre el desarrollo del juicio moral del profesorado del tercer ciclo de Educación Primaria y la adquisición, por los alumnos/as del mencionado nivel, de los valores sociales del currículum del mencionado ciclo

Según los datos obtenidos en la correlación entre el cuestionario vinculado a la disposición del profesorado para educar en valores con el test sobre criterios de desarrollo del juicio moral, la educación en valores, proporcionada por los docentes, y siempre marcada por el desarrollo del juicio moral de éstos, va a estar relacionada sobre todo, con el proporcionar al educando conformidad con la realidad cultural y social que le rodea y con la posibilidad de desarrollarse en sintonía con la tradición y la realización personal.

También hay que exponer, que con el resto de dimensiones que componen la escala sobre criterios de desarrollo del juicio moral, no tienen una relación excesivamente significativa con los dominios del cuestionario sobre la disposición por parte de los docentes en educar en valores, pero existe dicha correlación.

Objetivo específico:

- a) *Determinar si existe relación entre el grado de desarrollo del juicio moral del profesorado de tercer ciclo de Educación Primaria del área metropolitana de Jaén y su disposición para la adquisición de valores sociales del currículum del mismo ciclo, por sus alumnos/as.*

De lo expuesto en la parte introductoria del objetivo tercero, manifestar que la correlación entre el dominio acción didáctico-curricular del docente perteneciente al cuestionario sobre la disposición del profesorado para educar en valores y todos los ítems vinculados al cuestionario sobre desarrollo del juicio moral de los profesores/as, el dominio relacionado con la seguridad y la realización personal de este último test, es el que tiene mayor significación con el dominio estudiado del cuestionario sobre la disposición del profesorado en educar en valores.

La regresión entre la dimensión segunda del cuestionario vinculado con la disposición del profesorado para educar en valores, fuentes, disposiciones y recursos para el desarrollo de valores y la totalidad de los ítems vinculados al test sobre el desarrollo del juicio moral de los profesores/as, exponer que también el dominio relacionado con la conformidad y la seguridad personal, es la que tiene mayor significación.

En relación a la regresión entre el tercer dominio del cuestionario sobre la disposición del profesorado para educar en valores, vinculado a las fuentes que influyen en el alumnado para la adquisición de valores sociales y la totalidad de los ítems relativos al test sobre el desarrollo del juicio moral de los profesores/as. Nuevamente, el dominio vinculado con la conformidad y la seguridad personal, del último cuestionario mencionado, es el que más significación tiene con la dimensión del test sobre la disposición en educar en valores por parte de los docentes.

La regresión entre la dimensión cuarta del test sobre la disposición en educar en valores, vinculada a la colaboración entre padres/madres y profesores para la adquisición de valores escolares por los niños y niñas y la totalidad de los ítems del cuestionario sobre criterios de desarrollo del juicio moral de los profesores/as. Exponer, que en este caso, el dominio de este último cuestionario vinculado con la tradición y la realización personal, es el que tiene mayor significación con el cuestionario sobre la disposición del profesorado en educar en valores.

16.1.2. *Hipótesis confirmadas*

Atendiendo a los objetivos e hipótesis de la investigación, ya considerados en el planteamiento de la investigación y en base a las conclusiones que anteriormente hemos expuesto, podemos afirmar las siguientes cuestiones sobre las hipótesis que inicialmente fueron definidas

A continuación presentaremos una serie de tablas, que determinarán si se han confirmado las hipótesis que planteamos al principio de nuestra investigación.

Hipótesis nº 1: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo al sexo de los docentes encuestados.

Tabla nº 243. Aceptación de la hipótesis 1ª para el cuestionario sobre criterios de desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	Inter-grupos	,030	1	,030	,045	,833
	Intra-grupos	95,522	141	,677		
	Total	95,552	142			
9. Estoy en paz con migo mismo	Inter-grupos	,004	1	,004	,005	,944
	Intra-grupos	125,912	141	,893		
	Total	125,916	142			
10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	Inter-grupos	,006	1	,006	,008	,929
	Intra-grupos	110,511	141	,784		
	Total	110,517	142			
11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	Inter-grupos	,007	1	,007	,008	,929
	Intra-grupos	117,882	141	,836		
	Total	117,888	142			
12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	Inter-grupos	,056	1	,056	,087	,768
	Intra-grupos	91,146	141	,646		
	Total	91,203	142			

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	Inter-grupos	,156	1	,156	,265	,608
	Intra-grupos	83,089	141	,589		
	Total	83,245	142			
14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	Inter-grupos	,119	1	,119	,141	,708
	Intra-grupos	119,084	141	,845		
	Total	119,203	142			
15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	Inter-grupos	,000	1	,000	,000	,984
	Intra-grupos	103,972	141	,737		
	Total	103,972	142			
16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	Inter-grupos	,076	1	,076	,151	,698
	Intra-grupos	71,280	141	,506		
	Total	71,357	142			
17. Soy defensor de la naturaleza	Inter-grupos	,046	1	,046	,074	,786
	Intra-grupos	87,045	141	,617		
	Total	87,091	142			
18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	Inter-grupos	,831	1	,831	,883	,349
	Intra-grupos	132,722	141	,941		
	Total	133,552	142			
19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	Inter-grupos	,055	1	,055	,066	,798
	Intra-grupos	116,924	141	,829		
	Total	116,979	142			
20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	Inter-grupos	,136	1	,136	,111	,739
	Intra-grupos	173,108	141	1,228		
	Total	173,245	142			
21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	Inter-grupos	,102	1	,102	,102	,749
	Intra-grupos	139,870	141	,992		
	Total	139,972	142			
22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	Inter-grupos	2,086	1	2,086	1,262	,263
	Intra-grupos	233,117	141	1,653		

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Total	235,203	142			
23.Intentó proteger mi imagen	Inter-grupos	,253	1	,253	,263	,609
	Intra-grupos	135,649	141	,962		
	Total	135,902	142			
24.Tengo control sobre sí mismo	Inter-grupos	5,649	1	5,649	7,886	,006
	Intra-grupos	101,008	141	,716		
	Total	106,657	142			
25.Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	Inter-grupos	,142	1	,142	,089	,766
	Intra-grupos	224,684	141	1,594		
	Total	224,825	142			
26.Tengo libertad de acción y pensamiento	Inter-grupos	1,695	1	1,695	2,977	,087
	Intra-grupos	80,277	141	,569		
	Total	81,972	142			
27.Creo en el valor de las personas	Inter-grupos	,009	1	,009	,018	,892
	Intra-grupos	69,655	141	,494		
	Total	69,664	142			
28.Me defino como una persona con originalidad e imaginación	Inter-grupos	,139	1	,139	,179	,673
	Intra-grupos	109,777	141	,779		
	Total	109,916	142			
29.Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	Inter-grupos	5,099	1	5,099	5,864	,017
	Intra-grupos	122,608	141	,870		
	Total	127,706	142			
30.Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	Inter-grupos	,050	1	,050	,093	,761
	Intra-grupos	76,383	141	,542		
	Total	76,434	142			
31.Selección mis propios objetivos, mis metas	Inter-grupos	,011	1	,011	,019	,891
	Intra-grupos	85,261	141	,605		
	Total	85,273	142			
32.Me defino por una persona interesada por todo	Inter-grupos	,381	1	,381	,325	,569
	Intra-grupos	165,353	141	1,173		
	Total	165,734	142			
33.Intentó no depender de las personas que me rodean	Inter-grupos	,027	1	,027	,032	,859
	Intra-grupos	118,407	141	,840		

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Total	118,434	142			
34.La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	Inter-grupos	,462	1	,462	,383	,537
	Intra-grupos	170,013	141	1,206		
	Total	170,476	142			
35.Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	Inter-grupos	1,578	1	1,578	1,780	,184
	Intra-grupos	124,940	141	,886		
	Total	126,517	142			
36.Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	Inter-grupos	,506	1	,506	,621	,432
	Intra-grupos	114,878	141	,815		
	Total	115,385	142			
37.Tengo amigos cercanos que me apoyan	Inter-grupos	,047	1	,047	,057	,812
	Intra-grupos	117,253	141	,832		
	Total	117,301	142			
38.Soy fiel a mis amigos, al grupo	Inter-grupos	,919	1	,919	1,849	,176
	Intra-grupos	70,060	141	,497		
	Total	70,979	142			
39.Ser genuino y sincero es importante en mi vida	Inter-grupos	,015	1	,015	,022	,883
	Intra-grupos	97,076	141	,688		
	Total	97,091	142			
40.Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	Inter-grupos	1,181	1	1,181	,625	,430
	Intra-grupos	266,358	141	1,889		
	Total	267,538	142			
41.Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	Inter-grupos	1,378	1	1,378	1,263	,263
	Intra-grupos	153,741	141	1,090		
	Total	155,119	142			
42.Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	Inter-grupos	3,187	1	3,187	5,308	,023
	Intra-grupos	84,659	141	,600		
	Total	87,846	142			
43.Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	Inter-grupos	,011	1	,011	,017	,895

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	93,261	141	,661		
	Total	93,273	142			
44. Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	Inter-grupos	,361	1	,361	,287	,593
	Intra-grupos	177,345	141	1,258		
	Total	177,706	142			
45. Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	Inter-grupos	,521	1	,521	,744	,390
	Intra-grupos	98,779	141	,701		
	Total	99,301	142			
46. Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	Inter-grupos	2,277	1	2,277	2,393	,124
	Intra-grupos	134,157	141	,951		
	Total	136,434	142			
47. Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	Inter-grupos	,848	1	,848	,961	,329
	Intra-grupos	124,453	141	,883		
	Total	125,301	142			
48. Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	Inter-grupos	,695	1	,695	1,537	,217
	Intra-grupos	63,780	141	,452		
	Total	64,476	142			
49. Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	Inter-grupos	,247	1	,247	,396	,530
	Intra-grupos	88,228	141	,626		
	Total	88,476	142			
50. Pongo los medios para tener salud física y mental	Inter-grupos	1,646	1	1,646	2,048	,155
	Intra-grupos	113,347	141	,804		
	Total	114,993	142			
51. Cumpro mis deberes y obligaciones de ciudadano	Inter-grupos	,000	1	,000	,000	,988
	Intra-grupos	74,070	141	,525		
	Total	74,070	142			
52. Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a	Inter-grupos	,445	1	,445	1,061	,305

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
mí mismo						
	Intra-grupos	59,108	141	,419		
	Total	59,552	142			
53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	Inter-grupos	,288	1	,288	,421	,518
	Intra-grupos	96,342	141	,683		
	Total	96,629	142			
54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	Inter-grupos	12,069	1	12,069	9,844	,002
	Intra-grupos	172,868	141	1,226		
	Total	184,937	142			
55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	Inter-grupos	1,238	1	1,238	,916	,340
	Intra-grupos	190,608	141	1,352		
	Total	191,846	142			
56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	Inter-grupos	,027	1	,027	,021	,884
	Intra-grupos	181,581	141	1,288		
	Total	181,608	142			
57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	Inter-grupos	5,270	1	5,270	4,955	,028
	Intra-grupos	149,975	141	1,064		
	Total	155,245	142			
58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	Inter-grupos	1,913	1	1,913	1,646	,202
	Intra-grupos	163,835	141	1,162		
	Total	165,748	142			
59. Me gusta ser competente en mi trabajo	Inter-grupos	,397	1	,397	,730	,394
	Intra-grupos	76,722	141	,544		
	Total	77,119	142			
60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	Inter-grupos	,872	1	,872	,865	,354
	Intra-grupos	142,121	141	1,008		
	Total	142,993	142			
61. Intento adaptarme y someterme a las	Inter-grupos	,761	1	,761	1,097	,297

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades						
	Intra-grupos	97,868	141	,694		
	Total	98,629	142			
62.Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	Inter-grupos	,506	1	,506	,822	,366
	Intra-grupos	86,878	141	,616		
	Total	87,385	142			
63.Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	Inter-grupos	1,453	1	1,453	1,574	,212
	Intra-grupos	130,155	141	,923		
	Total	131,608	142			
64.Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	Inter-grupos	1,093	1	1,093	,970	,326
	Intra-grupos	158,823	141	1,126		
	Total	159,916	142			
65.Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	Inter-grupos	,029	1	,029	,023	,880
	Intra-grupos	181,089	141	1,284		
	Total	181,119	142			
66.Intentó buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	Inter-grupos	3,527	1	3,527	2,537	,113
	Intra-grupos	196,081	141	1,391		
	Total	199,608	142			
67.Planteo mi vida de modo inconformista	Inter-grupos	10,278	1	10,278	7,478	,007
	Intra-grupos	193,792	141	1,374		
	Total	204,070	142			

Rechazamos la hipótesis de igualdad de medias en los ítems: 29, 42, 54, 57 y 67; esto es, en el resto de ítems no tenemos evidencia muestral para pensar que existe diferencia de medias en las respuestas, por lo que, excepto en los ítems señalados, las respuestas han sido prácticamente iguales en su valor medio, con independencia al sexo del docente.

Hipótesis nº 1: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al nivel de adquisición de valores sociales por sus alumnos, atendiendo al sexo de los docentes encuestados.

Tabla nº 244. Aceptación de la hipótesis 1ª para el cuestionario sobre la disposición para educar en valores por parte del profesorado.
Fuente: Elaboración propia.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
8.Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	Inter-grupos	4,212	1	4,212	4,083	,045
	Intra-grupos	145,453	141	1,032		
	Total	149,664	142			
9.Los maestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	Inter-grupos	6,169	1	6,169	10,453	,002
	Intra-grupos	83,215	141	,590		
	Total	89,385	142			
10.El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	3,120	1	3,120	4,023	,047
	Intra-grupos	109,355	141	,776		
	Total	112,476	142			
11.El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	1,569	1	1,569	2,474	,118
	Intra-grupos	89,424	141	,634		
	Total	90,993	142			
12.El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	2,852	1	2,852	2,840	,094
	Intra-grupos	141,623	141	1,004		
	Total	144,476	142			
13.El área de Educación	Inter-grupos	,251	1	,251	,303	,583

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Física participa y aporta aspectos para la formación en valores						
	Intra-grupos	116,868	141	,829		
	Total	117,119	142			
14.El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	3,519	1	3,519	3,843	,052
	Intra-grupos	129,097	141	,916		
	Total	132,615	142			
15.El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	1,186	1	1,186	1,416	,236
	Intra-grupos	118,115	141	,838		
	Total	119,301	142			
16.La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	Inter-grupos	1,695	1	1,695	1,987	,161
	Intra-grupos	120,277	141	,853		
	Total	121,972	142			
17.La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	Inter-grupos	3,983	1	3,983	5,074	,026
	Intra-grupos	110,674	141	,785		
	Total	114,657	142			
18.Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el mestro/a puede proponer a los alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	Inter-grupos	3,183	1	3,183	4,685	,032
	Intra-grupos	95,796	141	,679		
	Total	98,979	142			
19.Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	Inter-grupos	4,632	1	4,632	6,872	,010
	Intra-grupos	95,032	141	,674		
	Total	99,664	142			
20.Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	Inter-grupos	4,847	1	4,847	10,578	,001
	Intra-grupos	64,608	141	,458		
	Total	69,455	142			

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
21. Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	Inter-grupos	1,128	1	1,128	1,318	,253
	Intra-grupos	120,620	141	,855		
	Total	121,748	142			
22. El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	Inter-grupos	3,501	1	3,501	3,894	,050
	Intra-grupos	126,779	141	,899		
	Total	130,280	142			
23. La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	Inter-grupos	3,263	1	3,263	3,750	,055
	Intra-grupos	122,709	141	,870		
	Total	125,972	142			
24. El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	Inter-grupos	,399	1	,399	,371	,544
	Intra-grupos	151,671	141	1,076		
	Total	152,070	142			
25. Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	Inter-grupos	3,983	1	3,983	5,265	,023
	Intra-grupos	106,674	141	,757		
	Total	110,657	142			
26. Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	Inter-grupos	6,293	1	6,293	6,094	,015
	Intra-grupos	145,609	141	1,033		
	Total	151,902	142			
27. Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	Inter-grupos	,939	1	,939	,828	,364
	Intra-grupos	159,886	141	1,134		
	Total	160,825	142			
28. Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	Inter-grupos	,399	1	,399	,376	,541
	Intra-grupos	149,671	141	1,061		

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Total	150,070	142			
29.La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	Inter-grupos	,725	1	,725	,790	,376
	Intra-grupos	129,345	141	,917		
	Total	130,070	142			
30.Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	Inter-grupos	1,713	1	1,713	1,945	,165
	Intra-grupos	124,203	141	,881		
	Total	125,916	142			
31.El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	Inter-grupos	,540	1	,540	,861	,355
	Intra-grupos	88,453	141	,627		
	Total	88,993	142			
32.Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	Inter-grupos	,037	1	,037	,034	,853
	Intra-grupos	152,788	141	1,084		
	Total	152,825	142			
33.Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	Inter-grupos	,066	1	,066	,064	,801
	Intra-grupos	145,235	141	1,030		
	Total	145,301	142			
34.La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	Inter-grupos	,418	1	,418	,453	,502
	Intra-grupos	130,197	141	,923		
	Total	130,615	142			
35.La familia es el primer agente educador en valores sociales	Inter-grupos	,024	1	,024	,022	,882
	Intra-grupos	156,185	141	1,108		
	Total	156,210	142			
36.La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	Inter-grupos	,151	1	,151	,352	,554
	Intra-grupos	60,311	141	,428		
	Total	60,462	142			
37.Los padres/madres y los profesores/as	Inter-grupos	1,707	1	1,707	,730	,394

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante						
	Intra-grupos	329,677	141	2,338		
	Total	331,385	142			
38.La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	Inter-grupos	,069	1	,069	,126	,723
	Intra-grupos	77,595	141	,550		
	Total	77,664	142			
39.La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	Inter-grupos	,006	1	,006	,007	,931
	Intra-grupos	113,532	141	,805		
	Total	113,538	142			
40.La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	Inter-grupos	,925	1	,925	1,353	,247
	Intra-grupos	96,431	141	,684		
	Total	97,357	142			
41.Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	Inter-grupos	,003	1	,003	,002	,962
	Intra-grupos	180,836	141	1,283		
	Total	180,839	142			
42.Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	Inter-grupos	1,519	1	1,519	1,304	,255
	Intra-grupos	164,215	141	1,165		
	Total	165,734	142			
43.Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	Inter-grupos	,012	1	,012	,010	,919
	Intra-grupos	157,345	141	1,116		
	Total	157,357	142			

Rechazamos la hipótesis de igualdad de medias en los ítems: 1, 2, 3, 17, 18, 19, 20, 25, 26, esto es, en el resto de ítems no tenemos evidencia muestral para pensar que existe diferencia de medias en las respuestas, por lo que, excepto en los ítems señalados, las respuestas han sido prácticamente iguales en su valor medio, con independencia al sexo del docente.

Hipótesis nº 2: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo al número de habitantes de la población en la que se halla el centro en el que trabajan los docentes consultados.

Tabla nº 245. Aceptación de la hipótesis 2ª para el cuestionario sobre criterios de desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	Inter-grupos	,560	2	,280	,413	,663
	Intra-grupos	94,993	140	,679		
	Total	95,552	142			
9. Estoy en paz con migo mismo	Inter-grupos	1,291	2	,645	,725	,486
	Intra-grupos	124,625	140	,890		
	Total	125,916	142			
10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	Inter-grupos	,660	2	,330	,421	,657
	Intra-grupos	109,857	140	,785		
	Total	110,517	142			
11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	Inter-grupos	2,594	2	1,297	1,575	,211
	Intra-grupos	115,294	140	,824		
	Total	117,888	142			
12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	Inter-grupos	2,826	2	1,413	2,238	,110
	Intra-grupos	88,377	140	,631		
	Total	91,203	142			
13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	Inter-grupos	2,583	2	1,292	2,242	,110
	Intra-grupos					
	Total					

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	80,661	140	,576		
	Total	83,245	142			
14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	Inter-grupos	,692	2	,346	,409	,665
	Intra-grupos	118,511	140	,847		
	Total	119,203	142			
15. Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	Inter-grupos	5,532	2	2,766	3,934	,022
	Intra-grupos	98,440	140	,703		
	Total	103,972	142			
16. Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	Inter-grupos	1,157	2	,579	1,154	,318
	Intra-grupos	70,199	140	,501		
	Total	71,357	142			
17. Soy defensor de la naturaleza	Inter-grupos	1,739	2	,869	1,426	,244
	Intra-grupos	85,352	140	,610		
	Total	87,091	142			
18. Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	Inter-grupos	,962	2	,481	,508	,603
	Intra-grupos	132,590	140	,947		
	Total	133,552	142			
19. Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	Inter-grupos	,077	2	,038	,046	,955
	Intra-grupos	116,902	140	,835		
	Total	116,979	142			
20. Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	Inter-grupos	5,271	2	2,635	2,197	,115
	Intra-grupos	167,974	140	1,200		
	Total	173,245	142			
21. Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	Inter-grupos	6,399	2	3,199	3,353	,038
	Intra-grupos	133,573	140	,954		
	Total	139,972	142			
22. Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	Inter-grupos	3,427	2	1,713	1,035	,358
	Intra-grupos	231,776	140	1,656		
	Total	235,203	142			
23. Intento proteger mi imagen	Inter-grupos	2,624	2	1,312	1,378	,255

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	133,278	140	,952		
	Total	135,902	142			
24. Tengo control sobre sí mismo	Inter-grupos	,885	2	,443	,586	,558
	Intra-grupos	105,772	140	,756		
	Total	106,657	142			
25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	Inter-grupos	19,787	2	9,894	6,755	,002
	Intra-grupos	205,038	140	1,465		
	Total	224,825	142			
26. Tengo libertad de acción y pensamiento	Inter-grupos	,286	2	,143	,245	,783
	Intra-grupos	81,686	140	,583		
	Total	81,972	142			
27. Creo en el valor de las personas	Inter-grupos	,850	2	,425	,865	,423
	Intra-grupos	68,814	140	,492		
	Total	69,664	142			
28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación	Inter-grupos	,394	2	,197	,252	,778
	Intra-grupos	109,522	140	,782		
	Total	109,916	142			
29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	Inter-grupos	2,584	2	1,292	1,446	,239
	Intra-grupos	125,122	140	,894		
	Total	127,706	142			
30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	Inter-grupos	,513	2	,256	,473	,624
	Intra-grupos	75,921	140	,542		
	Total	76,434	142			
31. Seleccione mis propios objetivos, mis metas	Inter-grupos	,279	2	,139	,229	,795
	Intra-grupos	84,994	140	,607		
	Total	85,273	142			
32. Me defino por una persona interesada por todo	Inter-grupos	4,343	2	2,171	1,884	,156
	Intra-grupos	161,391	140	1,153		
	Total	165,734	142			
33. Intento no depender de las personas que me rodean	Inter-grupos	,246	2	,123	,146	,865
	Intra-grupos	118,188	140	,844		
	Total	118,434	142			
34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	Inter-grupos	6,615	2	3,307	2,826	,063

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	163,861	140	1,170		
	Total	170,476	142			
35.Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	Inter-grupos	6,288	2	3,144	3,661	,028
	Intra-grupos	120,230	140	,859		
	Total	126,517	142			
36.Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	Inter-grupos	4,436	2	2,218	2,799	,064
	Intra-grupos	110,948	140	,792		
	Total	115,385	142			
37.Tengo amigos cercanos que me apoyan	Inter-grupos	4,091	2	2,045	2,529	,083
	Intra-grupos	113,210	140	,809		
	Total	117,301	142			
38.Soy fiel a mis amigos, al grupo	Inter-grupos	2,256	2	1,128	2,297	,104
	Intra-grupos	68,723	140	,491		
	Total	70,979	142			
39.Ser genuino y sincero es importante en mi vida	Inter-grupos	2,461	2	1,231	1,821	,166
	Intra-grupos	94,630	140	,676		
	Total	97,091	142			
40.Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	Inter-grupos	28,816	2	14,408	8,450	,000
	Intra-grupos	238,722	140	1,705		
	Total	267,538	142			
41.Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	Inter-grupos	2,746	2	1,373	1,261	,286
	Intra-grupos	152,373	140	1,088		
	Total	155,119	142			
42.Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	Inter-grupos	,543	2	,271	,435	,648
	Intra-grupos	87,303	140	,624		
	Total	87,846	142			
43.Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	Inter-grupos	,018	2	,009	,014	,986
	Intra-grupos	93,254	140	,666		
	Total	93,273	142			
44.Mi estabilidad económica ha sido el	Inter-grupos	13,859	2	6,930	5,921	,003

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
referente principal de mi vida						
	Intra-grupos	163,847	140	1,170		
	Total	177,706	142			
45.Desarrollo en mis relaciones con los demás una acecuada cortesía, así como buenas maneras	Inter-grupos	1,529	2	,764	1,094	,338
	Intra-grupos	97,772	140	,698		
	Total	99,301	142			
46.Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	Inter-grupos	8,447	2	4,223	4,620	,011
	Intra-grupos	127,987	140	,914		
	Total	136,434	142			
47.Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	Inter-grupos	11,417	2	5,708	7,017	,001
	Intra-grupos	113,884	140	,813		
	Total	125,301	142			
48.Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	Inter-grupos	1,172	2	,586	1,296	,277
	Intra-grupos	63,303	140	,452		
	Total	64,476	142			
49.Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	Inter-grupos	1,597	2	,799	1,287	,279
	Intra-grupos	86,878	140	,621		
	Total	88,476	142			
50.Pongo los medios para tener salud física y mental	Inter-grupos	3,107	2	1,554	1,944	,147
	Intra-grupos	111,886	140	,799		
	Total	114,993	142			
51.Cumplo mis deberes y obligaciones de ciudadano	Inter-grupos	1,408	2	,704	1,356	,261
	Intra-grupos	72,662	140	,519		
	Total	74,070	142			
52.Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	Inter-grupos	1,148	2	,574	1,376	,256
	Intra-grupos	58,404	140	,417		
	Total	59,552	142			
53.Entiendo la defensa de	Inter-grupos	3,479	2	1,740	2,615	,077

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	Intra-grupos	93,150	140	,665		
	Total	96,629	142			
54.Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	Inter-grupos	4,778	2	2,389	1,856	,160
	Intra-grupos	180,159	140	1,287		
	Total	184,937	142			
55.Intentó evitar manifestar mis sentimientos	Inter-grupos	,424	2	,212	,155	,857
	Intra-grupos	191,422	140	1,367		
	Total	191,846	142			
56.Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	Inter-grupos	,209	2	,105	,081	,922
	Intra-grupos	181,399	140	1,296		
	Total	181,608	142			
57.Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	Inter-grupos	,580	2	,290	,262	,770
	Intra-grupos	154,665	140	1,105		
	Total	155,245	142			
58.Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	Inter-grupos	6,649	2	3,324	2,925	,057
	Intra-grupos	159,100	140	1,136		
	Total	165,748	142			
59.Me gusta ser competente en mi trabajo	Inter-grupos	3,269	2	1,635	3,099	,048
	Intra-grupos	73,850	140	,527		
	Total	77,119	142			
60.Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	Inter-grupos	3,946	2	1,973	1,987	,141
	Intra-grupos	139,047	140	,993		
	Total	142,993	142			
61.Intentó adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	Inter-grupos	,429	2	,215	,306	,737

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	98,200	140	,701		
	Total	98,629	142			
62.Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	Inter-grupos	,291	2	,146	,234	,792
	Intra-grupos	87,093	140	,622		
	Total	87,385	142			
63.Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	Inter-grupos	,942	2	,471	,505	,605
	Intra-grupos	130,666	140	,933		
	Total	131,608	142			
64.Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	Inter-grupos	8,257	2	4,128	3,811	,024
	Intra-grupos	151,659	140	1,083		
	Total	159,916	142			
65.Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	Inter-grupos	5,179	2	2,589	2,060	,131
	Intra-grupos	175,940	140	1,257		
	Total	181,119	142			
66.Intentó buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	Inter-grupos	10,975	2	5,487	4,073	,019
	Intra-grupos	188,634	140	1,347		
	Total	199,608	142			
67.Planteo mi vida de modo inconformista	Inter-grupos	4,608	2	2,304	1,617	,202
	Intra-grupos	199,462	140	1,425		
	Total	204,070	142			

Rechazamos la hipótesis de igualdad de medias en los ítems: 15, 21, 25, 35, 40, 44, 46, 47, 59 y 64. Esto es, en el resto de ítems no tenemos evidencia muestral para pensar que existe diferencia de medias en las respuestas, por lo que, excepto en los ítems señalados, las respuestas han sido prácticamente iguales en su valor medio, con independencia del número de habitantes que tenga la localidad donde está ubicado el centro.

Hipótesis nº 2: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al nivel de adquisición de valores sociales por sus alumnos, atendiendo al número de habitantes de la población en la que se halla el centro en el que trabajan los docentes consultados.

Tabla nº 246. Aceptación de la hipótesis 2ª para el cuestionario sobre la disposición del profesorado para educar en valores.

Fuente: Elaboración propia.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
8.Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	Inter-grupos	6,689	2	3,345	3,275	,041
	Intra-grupos	142,975	140	1,021		
	Total	149,664	142			
9.Los mestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	Inter-grupos	4,602	2	2,301	3,799	,025
	Intra-grupos	84,783	140	,606		
	Total	89,385	142			
10.El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	4,347	2	2,173	2,814	,063
	Intra-grupos	108,129	140	,772		
	Total	112,476	142			
11.El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	2,297	2	1,149	1,813	,167
	Intra-grupos	88,696	140	,634		
	Total	90,993	142			
12.El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	2,957	2	1,478	1,462	,235
	Intra-grupos	141,519	140	1,011		
	Total	144,476	142			
13.El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	2,260	2	1,130	1,377	,256
	Intra-grupos	114,859	140	,820		
	Total	117,119	142			
14.El área de Lengua	Inter-grupos	2,327	2	1,164	1,250	,290

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores						
	Intra-grupos	130,288	140	,931		
	Total	132,615	142			
15.El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	2,329	2	1,164	1,394	,252
	Intra-grupos	116,972	140	,836		
	Total	119,301	142			
16.La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	Inter-grupos	3,187	2	1,594	1,878	,157
	Intra-grupos	118,785	140	,848		
	Total	121,972	142			
17.La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	Inter-grupos	5,860	2	2,930	3,770	,025
	Intra-grupos	108,797	140	,777		
	Total	114,657	142			
18.Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el mestro/a puede proponer a los alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	Inter-grupos	5,208	2	2,604	3,887	,023
	Intra-grupos	93,771	140	,670		
	Total	98,979	142			
19.Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	Inter-grupos	3,662	2	1,831	2,670	,073
	Intra-grupos	96,002	140	,686		
	Total	99,664	142			
20.Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	Inter-grupos	,015	2	,008	,016	,985
	Intra-grupos	69,439	140	,496		
	Total	69,455	142			
21.Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	Inter-grupos	14,140	2	7,070	9,199	,000

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	107,608	140	,769		
	Total	121,748	142			
22.El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	Inter-grupos	,815	2	,407	,440	,645
	Intra-grupos	129,465	140	,925		
	Total	130,280	142			
23.La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	Inter-grupos	11,782	2	5,891	7,222	,001
	Intra-grupos	114,190	140	,816		
	Total	125,972	142			
24.El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	Inter-grupos	7,079	2	3,539	3,417	,036
	Intra-grupos	144,991	140	1,036		
	Total	152,070	142			
25.Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	Inter-grupos	1,289	2	,645	,825	,440
	Intra-grupos	109,368	140	,781		
	Total	110,657	142			
26.Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	Inter-grupos	2,894	2	1,447	1,360	,260
	Intra-grupos	149,008	140	1,064		
	Total	151,902	142			
27.Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	Inter-grupos	4,042	2	2,021	1,805	,168
	Intra-grupos	156,783	140	1,120		
	Total	160,825	142			
28.Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	Inter-grupos	2,751	2	1,376	1,307	,274
	Intra-grupos	147,319	140	1,052		
	Total	150,070	142			
29.La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	Inter-grupos	14,551	2	7,276	8,818	,000

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	115,518	140	,825		
	Total	130,070	142			
30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	Inter-grupos	7,813	2	3,906	4,631	,011
	Intra-grupos	118,103	140	,844		
	Total	125,916	142			
31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	Inter-grupos	,257	2	,128	,203	,817
	Intra-grupos	88,736	140	,634		
	Total	88,993	142			
32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	Inter-grupos	9,277	2	4,639	4,524	,012
	Intra-grupos	143,548	140	1,025		
	Total	152,825	142			
33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	Inter-grupos	,401	2	,201	,194	,824
	Intra-grupos	144,899	140	1,035		
	Total	145,301	142			
34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	Inter-grupos	1,635	2	,817	,887	,414
	Intra-grupos	128,981	140	,921		
	Total	130,615	142			
35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	Inter-grupos	5,490	2	2,745	2,550	,082
	Intra-grupos	150,720	140	1,077		
	Total	156,210	142			
36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	Inter-grupos	,091	2	,046	,106	,899
	Intra-grupos	60,370	140	,431		
	Total	60,462	142			
37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del	Inter-grupos	1,062	2	,531	,225	,799

estudiante		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	330,322	140	2,359		
	Total	331,385	142			
38.La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	Inter-grupos	1,231	2	,616	1,127	,327
	Intra-grupos	76,433	140	,546		
	Total	77,664	142			
39.La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	Inter-grupos	1,004	2	,502	,625	,537
	Intra-grupos	112,534	140	,804		
	Total	113,538	142			
40.La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	Inter-grupos	,962	2	,481	,699	,499
	Intra-grupos	96,394	140	,689		
	Total	97,357	142			
41.Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	Inter-grupos	9,120	2	4,560	3,718	,027
	Intra-grupos	171,719	140	1,227		
	Total	180,839	142			
42.Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	Inter-grupos	,674	2	,337	,286	,752
	Intra-grupos	165,061	140	1,179		
	Total	165,734	142			
43.Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	Inter-grupos	4,929	2	2,464	2,264	,108
	Intra-grupos	152,428	140	1,089		
	Total	157,357	142			

Rechazamos la hipótesis nula en los siguientes ítems: 1, 2, 17, 18, 21, 23, 24, 29, 30, 32 y 41. Esto es, en el resto de ítems no tenemos evidencia muestral para pensar que existe diferencia de medias en las respuestas, por lo que, excepto en los ítems señalados, las respuestas han sido prácticamente iguales en su valor medio, con independencia a los habitantes de la localidad donde está ubicado el centro.

Hipótesis n° 3: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a los años de dedicación a la enseñanza de los docentes consultados.

Tabla n° 247. Aceptación de la hipótesis 3ª para el cuestionario sobre criterios de desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
8.Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	Inter-grupos	2,325	3	,775	1,156	,329
	Intra-grupos	93,227	139	,671		
	Total	95,552	142			
9.Estoy en paz con migo mismo	Inter-grupos	5,627	3	1,876	2,167	,095
	Intra-grupos	120,289	139	,865		
	Total	125,916	142			
10.Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	Inter-grupos	1,509	3	,503	,641	,590
	Intra-grupos	109,009	139	,784		
	Total	110,517	142			
11.Es para mí algo capital la supresión de conflictos	Inter-grupos	7,082	3	2,361	2,961	,034
	Intra-grupos	110,806	139	,797		
	Total	117,888	142			
12.Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	Inter-grupos	1,506	3	,502	,778	,508
	Intra-grupos	89,697	139	,645		
	Total	91,203	142			
13.Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	Inter-grupos	2,759	3	,920	1,589	,195
	Intra-grupos	80,485	139	,579		
	Total	83,245	142			
14.Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	Inter-grupos	3,109	3	1,036	1,241	,297
	Intra-grupos	116,094	139	,835		
	Total	119,203	142			

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
15.Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	Inter-grupos	,803	3	,268	,361	,782
	Intra-grupos	103,169	139	,742		
	Total	103,972	142			
16.Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	Inter-grupos	,831	3	,277	,546	,652
	Intra-grupos	70,525	139	,507		
	Total	71,357	142			
17.Soy defensor de la naturaleza	Inter-grupos	,223	3	,074	,119	,949
	Intra-grupos	86,868	139	,625		
	Total	87,091	142			
18.Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	Inter-grupos	2,545	3	,848	,900	,443
	Intra-grupos	131,008	139	,943		
	Total	133,552	142			
19.Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	Inter-grupos	3,704	3	1,235	1,515	,213
	Intra-grupos	113,275	139	,815		
	Total	116,979	142			
20.Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	Inter-grupos	6,508	3	2,169	1,808	,148
	Intra-grupos	166,737	139	1,200		
	Total	173,245	142			
21.Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	Inter-grupos	,949	3	,316	,316	,814
	Intra-grupos	139,023	139	1,000		
	Total	139,972	142			
22.Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	Inter-grupos	19,858	3	6,619	4,273	,006
	Intra-grupos	215,345	139	1,549		
	Total	235,203	142			
23.Intentó proteger mi imagen	Inter-grupos	2,656	3	,885	,924	,431
	Intra-grupos	133,246	139	,959		
	Total	135,902	142			
24.Tengo control sobre sí mismo	Inter-grupos	,626	3	,209	,274	,844
	Intra-grupos	106,031	139	,763		
	Total	106,657	142			

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	Inter-grupos	12,487	3	4,162	2,725	,047
	Intra-grupos	212,338	139	1,528		
	Total	224,825	142			
26. Tengo libertad de acción y pensamiento	Inter-grupos	,732	3	,244	,417	,741
	Intra-grupos	81,240	139	,584		
	Total	81,972	142			
27. Creo en el valor de las personas	Inter-grupos	2,706	3	,902	1,873	,137
	Intra-grupos	66,958	139	,482		
	Total	69,664	142			
28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación	Inter-grupos	1,264	3	,421	,539	,656
	Intra-grupos	108,652	139	,782		
	Total	109,916	142			
29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	Inter-grupos	1,793	3	,598	,660	,578
	Intra-grupos	125,913	139	,906		
	Total	127,706	142			
30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	Inter-grupos	4,714	3	1,571	3,046	,031
	Intra-grupos	71,719	139	,516		
	Total	76,434	142			
31. Seleccione mis propios objetivos, mis metas	Inter-grupos	1,918	3	,639	1,066	,366
	Intra-grupos	83,355	139	,600		
	Total	85,273	142			
32. Me defino por una persona interesada por todo	Inter-grupos	10,749	3	3,583	3,213	,025
	Intra-grupos	154,986	139	1,115		
	Total	165,734	142			
33. Intento no depender de las personas que me rodean	Inter-grupos	9,273	3	3,091	3,936	,010
	Intra-grupos	109,160	139	,785		
	Total	118,434	142			
34. La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	Inter-grupos	8,711	3	2,904	2,495	,062
	Intra-grupos	161,765	139	1,164		
	Total	170,476	142			
35. Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	Inter-grupos	1,471	3	,490	,545	,652
	Intra-grupos	125,047	139	,900		

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Total	126,517	142			
36.Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	Inter-grupos	2,501	3	,834	1,026	,383
	Intra-grupos	112,884	139	,812		
	Total	115,385	142			
37.Tengo amigos cercanos que me apoyan	Inter-grupos	2,077	3	,692	,835	,477
	Intra-grupos	115,223	139	,829		
	Total	117,301	142			
38.Soy fiel a mis amigos, al grupo	Inter-grupos	,494	3	,165	,325	,808
	Intra-grupos	70,485	139	,507		
	Total	70,979	142			
39.Ser genuino y sincero es importante en mi vida	Inter-grupos	2,853	3	,951	1,403	,245
	Intra-grupos	94,238	139	,678		
	Total	97,091	142			
40.Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	Inter-grupos	2,262	3	,754	,395	,757
	Intra-grupos	265,277	139	1,908		
	Total	267,538	142			
41.Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	Inter-grupos	,787	3	,262	,236	,871
	Intra-grupos	154,332	139	1,110		
	Total	155,119	142			
42.Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	Inter-grupos	2,677	3	,892	1,456	,229
	Intra-grupos	85,169	139	,613		
	Total	87,846	142			
43.Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	Inter-grupos	3,349	3	1,116	1,726	,165
	Intra-grupos	89,924	139	,647		
	Total	93,273	142			
44.Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	Inter-grupos	2,295	3	,765	,606	,612
	Intra-grupos	175,411	139	1,262		
	Total	177,706	142			
45.Desarrollo en mis relaciones con los demás una acecuada cortesía, así	Inter-grupos	1,284	3	,428	,607	,611

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
como buenas maneras						
	Intra-grupos	98,016	139	,705		
	Total	99,301	142			
46.Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	Inter-grupos	2,660	3	,887	,921	,432
	Intra-grupos	133,773	139	,962		
	Total	136,434	142			
47.Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	Inter-grupos	1,225	3	,408	,457	,712
	Intra-grupos	124,076	139	,893		
	Total	125,301	142			
48.Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	Inter-grupos	2,056	3	,685	1,526	,210
	Intra-grupos	62,419	139	,449		
	Total	64,476	142			
49.Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	Inter-grupos	1,308	3	,436	,695	,556
	Intra-grupos	87,167	139	,627		
	Total	88,476	142			
50.Pongo los medios para tener salud física y mental	Inter-grupos	1,617	3	,539	,661	,577
	Intra-grupos	113,376	139	,816		
	Total	114,993	142			
51.Cumplo mis deberes y obligaciones de ciudadano	Inter-grupos	1,279	3	,426	,814	,488
	Intra-grupos	72,791	139	,524		
	Total	74,070	142			
52.Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	Inter-grupos	,618	3	,206	,486	,693
	Intra-grupos	58,934	139	,424		
	Total	59,552	142			
53.Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	Inter-grupos	,356	3	,119	,171	,916
	Intra-grupos	96,273	139	,693		

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Total	96,629	142			
54.Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	Inter-grupos	11,642	3	3,881	3,113	,028
	Intra-grupos	173,295	139	1,247		
	Total	184,937	142			
55.Intentó evitar manifestar mis sentimientos	Inter-grupos	10,776	3	3,592	2,757	,045
	Intra-grupos	181,070	139	1,303		
	Total	191,846	142			
56.Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	Inter-grupos	2,200	3	,733	,568	,637
	Intra-grupos	179,408	139	1,291		
	Total	181,608	142			
57.Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	Inter-grupos	21,923	3	7,308	7,619	,000
	Intra-grupos	133,322	139	,959		
	Total	155,245	142			
58.Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	Inter-grupos	1,356	3	,452	,382	,766
	Intra-grupos	164,392	139	1,183		
	Total	165,748	142			
59.Me gusta ser competente en mi trabajo	Inter-grupos	1,827	3	,609	1,124	,341
	Intra-grupos	75,292	139	,542		
	Total	77,119	142			
60.Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	Inter-grupos	10,379	3	3,460	3,626	,015
	Intra-grupos	132,614	139	,954		
	Total	142,993	142			
61.Intentó adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	Inter-grupos	2,554	3	,851	1,232	,301
	Intra-grupos	96,075	139	,691		
	Total	98,629	142			
62.Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	Inter-grupos	1,980	3	,660	1,074	,362

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	85,404	139	,614		
	Total	87,385	142			
63.Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	Inter-grupos	2,705	3	,902	,972	,408
	Intra-grupos	128,903	139	,927		
	Total	131,608	142			
64.Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	Inter-grupos	8,694	3	2,898	2,664	,050
	Intra-grupos	151,222	139	1,088		
	Total	159,916	142			
65.Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	Inter-grupos	7,254	3	2,418	1,933	,127
	Intra-grupos	173,865	139	1,251		
	Total	181,119	142			
66.Intentó buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	Inter-grupos	13,685	3	4,562	3,410	,019
	Intra-grupos	185,924	139	1,338		
	Total	199,608	142			
67.Planteo mi vida de modo inconformista	Inter-grupos	23,212	3	7,737	5,947	,001
	Intra-grupos	180,858	139	1,301		
	Total	204,070	142			

Rechazamos la hipótesis de igualdad de medias en los ítems: 11, 22, 25, 30, 32, 33, 54, 55, 57, 60, 64, 66 y 67. Esto es, en el resto de ítems no tenemos evidencia muestral para pensar que existe diferencia de medias en las respuestas, por lo que, excepto en los ítems señalados, las respuestas han sido prácticamente iguales en su valor medio, con independencia a los años de dedicación a la enseñanza por parte de los docentes encuestados en nuestro estudio.

Hipótesis nº 3: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al nivel de adquisición de valores sociales por sus alumnos, atendiendo a los años de dedicación a la enseñanza de los docentes consultados.

Tabla nº 248. Aceptación de la hipótesis 3ª para el cuestionario sobre la disposición del profesorado para educar en valores.

Fuente: Elaboración propia.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
8.Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	Inter-grupos	3,536	3	1,179	1,121	,343
	Intra-grupos	146,128	139	1,051		
	Total	149,664	142			
9.Los mestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	Inter-grupos	1,648	3	,549	,870	,458
	Intra-grupos	87,737	139	,631		
	Total	89,385	142			
10.El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	1,905	3	,635	,798	,497
	Intra-grupos	110,571	139	,795		
	Total	112,476	142			
11.El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	,914	3	,305	,470	,704
	Intra-grupos	90,079	139	,648		
	Total	90,993	142			
12.El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	7,769	3	2,590	2,633	,052
	Intra-grupos	136,707	139	,984		
	Total	144,476	142			
13.El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	,829	3	,276	,330	,803
	Intra-grupos	116,290	139	,837		

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Total	117,119	142			
14.El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	1,756	3	,585	,622	,602
	Intra-grupos	130,859	139	,941		
	Total	132,615	142			
15.El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	3,687	3	1,229	1,478	,223
	Intra-grupos	115,614	139	,832		
	Total	119,301	142			
16.La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	Inter-grupos	7,843	3	2,614	3,184	,026
	Intra-grupos	114,129	139	,821		
	Total	121,972	142			
17.La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	Inter-grupos	6,273	3	2,091	2,682	,049
	Intra-grupos	108,384	139	,780		
	Total	114,657	142			
18.Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a los alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	Inter-grupos	,269	3	,090	,126	,944
	Intra-grupos	98,710	139	,710		
	Total	98,979	142			
19.Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	Inter-grupos	1,233	3	,411	,580	,629
	Intra-grupos	98,432	139	,708		
	Total	99,664	142			
20.Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	Inter-grupos	1,103	3	,368	,747	,526
	Intra-grupos	68,352	139	,492		
	Total	69,455	142			
21.Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus	Inter-grupos	,980	3	,327	,376	,771

alumnos/as en desarrollo de valores morales		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	120,768	139	,869		
	Total	121,748	142			
22.El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	Inter-grupos	6,547	3	2,182	2,452	,066
	Intra-grupos	123,733	139	,890		
	Total	130,280	142			
23.La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	Inter-grupos	12,442	3	4,147	5,078	,002
	Intra-grupos	113,530	139	,817		
	Total	125,972	142			
24.El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	Inter-grupos	2,500	3	,833	,774	,510
	Intra-grupos	149,570	139	1,076		
	Total	152,070	142			
25.Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	Inter-grupos	2,945	3	,982	1,267	,288
	Intra-grupos	107,712	139	,775		
	Total	110,657	142			
26.Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	Inter-grupos	3,973	3	1,324	1,244	,296
	Intra-grupos	147,929	139	1,064		
	Total	151,902	142			
27.Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	Inter-grupos	3,794	3	1,265	1,120	,343
	Intra-grupos	157,031	139	1,130		
	Total	160,825	142			
28.Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	Inter-grupos	6,534	3	2,178	2,109	,102
	Intra-grupos	143,536	139	1,033		
	Total	150,070	142			
29.La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al	Inter-grupos	5,129	3	1,710	1,902	,132

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
alumnado en valores						
	Intra-grupos	124,940	139	,899		
	Total	130,070	142			
30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	Inter-grupos	1,006	3	,335	,373	,772
	Intra-grupos	124,910	139	,899		
	Total	125,916	142			
31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	Inter-grupos	,515	3	,172	,270	,847
	Intra-grupos	88,478	139	,637		
	Total	88,993	142			
32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	Inter-grupos	2,124	3	,708	,653	,582
	Intra-grupos	150,702	139	1,084		
	Total	152,825	142			
33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	Inter-grupos	1,138	3	,379	,366	,778
	Intra-grupos	144,163	139	1,037		
	Total	145,301	142			
34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	Inter-grupos	3,109	3	1,036	1,130	,339
	Intra-grupos	127,506	139	,917		
	Total	130,615	142			
35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	Inter-grupos	8,481	3	2,827	2,660	,051
	Intra-grupos	147,729	139	1,063		
	Total	156,210	142			
36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	Inter-grupos	,925	3	,308	,720	,542
	Intra-grupos	59,536	139	,428		
	Total	60,462	142			
37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no	Inter-grupos	8,224	3	2,741	1,179	,320

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	Intra-grupos	323,161	139	2,325		
	Total	331,385	142			
38.La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	Inter-grupos	,634	3	,211	,381	,767
	Intra-grupos	77,031	139	,554		
	Total	77,664	142			
39.La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	Inter-grupos	2,655	3	,885	1,110	,347
	Intra-grupos	110,883	139	,798		
	Total	113,538	142			
40.La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	Inter-grupos	4,002	3	1,334	1,986	,119
	Intra-grupos	93,354	139	,672		
	Total	97,357	142			
41.Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	Inter-grupos	7,973	3	2,658	2,137	,098
	Intra-grupos	172,866	139	1,244		
	Total	180,839	142			
42.Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	Inter-grupos	3,652	3	1,217	1,044	,375
	Intra-grupos	162,082	139	1,166		
	Total	165,734	142			
43.Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	Inter-grupos	1,046	3	,349	,310	,818
	Intra-grupos	156,310	139	1,125		
	Total	157,357	142			

Rechazamos la hipótesis nula en los siguientes ítems: 16, 17 y 23. Esto es, en el resto de ítems no tenemos evidencia muestral para pensar que existe diferencia de medias en las respuestas, por lo que, excepto en los ítems señalados, las respuestas han sido

prácticamente iguales en su valor medio, con independencia a los años de dedicación a la enseñanza por parte del docente.

Hipótesis nº 4: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a los años de dedicación de los docentes en el mencionado ciclo.

Tabla nº 249. Aceptación de la hipótesis 4ª para el cuestionario sobre criterios de desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	Inter-grupos	3,835	3	1,278	1,937	,126
	Intra-grupos	91,718	139	,660		
	Total	95,552	142			
9. Estoy en paz con migo mismo	Inter-grupos	2,291	3	,764	,859	,464
	Intra-grupos	123,625	139	,889		
	Total	125,916	142			
10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	Inter-grupos	1,377	3	,459	,584	,626
	Intra-grupos	109,141	139	,785		
	Total	110,517	142			
11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	Inter-grupos	1,690	3	,563	,674	,570
	Intra-grupos	116,198	139	,836		
	Total	117,888	142			
12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	Inter-grupos	1,040	3	,347	,535	,659
	Intra-grupos	90,163	139	,649		
	Total	91,203	142			
13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	Inter-grupos	,262	3	,087	,146	,932
	Intra-grupos	82,983	139	,597		
	Total	83,245	142			
14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	Inter-grupos	2,881	3	,960	1,147	,332
	Intra-grupos	116,322	139	,837		

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Total	119,203	142			
15.Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	Inter-grupos	1,151	3	,384	,519	,670
	Intra-grupos	102,821	139	,740		
	Total	103,972	142			
16.Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	Inter-grupos	,913	3	,304	,601	,616
	Intra-grupos	70,443	139	,507		
	Total	71,357	142			
17.Soy defensor de la naturaleza	Inter-grupos	3,480	3	1,160	1,928	,128
	Intra-grupos	83,611	139	,602		
	Total	87,091	142			
18.Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	Inter-grupos	3,881	3	1,294	1,387	,249
	Intra-grupos	129,671	139	,933		
	Total	133,552	142			
19.Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	Inter-grupos	2,161	3	,720	,872	,457
	Intra-grupos	114,818	139	,826		
	Total	116,979	142			
20.Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	Inter-grupos	5,561	3	1,854	1,537	,208
	Intra-grupos	167,683	139	1,206		
	Total	173,245	142			
21.Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	Inter-grupos	5,448	3	1,816	1,876	,136
	Intra-grupos	134,524	139	,968		
	Total	139,972	142			
22.Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	Inter-grupos	4,692	3	1,564	,943	,422
	Intra-grupos	230,511	139	1,658		
	Total	235,203	142			
23.Intentó proteger mi imagen	Inter-grupos	,219	3	,073	,075	,973
	Intra-grupos	135,683	139	,976		
	Total	135,902	142			
24.Tengo control sobre sí mismo	Inter-grupos	1,125	3	,375	,494	,687
	Intra-grupos	105,532	139	,759		

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Total	106,657	142			
25.Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	Inter-grupos	3,662	3	1,221	,767	,514
	Intra-grupos	221,163	139	1,591		
	Total	224,825	142			
26.Tengo libertad de acción y pensamiento	Inter-grupos	1,018	3	,339	,583	,627
	Intra-grupos	80,954	139	,582		
	Total	81,972	142			
27.Creo en el valor de las personas	Inter-grupos	1,312	3	,437	,889	,449
	Intra-grupos	68,353	139	,492		
	Total	69,664	142			
28.Me defino como una persona con originalidad e imaginación	Inter-grupos	1,143	3	,381	,487	,692
	Intra-grupos	108,773	139	,783		
	Total	109,916	142			
29.Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	Inter-grupos	2,911	3	,970	1,081	,359
	Intra-grupos	124,795	139	,898		
	Total	127,706	142			
30.Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	Inter-grupos	3,603	3	1,201	2,292	,081
	Intra-grupos	72,830	139	,524		
	Total	76,434	142			
31.Selecciono mis propios objetivos, mis metas	Inter-grupos	3,233	3	1,078	1,826	,145
	Intra-grupos	82,040	139	,590		
	Total	85,273	142			
32.Me defino por una persona interesada por todo	Inter-grupos	,757	3	,252	,213	,888
	Intra-grupos	164,978	139	1,187		
	Total	165,734	142			
33.Intentó no depender de las personas que me rodean	Inter-grupos	2,981	3	,994	1,196	,314
	Intra-grupos	115,452	139	,831		
	Total	118,434	142			
34.La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	Inter-grupos	,435	3	,145	,118	,949
	Intra-grupos	170,041	139	1,223		
	Total	170,476	142			
35.Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	Inter-grupos	5,894	3	1,965	2,264	,084

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	120,623	139	,868		
	Total	126,517	142			
36.Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	Inter-grupos	1,396	3	,465	,568	,637
	Intra-grupos	113,988	139	,820		
	Total	115,385	142			
37.Tengo amigos cercanos que me apoyan	Inter-grupos	6,278	3	2,093	2,620	,053
	Intra-grupos	111,023	139	,799		
	Total	117,301	142			
38.Soy fiel a mis amigos, al grupo	Inter-grupos	1,456	3	,485	,970	,409
	Intra-grupos	69,523	139	,500		
	Total	70,979	142			
39.Ser genuino y sincero es importante en mi vida	Inter-grupos	2,110	3	,703	1,029	,382
	Intra-grupos	94,981	139	,683		
	Total	97,091	142			
40.Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	Inter-grupos	10,129	3	3,376	1,823	,146
	Intra-grupos	257,409	139	1,852		
	Total	267,538	142			
41.Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	Inter-grupos	,939	3	,313	,282	,838
	Intra-grupos	154,180	139	1,109		
	Total	155,119	142			
42.Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	Inter-grupos	1,216	3	,405	,651	,584
	Intra-grupos	86,630	139	,623		
	Total	87,846	142			
43.Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	Inter-grupos	2,259	3	,753	1,150	,331
	Intra-grupos	91,014	139	,655		
	Total	93,273	142			
44.Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	Inter-grupos	3,008	3	1,003	,798	,497
	Intra-grupos	174,698	139	1,257		
	Total	177,706	142			
45.Desarrollo en mis	Inter-grupos	,128	3	,043	,060	,981

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
relaciones con los demás una acecuada cortesía, así como buenas maneras						
	Intra-grupos	99,173	139	,713		
	Total	99,301	142			
46.Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	Inter-grupos	2,253	3	,751	,778	,508
	Intra-grupos	134,180	139	,965		
	Total	136,434	142			
47.Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	Inter-grupos	,299	3	,100	,111	,954
	Intra-grupos	125,002	139	,899		
	Total	125,301	142			
48.Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	Inter-grupos	1,094	3	,365	,800	,496
	Intra-grupos	63,382	139	,456		
	Total	64,476	142			
49.Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	Inter-grupos	,676	3	,225	,357	,784
	Intra-grupos	87,799	139	,632		
	Total	88,476	142			
50.Pongo los medios para tener salud física y mental	Inter-grupos	1,603	3	,534	,655	,581
	Intra-grupos	113,390	139	,816		
	Total	114,993	142			
51.Cumplo mis deberes y obligaciones de ciudadano	Inter-grupos	1,535	3	,512	,981	,404
	Intra-grupos	72,535	139	,522		
	Total	74,070	142			
52.Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	Inter-grupos	1,707	3	,569	1,367	,255
	Intra-grupos	57,846	139	,416		
	Total	59,552	142			
53.Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	Inter-grupos	,696	3	,232	,336	,799

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	95,934	139	,690		
	Total	96,629	142			
54.Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	Inter-grupos	2,700	3	,900	,686	,562
	Intra-grupos	182,237	139	1,311		
	Total	184,937	142			
55.Intentó evitar manifestar mis sentimientos	Inter-grupos	,970	3	,323	,236	,871
	Intra-grupos	190,876	139	1,373		
	Total	191,846	142			
56.Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	Inter-grupos	8,459	3	2,820	2,263	,084
	Intra-grupos	173,150	139	1,246		
	Total	181,608	142			
57.Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	Inter-grupos	,866	3	,289	,260	,854
	Intra-grupos	154,379	139	1,111		
	Total	155,245	142			
58.Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	Inter-grupos	,886	3	,295	,249	,862
	Intra-grupos	164,862	139	1,186		
	Total	165,748	142			
59.Me gusta ser competente en mi trabajo	Inter-grupos	2,363	3	,788	1,465	,227
	Intra-grupos	74,755	139	,538		
	Total	77,119	142			
60.Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	Inter-grupos	1,826	3	,609	,599	,617
	Intra-grupos	141,167	139	1,016		
	Total	142,993	142			
61.Intentó adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	Inter-grupos	4,619	3	1,540	2,276	,082
	Intra-grupos	94,011	139	,676		
	Total	98,629	142			
62.Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido	Inter-grupos	,537	3	,179	,286	,835

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
lógico y común						
	Intra-grupos	86,848	139	,625		
	Total	87,385	142			
63.Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	Inter-grupos	1,879	3	,626	,671	,571
	Intra-grupos	129,729	139	,933		
	Total	131,608	142			
64.Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	Inter-grupos	9,066	3	3,022	2,785	,043
	Intra-grupos	150,850	139	1,085		
	Total	159,916	142			
65.Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	Inter-grupos	5,243	3	1,748	1,381	,251
	Intra-grupos	175,876	139	1,265		
	Total	181,119	142			
66.Intentó buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	Inter-grupos	,394	3	,131	,092	,965
	Intra-grupos	199,215	139	1,433		
	Total	199,608	142			
67.Planteo mi vida de modo inconformista	Inter-grupos	2,648	3	,883	,609	,610
	Intra-grupos	201,422	139	1,449		
	Total	204,070	142			

Rechazamos la hipótesis de igualdad de medias en el ítem: 64. Esto es, en el resto de ítems no tenemos evidencia muestral para pensar que existe diferencia de medias en las respuestas, por lo que, excepto en el ítem señalado, las respuestas han sido prácticamente iguales en su valor medio, con independencia al número de años que le hayan dedicado al trabajo docente en el mismo ciclo.

Hipótesis nº 4: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al nivel de adquisición de valores sociales por sus alumnos, atendiendo a los años de dedicación de los docentes en el mencionado ciclo.

Tabla nº 250. Aceptación de la hipótesis 4ª para el cuestionario sobre la disposición del profesorado para educar en valores.

Fuente: Elaboración propia.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
8.Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	Inter-grupos	5,837	3	1,946	1,880	,136
	Intra-grupos	143,827	139	1,035		
	Total	149,664	142			
9.Los mestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	Inter-grupos	4,557	3	1,519	2,489	,063
	Intra-grupos	84,827	139	,610		
	Total	89,385	142			
10.El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	2,505	3	,835	1,056	,370
	Intra-grupos	109,970	139	,791		
	Total	112,476	142			
11.El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	2,392	3	,797	1,251	,294
	Intra-grupos	88,601	139	,637		
	Total	90,993	142			
12.El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	6,313	3	2,104	2,117	,101
	Intra-grupos	138,162	139	,994		
	Total	144,476	142			
13.El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	4,303	3	1,434	1,767	,156
	Intra-grupos	112,816	139	,812		
	Total	117,119	142			

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
14.El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	3,292	3	1,097	1,179	,320
	Intra-grupos	129,324	139	,930		
	Total	132,615	142			
15.El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	2,390	3	,797	,947	,420
	Intra-grupos	116,911	139	,841		
	Total	119,301	142			
16.La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	Inter-grupos	5,545	3	1,848	2,207	,090
	Intra-grupos	116,427	139	,838		
	Total	121,972	142			
17.La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	Inter-grupos	4,090	3	1,363	1,714	,167
	Intra-grupos	110,568	139	,795		
	Total	114,657	142			
18.Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a los alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	Inter-grupos	4,095	3	1,365	2,000	,117
	Intra-grupos	94,884	139	,683		
	Total	98,979	142			
19.Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	Inter-grupos	1,365	3	,455	,643	,588
	Intra-grupos	98,299	139	,707		
	Total	99,664	142			
20.Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	Inter-grupos	2,329	3	,776	1,608	,190
	Intra-grupos	67,125	139	,483		
	Total	69,455	142			
21.Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo	Inter-grupos	5,775	3	1,925	2,307	,079

de valores morales		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	115,973	139	,834		
	Total	121,748	142			
22.El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	Inter-grupos	6,613	3	2,204	2,478	,064
	Intra-grupos	123,666	139	,890		
	Total	130,280	142			
23.La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	Inter-grupos	1,279	3	,426	,475	,700
	Intra-grupos	124,693	139	,897		
	Total	125,972	142			
24.El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	Inter-grupos	1,894	3	,631	,584	,626
	Intra-grupos	150,175	139	1,080		
	Total	152,070	142			
25.Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	Inter-grupos	1,528	3	,509	,649	,585
	Intra-grupos	109,130	139	,785		
	Total	110,657	142			
26.Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	Inter-grupos	1,991	3	,664	,615	,606
	Intra-grupos	149,911	139	1,078		
	Total	151,902	142			
27.Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	Inter-grupos	9,238	3	3,079	2,824	,041
	Intra-grupos	151,587	139	1,091		
	Total	160,825	142			
28.Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	Inter-grupos	5,414	3	1,805	1,734	,163
	Intra-grupos	144,656	139	1,041		
	Total	150,070	142			
29.La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al	Inter-grupos	5,712	3	1,904	2,128	,099

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
alumnado en valores						
	Intra-grupos	124,358	139	,895		
	Total	130,070	142			
30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	Inter-grupos	1,537	3	,512	,572	,634
	Intra-grupos	124,379	139	,895		
	Total	125,916	142			
31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	Inter-grupos	1,773	3	,591	,942	,422
	Intra-grupos	87,220	139	,627		
	Total	88,993	142			
32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	Inter-grupos	2,695	3	,898	,832	,478
	Intra-grupos	150,130	139	1,080		
	Total	152,825	142			
33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	Inter-grupos	3,147	3	1,049	1,026	,383
	Intra-grupos	142,154	139	1,023		
	Total	145,301	142			
34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	Inter-grupos	,318	3	,106	,113	,952
	Intra-grupos	130,298	139	,937		
	Total	130,615	142			
35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	Inter-grupos	,734	3	,245	,219	,883
	Intra-grupos	155,476	139	1,119		
	Total	156,210	142			
36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	Inter-grupos	,368	3	,123	,284	,837
	Intra-grupos	60,093	139	,432		
	Total	60,462	142			
37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no	Inter-grupos	4,907	3	1,636	,696	,556

necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	326,478	139	2,349		
	Total	331,385	142			
38.La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	Inter-grupos	,812	3	,271	,490	,690
	Intra-grupos	76,852	139	,553		
	Total	77,664	142			
39.La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	Inter-grupos	4,619	3	1,540	1,965	,122
	Intra-grupos	108,920	139	,784		
	Total	113,538	142			
40.La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	Inter-grupos	,803	3	,268	,385	,764
	Intra-grupos	96,554	139	,695		
	Total	97,357	142			
41.Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	Inter-grupos	5,313	3	1,771	1,402	,245
	Intra-grupos	175,526	139	1,263		
	Total	180,839	142			
42.Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	Inter-grupos	5,668	3	1,889	1,641	,183
	Intra-grupos	160,067	139	1,152		
	Total	165,734	142			
43.Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	Inter-grupos	1,838	3	,613	,548	,651
	Intra-grupos	155,519	139	1,119		
	Total	157,357	142			

Rechazamos la hipótesis nula en el siguiente ítem: 27, Esto es, en el resto de ítems no tenemos evidencia muestral para pensar que existe diferencia de medias en las respuestas, por lo que, excepto en el ítem señalado, las respuestas han sido prácticamente

iguales en su valor medio, con independencia al número de años que le hayan dedicado el docente a la tarea educativa en el mismo ciclo.

Hipótesis nº 5: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a los años de permanencia en ese centro de los docentes consultados.

Tabla nº 251. Aceptación de la hipótesis 5ª para el cuestionario sobre criterios de desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	Inter-grupos	4,172	3	1,391	2,116	,101
	Intra-grupos	91,380	139	,657		
	Total	95,552	142			
9. Estoy en paz con migo mismo	Inter-grupos	1,304	3	,435	,485	,693
	Intra-grupos	124,612	139	,896		
	Total	125,916	142			
10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	Inter-grupos	1,561	3	,520	,664	,576
	Intra-grupos	108,957	139	,784		
	Total	110,517	142			
11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	Inter-grupos	,487	3	,162	,192	,901
	Intra-grupos	117,401	139	,845		
	Total	117,888	142			
12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	Inter-grupos	1,281	3	,427	,660	,578
	Intra-grupos	89,922	139	,647		
	Total	91,203	142			
13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	Inter-grupos	,315	3	,105	,176	,913
	Intra-grupos	82,930	139	,597		
	Total	83,245	142			
14. Busco la belleza en la naturaleza y en las artes	Inter-grupos	5,251	3	1,750	2,135	,099
	Intra-grupos					
	Total					

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	113,951	139	,820		
	Total	119,203	142			
15.Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	Inter-grupos	,223	3	,074	,100	,960
	Intra-grupos	103,749	139	,746		
	Total	103,972	142			
16.Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	Inter-grupos	,593	3	,198	,388	,762
	Intra-grupos	70,764	139	,509		
	Total	71,357	142			
17.Soy defensor de la naturaleza	Inter-grupos	,578	3	,193	,309	,819
	Intra-grupos	86,513	139	,622		
	Total	87,091	142			
18.Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	Inter-grupos	7,691	3	2,564	2,831	,041
	Intra-grupos	125,861	139	,905		
	Total	133,552	142			
19.Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	Inter-grupos	1,441	3	,480	,578	,630
	Intra-grupos	115,538	139	,831		
	Total	116,979	142			
20.Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	Inter-grupos	1,539	3	,513	,415	,742
	Intra-grupos	171,705	139	1,235		
	Total	173,245	142			
21.Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	Inter-grupos	,098	3	,033	,032	,992
	Intra-grupos	139,874	139	1,006		
	Total	139,972	142			
22.Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	Inter-grupos	5,182	3	1,727	1,044	,375
	Intra-grupos	230,021	139	1,655		
	Total	235,203	142			
23.Intentó proteger mi imagen	Inter-grupos	2,236	3	,745	,775	,510
	Intra-grupos	133,666	139	,962		
	Total	135,902	142			
24.Tengo control sobre sí mismo	Inter-grupos	2,093	3	,698	,928	,429

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	104,564	139	,752		
	Total	106,657	142			
25.Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	Inter-grupos	2,481	3	,827	,517	,671
	Intra-grupos	222,344	139	1,600		
	Total	224,825	142			
26.Tengo libertad de acción y pensamiento	Inter-grupos	1,312	3	,437	,754	,522
	Intra-grupos	80,660	139	,580		
	Total	81,972	142			
27.Creo en el valor de las personas	Inter-grupos	,558	3	,186	,374	,772
	Intra-grupos	69,106	139	,497		
	Total	69,664	142			
28.Me defino como una persona con originalidad e imaginación	Inter-grupos	,759	3	,253	,322	,809
	Intra-grupos	109,157	139	,785		
	Total	109,916	142			
29.Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	Inter-grupos	,730	3	,243	,266	,850
	Intra-grupos	126,976	139	,913		
	Total	127,706	142			
30.Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	Inter-grupos	2,831	3	,944	1,782	,153
	Intra-grupos	73,602	139	,530		
	Total	76,434	142			
31.Selecciono mis propios objetivos, mis metas	Inter-grupos	,713	3	,238	,391	,760
	Intra-grupos	84,560	139	,608		
	Total	85,273	142			
32.Me defino por una persona interesada por todo	Inter-grupos	3,856	3	1,285	1,104	,350
	Intra-grupos	161,879	139	1,165		
	Total	165,734	142			
33.Intentó no depender de las personas que me rodean	Inter-grupos	4,462	3	1,487	1,814	,147
	Intra-grupos	113,972	139	,820		
	Total	118,434	142			
34.La centralidad de mi vida se halla en los aspectos espirituales	Inter-grupos	1,800	3	,600	,494	,687
	Intra-grupos	168,676	139	1,213		
	Total	170,476	142			
35.Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y	Inter-grupos	,381	3	,127	,140	,936

compromiso		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	126,136	139	,907		
	Total	126,517	142			
36.28.Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	Inter-grupos	4,534	3	1,511	1,895	,133
	Intra-grupos	110,851	139	,797		
	Total	115,385	142			
37.Tengo amigos cercanos que me apoyan	Inter-grupos	1,268	3	,423	,506	,679
	Intra-grupos	116,033	139	,835		
	Total	117,301	142			
38.Soy fiel a mis amigos, al grupo	Inter-grupos	,903	3	,301	,597	,618
	Intra-grupos	70,076	139	,504		
	Total	70,979	142			
39.Ser genuino y sincero es importante en mi vida	Inter-grupos	3,688	3	1,229	1,830	,145
	Intra-grupos	93,402	139	,672		
	Total	97,091	142			
40.Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	Inter-grupos	1,983	3	,661	,346	,792
	Intra-grupos	265,556	139	1,910		
	Total	267,538	142			
41.Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	Inter-grupos	1,299	3	,433	,391	,760
	Intra-grupos	153,820	139	1,107		
	Total	155,119	142			
42.Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	Inter-grupos	2,531	3	,844	1,374	,253
	Intra-grupos	85,315	139	,614		
	Total	87,846	142			
43.Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	Inter-grupos	1,313	3	,438	,662	,577
	Intra-grupos	91,960	139	,662		
	Total	93,273	142			
44.Mi estabilidad económica ha sido el referente principal de mi vida	Inter-grupos	,356	3	,119	,093	,964
	Intra-grupos	177,351	139	1,276		
	Total	177,706	142			

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
45.Desarrollo en mis relaciones con los demás una acecuada cortesía, así como buenas maneras	Inter-grupos	,537	3	,179	,252	,860
	Intra-grupos	98,764	139	,711		
	Total	99,301	142			
46.Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	Inter-grupos	2,169	3	,723	,749	,525
	Intra-grupos	134,264	139	,966		
	Total	136,434	142			
47.Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	Inter-grupos	,721	3	,240	,268	,848
	Intra-grupos	124,580	139	,896		
	Total	125,301	142			
48.Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	Inter-grupos	1,201	3	,400	,880	,453
	Intra-grupos	63,274	139	,455		
	Total	64,476	142			
49.Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	Inter-grupos	1,326	3	,442	,705	,550
	Intra-grupos	87,149	139	,627		
	Total	88,476	142			
50.Pongo los medios para tener salud física y mental	Inter-grupos	,246	3	,082	,100	,960
	Intra-grupos	114,747	139	,826		
	Total	114,993	142			
51.Cumplo mis deberes y obligaciones de ciudadano	Inter-grupos	,687	3	,229	,434	,729
	Intra-grupos	73,383	139	,528		
	Total	74,070	142			
52.Valoro la higiene personal como un síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	Inter-grupos	,156	3	,052	,122	,947
	Intra-grupos	59,397	139	,427		
	Total	59,552	142			
53.Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los	Inter-grupos	2,706	3	,902	1,335	,266
	Intra-grupos					
	Total					

demás		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	93,924	139	,676		
	Total	96,629	142			
54.Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	Inter-grupos	1,452	3	,484	,367	,777
	Intra-grupos	183,485	139	1,320		
	Total	184,937	142			
55.Intentó evitar manifestar mis sentimientos	Inter-grupos	2,197	3	,732	,537	,658
	Intra-grupos	189,650	139	1,364		
	Total	191,846	142			
56.Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	Inter-grupos	4,109	3	1,370	1,073	,363
	Intra-grupos	177,500	139	1,277		
	Total	181,608	142			
57.Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	Inter-grupos	3,881	3	1,294	1,188	,317
	Intra-grupos	151,364	139	1,089		
	Total	155,245	142			
58.Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	Inter-grupos	3,935	3	1,312	1,127	,341
	Intra-grupos	161,813	139	1,164		
	Total	165,748	142			
59.Me gusta ser competente en mi trabajo	Inter-grupos	,393	3	,131	,237	,870
	Intra-grupos	76,726	139	,552		
	Total	77,119	142			
60.Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	Inter-grupos	3,458	3	1,153	1,148	,332
	Intra-grupos	139,535	139	1,004		
	Total	142,993	142			
61.Intentó adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	Inter-grupos	2,376	3	,792	1,144	,334
	Intra-grupos	96,254	139	,692		
	Total	98,629	142			
62.Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los	Inter-grupos	,214	3	,071	,114	,952

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
problemas con sentido lógico y común						
	Intra-grupos	87,170	139	,627		
	Total	87,385	142			
63.Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	Inter-grupos	2,761	3	,920	,993	,398
	Intra-grupos	128,847	139	,927		
	Total	131,608	142			
64.Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	Inter-grupos	,971	3	,324	,283	,838
	Intra-grupos	158,945	139	1,143		
	Total	159,916	142			
65.Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	Inter-grupos	5,343	3	1,781	1,408	,243
	Intra-grupos	175,776	139	1,265		
	Total	181,119	142			
66.Intentó buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	Inter-grupos	3,080	3	1,027	,726	,538
	Intra-grupos	196,529	139	1,414		
	Total	199,608	142			
67.Planteo mi vida de modo inconformista	Inter-grupos	2,594	3	,865	,597	,618
	Intra-grupos	201,476	139	1,449		
	Total	204,070	142			

Rechazamos la hipótesis de igualdad de medias en el ítem: 18, esto es, en el resto de ítems no tenemos evidencia muestral para pensar que existe diferencia de medias en las respuestas, por lo que, excepto en el ítem señalado, las respuestas han sido prácticamente iguales en su valor medio, con independencia a los años que el docente haya trabajado en el mismo centro.

Hipótesis nº 5: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al nivel de adquisición de valores sociales por sus alumnos, atendiendo a los años de permanencia en ese centro de los docentes consultados.

Tabla nº 252. Aceptación de la hipótesis 5ª para el cuestionario sobre la disposición del profesorado para educar en valores.

Fuente: Elaboración propia.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
8.Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	Inter-grupos	,707	3	,236	,220	,882
	Intra-grupos	148,957	139	1,072		
	Total	149,664	142			
9.Los mestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	Inter-grupos	1,084	3	,361	,569	,636
	Intra-grupos	88,301	139	,635		
	Total	89,385	142			
10.El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	,664	3	,221	,275	,843
	Intra-grupos	111,812	139	,804		
	Total	112,476	142			
11.El área de Lengua Castellana y litaratura participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	2,239	3	,746	1,169	,324
	Intra-grupos	88,754	139	,639		
	Total	90,993	142			
12.El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	2,004	3	,668	,652	,583
	Intra-grupos	142,472	139	1,025		
	Total	144,476	142			
13.El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	6,311	3	2,104	2,639	,052
	Intra-grupos	110,808	139	,797		
	Total	117,119	142			

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
14.El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	4,242	3	1,414	1,531	,209
	Intra-grupos	128,374	139	,924		
	Total	132,615	142			
15.El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	1,086	3	,362	,426	,735
	Intra-grupos	118,214	139	,850		
	Total	119,301	142			
16.La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	Inter-grupos	3,710	3	1,237	1,454	,230
	Intra-grupos	118,262	139	,851		
	Total	121,972	142			
17.La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquieran valores responde a las expectativas iniciales	Inter-grupos	,202	3	,067	,082	,970
	Intra-grupos	114,455	139	,823		
	Total	114,657	142			
18.Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a los alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	Inter-grupos	,890	3	,297	,420	,739
	Intra-grupos	98,089	139	,706		
	Total	98,979	142			
19.Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	Inter-grupos	1,809	3	,603	,857	,465
	Intra-grupos	97,855	139	,704		
	Total	99,664	142			
20.Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	Inter-grupos	,902	3	,301	,609	,610
	Intra-grupos	68,553	139	,493		
	Total	69,455	142			
21.Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo	Inter-grupos	1,548	3	,516	,597	,618

de valores morales		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	120,200	139	,865		
	Total	121,748	142			
22.El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	Inter-grupos	1,850	3	,617	,667	,573
	Intra-grupos	128,430	139	,924		
	Total	130,280	142			
23.La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	Inter-grupos	1,932	3	,644	,722	,541
	Intra-grupos	124,040	139	,892		
	Total	125,972	142			
24.El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	Inter-grupos	,873	3	,291	,267	,849
	Intra-grupos	151,197	139	1,088		
	Total	152,070	142			
25.Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	Inter-grupos	1,948	3	,649	,830	,479
	Intra-grupos	108,710	139	,782		
	Total	110,657	142			
26.Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	Inter-grupos	2,497	3	,832	,774	,510
	Intra-grupos	149,406	139	1,075		
	Total	151,902	142			
27.Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	Inter-grupos	8,923	3	2,974	2,722	,047
	Intra-grupos	151,902	139	1,093		
	Total	160,825	142			
28.Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco escolar	Inter-grupos	1,243	3	,414	,387	,762
	Intra-grupos	148,826	139	1,071		
	Total	150,070	142			
29.La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al	Inter-grupos	1,656	3	,552	,598	,618

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
alumnado en valores						
	Intra-grupos	128,414	139	,924		
	Total	130,070	142			
30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	Inter-grupos	1,565	3	,522	,583	,627
	Intra-grupos	124,351	139	,895		
	Total	125,916	142			
31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	Inter-grupos	5,964	3	1,988	3,328	,022
	Intra-grupos	83,029	139	,597		
	Total	88,993	142			
32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	Inter-grupos	2,748	3	,916	,848	,470
	Intra-grupos	150,077	139	1,080		
	Total	152,825	142			
33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	Inter-grupos	,995	3	,332	,320	,811
	Intra-grupos	144,306	139	1,038		
	Total	145,301	142			
34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	Inter-grupos	2,029	3	,676	,731	,535
	Intra-grupos	128,586	139	,925		
	Total	130,615	142			
35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	Inter-grupos	2,679	3	,893	,809	,491
	Intra-grupos	153,530	139	1,105		
	Total	156,210	142			
36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	Inter-grupos	,287	3	,096	,221	,881
	Intra-grupos	60,174	139	,433		
	Total	60,462	142			
37. Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no	Inter-grupos	1,804	3	,601	,254	,859

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	Intra-grupos	329,581	139	2,371		
	Total	331,385	142			
38.La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	Inter-grupos	,562	3	,187	,338	,798
	Intra-grupos	77,102	139	,555		
	Total	77,664	142			
39.La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	Inter-grupos	1,379	3	,460	,570	,636
	Intra-grupos	112,160	139	,807		
	Total	113,538	142			
40.La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	Inter-grupos	,725	3	,242	,348	,791
	Intra-grupos	96,632	139	,695		
	Total	97,357	142			
41.Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	Inter-grupos	1,809	3	,603	,468	,705
	Intra-grupos	179,031	139	1,288		
	Total	180,839	142			
42.Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	Inter-grupos	10,404	3	3,468	3,103	,029
	Intra-grupos	155,331	139	1,117		
	Total	165,734	142			
43.Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	Inter-grupos	4,412	3	1,471	1,336	,265
	Intra-grupos	152,945	139	1,100		
	Total	157,357	142			

Rechazamos la hipótesis nula en los siguientes ítems: 27, 31 y 42. Esto es, en el resto de ítems no tenemos evidencia muestral para pensar que existe diferencia de medias en las respuestas, por lo que, excepto en los ítems señalados, las respuestas han sido

prácticamente iguales en su valor medio, con independencia al número de años que le hayan dedicado al trabajo docente en el mismo centro.

Hipótesis nº 6: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al desarrollo del juicio moral del profesorado, atendiendo a si pertenece a un centro público, concertado o privado.

Tabla nº 253. Aceptación de la hipótesis 6ª para el cuestionario sobre criterios de desarrollo del juicio moral del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
8. Es una meta en mi vida que se alcance la igualdad de oportunidades en la sociedad	Inter-grupos	,773	3	,258	,378	,769
	Intra-grupos	94,779	139	,682		
	Total	95,552	142			
9. Estoy en paz con migo mismo	Inter-grupos	1,088	3	,363	,404	,750
	Intra-grupos	124,828	139	,898		
	Total	125,916	142			
10. Me comprometo activamente en la consecución de la igualdad de oportunidades para todos	Inter-grupos	1,374	3	,458	,583	,627
	Intra-grupos	109,144	139	,785		
	Total	110,517	142			
11. Es para mí algo capital la supresión de conflictos	Inter-grupos	,570	3	,190	,225	,879
	Intra-grupos	117,318	139	,844		
	Total	117,888	142			
12. Pretendo respetar y valorar en su justa medida mi interacción con la naturaleza	Inter-grupos	,280	3	,093	,143	,934
	Intra-grupos	90,923	139	,654		
	Total	91,203	142			
13. Entiendo la vida como una realidad que debo comprender. Afrontar con madurez	Inter-grupos	1,006	3	,335	,567	,638
	Intra-grupos	82,239	139	,592		
	Total	83,245	142			
14. Busco la belleza en la	Inter-grupos	2,071	3	,690	,819	,485

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
naturaleza y en las artes						
	Intra-grupos	117,132	139	,843		
	Total	119,203	142			
15.Vivo como pienso y soy activo en la neutralización de las injusticias	Inter-grupos	2,167	3	,722	,986	,401
	Intra-grupos	101,805	139	,732		
	Total	103,972	142			
16.Favorezco entre mis alumnos/as el desarrollo de ideas y creencias que defiendan los derechos humanos	Inter-grupos	,022	3	,007	,014	,998
	Intra-grupos	71,335	139	,513		
	Total	71,357	142			
17.Soy defensor de la naturaleza	Inter-grupos	1,756	3	,585	,953	,417
	Intra-grupos	85,335	139	,614		
	Total	87,091	142			
18.Pretendo tener control sobre los demás, ejercer un dominio sobre ellos	Inter-grupos	3,600	3	1,200	1,283	,283
	Intra-grupos	129,953	139	,935		
	Total	133,552	142			
19.Valoro la información que poseo como un bien de carácter difusivo hacia los demás	Inter-grupos	1,336	3	,445	,535	,659
	Intra-grupos	115,643	139	,832		
	Total	116,979	142			
20.Aprecio las posesiones materiales, el dinero, entendiéndolos como bienes de mayor dignidad	Inter-grupos	2,240	3	,747	,607	,612
	Intra-grupos	171,005	139	1,230		
	Total	173,245	142			
21.Respeto y apruebo la manera de ser de los demás	Inter-grupos	2,476	3	,825	,834	,477
	Intra-grupos	137,496	139	,989		
	Total	139,972	142			
22.Respeto el ejercicio de la autoridad, democráticamente conferida, de aquellas personas que me rodean	Inter-grupos	7,329	3	2,443	1,490	,220
	Intra-grupos	227,873	139	1,639		
	Total	235,203	142			
23.Intentó proteger mi imagen	Inter-grupos	1,302	3	,434	,448	,719
	Intra-grupos	134,601	139	,968		

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Total	135,902	142			
24. Tengo control sobre sí mismo	Inter-grupos	,192	3	,064	,084	,969
	Intra-grupos	106,465	139	,766		
	Total	106,657	142			
25. Busco la felicidad en aquellas cosas que generan satisfacción al cuerpo: comida, sexo, ocio, etc	Inter-grupos	5,628	3	1,876	1,190	,316
	Intra-grupos	219,197	139	1,577		
	Total	224,825	142			
26. Tengo libertad de acción y pensamiento	Inter-grupos	,208	3	,069	,118	,949
	Intra-grupos	81,764	139	,588		
	Total	81,972	142			
27. Creo en el valor de las personas	Inter-grupos	,085	3	,028	,056	,982
	Intra-grupos	69,580	139	,501		
	Total	69,664	142			
28. Me defino como una persona con originalidad e imaginación	Inter-grupos	,773	3	,258	,328	,805
	Intra-grupos	109,143	139	,785		
	Total	109,916	142			
29. Tengo un gran autocontrol y resistencia a las conductas disruptivas	Inter-grupos	2,158	3	,719	,796	,498
	Intra-grupos	125,549	139	,903		
	Total	127,706	142			
30. Pretendo no depender de los demás, ser autosuficiente	Inter-grupos	,870	3	,290	,534	,660
	Intra-grupos	75,563	139	,544		
	Total	76,434	142			
31. Seleccione mis propios objetivos, mis metas	Inter-grupos	,436	3	,145	,238	,870
	Intra-grupos	84,836	139	,610		
	Total	85,273	142			
32. Me defino por una persona interesada por todo	Inter-grupos	8,944	3	2,981	2,643	,052
	Intra-grupos	156,791	139	1,128		
	Total	165,734	142			
33. Intento no depender de las personas que me rodean	Inter-grupos	3,698	3	1,233	1,493	,219
	Intra-grupos	114,736	139	,825		
	Total	118,434	142			
34. La centralidad de mi vida se halla en los	Inter-grupos	3,729	3	1,243	1,036	,379

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
aspectos espirituales						
	Intra-grupos	166,746	139	1,200		
	Total	170,476	142			
35.Tengo sentimiento arraigado de pertenencia y compromiso	Inter-grupos	5,104	3	1,701	1,948	,125
	Intra-grupos	121,413	139	,873		
	Total	126,517	142			
26.Me considero una persona con profundas convicciones personales, avaladas por la prevalencia espiritual en mi persona, y robustecidas por un fuerte sentido afectivo	Inter-grupos	3,248	3	1,083	1,342	,263
	Intra-grupos	112,137	139	,807		
	Total	115,385	142			
37.Tengo amigos cercanos que me apoyan	Inter-grupos	,756	3	,252	,300	,825
	Intra-grupos	116,545	139	,838		
	Total	117,301	142			
38.Soy fiel a mis amigos, al grupo	Inter-grupos	,998	3	,333	,661	,578
	Intra-grupos	69,981	139	,503		
	Total	70,979	142			
39.Ser genuino y sincero es importante en mi vida	Inter-grupos	2,823	3	,941	1,388	,249
	Intra-grupos	94,267	139	,678		
	Total	97,091	142			
40.Doy gran importancia a mantener creencias y fe religiosa	Inter-grupos	5,496	3	1,832	,972	,408
	Intra-grupos	262,042	139	1,885		
	Total	267,538	142			
41.Mis compromisos con los demás son efímeros y dependen de lo que me convengan en cada momento	Inter-grupos	,318	3	,106	,095	,963
	Intra-grupos	154,800	139	1,114		
	Total	155,119	142			
42.Considero el perdón como algo que enaltece a quien lo pide	Inter-grupos	1,177	3	,392	,629	,597
	Intra-grupos	86,669	139	,624		
	Total	87,846	142			
43.Sé reconocer y admitir mi error cuando no llevo razón	Inter-grupos	1,278	3	,426	,644	,588
	Intra-grupos	91,994	139	,662		
	Total	93,273	142			
44.Mi estabilidad	Inter-grupos	8,999	3	3,000	2,472	,064

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
económica ha sido el referente principal de mi vida	Intra-grupos	168,707	139	1,214		
	Total	177,706	142			
45.Desarrollo en mis relaciones con los demás una adecuada cortesía, así como buenas maneras	Inter-grupos	1,078	3	,359	,509	,677
	Intra-grupos	98,222	139	,707		
	Total	99,301	142			
46.Considero el sentido de pertenencia y de identidad a mi país como un bien cultural compartido	Inter-grupos	2,755	3	,918	,955	,416
	Intra-grupos	133,679	139	,962		
	Total	136,434	142			
47.Considero la petición de un favor como una acción cuyo ejercicio no suponga el perjuicio a un tercero	Inter-grupos	,083	3	,028	,031	,993
	Intra-grupos	125,218	139	,901		
	Total	125,301	142			
48.Mi presencia y trato con las personas queridas supone estabilidad y confianza en nuestra relación	Inter-grupos	2,646	3	,882	1,983	,119
	Intra-grupos	61,829	139	,445		
	Total	64,476	142			
49.Considero a las personas mayores como representantes de unas generaciones con las que estamos en deuda, por todo lo que han hecho y han llegado a las generaciones actuales	Inter-grupos	2,522	3	,841	1,359	,258
	Intra-grupos	85,954	139	,618		
	Total	88,476	142			
50.Pongo los medios para tener salud física y mental	Inter-grupos	4,356	3	1,452	1,824	,146
	Intra-grupos	110,637	139	,796		
	Total	114,993	142			
51.Cumplo mis deberes y obligaciones de ciudadano	Inter-grupos	1,910	3	,637	1,227	,302
	Intra-grupos	72,159	139	,519		
	Total	74,070	142			
52.Valoro la higiene personal como un	Inter-grupos	1,224	3	,408	,972	,408

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
síntoma de respeto a los demás y a mí mismo	Intra-grupos	58,329	139	,420		
	Total	59,552	142			
53. Entiendo la defensa de mi cultura como algo a mantener y a profundizar, en la medida que me permite definir mi identidad y relacionarme con los demás	Inter-grupos	2,147	3	,716	1,053	,371
	Intra-grupos	94,482	139	,680		
	Total	96,629	142			
54. Me considero una persona despreocupada con la realidad que me rodea	Inter-grupos	5,286	3	1,762	1,363	,257
	Intra-grupos	179,651	139	1,292		
	Total	184,937	142			
55. Intento evitar manifestar mis sentimientos	Inter-grupos	2,296	3	,765	,561	,642
	Intra-grupos	189,550	139	1,364		
	Total	191,846	142			
56. Me considero una persona ambiciosa, ya que trabajo de forma infatigable para la consecución de mis aspiraciones	Inter-grupos	1,704	3	,568	,439	,725
	Intra-grupos	179,904	139	1,294		
	Total	181,608	142			
57. Me defino como una persona humilde, ya que soy bastante modesto, y paso desapercibido por donde voy	Inter-grupos	1,308	3	,436	,394	,758
	Intra-grupos	153,936	139	1,107		
	Total	155,245	142			
58. Busco ser una persona influyente ante personas y situaciones	Inter-grupos	15,995	3	5,332	4,949	,003
	Intra-grupos	149,753	139	1,077		
	Total	165,748	142			
59. Me gusta ser competente en mi trabajo	Inter-grupos	2,328	3	,776	1,442	,233
	Intra-grupos	74,791	139	,538		
	Total	77,119	142			
60. Entiendo la competencia en el trabajo como servicio a los demás y medio de mejora personal	Inter-grupos	2,703	3	,901	,893	,447
	Intra-grupos	140,290	139	1,009		

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Total	142,993	142			
61.Intentado adaptarme y someterme a las circunstancias de la vida, sin que ello suponga un abandono de mis responsabilidades	Inter-grupos	,835	3	,278	,396	,756
	Intra-grupos	97,794	139	,704		
	Total	98,629	142			
62.Me considero una persona inteligente, en la medida que resuelvo los problemas con sentido lógico y común	Inter-grupos	,992	3	,331	,532	,661
	Intra-grupos	86,392	139	,622		
	Total	87,385	142			
63.Me defino como una persona exitosa, que consigue las metas que se propone	Inter-grupos	,325	3	,108	,115	,951
	Intra-grupos	131,283	139	,944		
	Total	131,608	142			
64.Tengo una vida excitante ya que constantemente paso por experiencias estimulantes	Inter-grupos	1,432	3	,477	,419	,740
	Intra-grupos	158,484	139	1,140		
	Total	159,916	142			
65.Tengo una vida variada, llena de retos, novedades y cambios	Inter-grupos	2,095	3	,698	,542	,654
	Intra-grupos	179,024	139	1,288		
	Total	181,119	142			
66.Intentado buscar en mi vida aventuras y riesgos, como medio de satisfacer mis demandas	Inter-grupos	1,008	3	,336	,235	,872
	Intra-grupos	198,601	139	1,429		
	Total	199,608	142			
67.Planteo mi vida de modo inconformista	Inter-grupos	6,045	3	2,015	1,414	,241
	Intra-grupos	198,025	139	1,425		
	Total	204,070	142			

Rechazamos la hipótesis de igualdad de medias en el ítem: 58, esto es, en el resto de ítems no tenemos evidencia muestral para pensar que existe diferencia de medias en las respuestas, por lo que, excepto en el ítem señalado, las respuestas han sido prácticamente iguales en su valor medio, con independencia al tipo de centro donde está trabajando el docente, es decir privado, público o concertado.

Hipótesis nº 6: Existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria respecto al nivel de adquisición de valores sociales por sus alumnos, atendiendo a si pertenece a un centro público, concertado o privado.

Tabla nº 254. Aceptación de la hipótesis 6ª para el cuestionario sobre la disposición del profesorado para educar en valores.

Fuente: Elaboración propia.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
8.Los maestros/as desarrollan actividades mediante las que adquieren amplios conocimientos sobre educación en valores	Inter-grupos	4,681	3	1,560	1,496	,218
	Intra-grupos	144,983	139	1,043		
	Total	149,664	142			
9.Los mestros/as integran en sus programaciones didácticas la educación en valores	Inter-grupos	1,018	3	,339	,534	,660
	Intra-grupos	88,367	139	,636		
	Total	89,385	142			
10.El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	1,979	3	,660	,830	,480
	Intra-grupos	110,496	139	,795		
	Total	112,476	142			
11.El área de Lengua Castellana y literatura participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	5,506	3	1,835	2,984	,033
	Intra-grupos	85,487	139	,615		
	Total	90,993	142			
12.El área de Matemáticas participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	6,491	3	2,164	2,180	,093
	Intra-grupos	137,984	139	,993		

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Total	144,476	142			
13.El área de Educación Física participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	1,991	3	,664	,801	,495
	Intra-grupos	115,128	139	,828		
	Total	117,119	142			
14.El área de Lengua Extranjera participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	7,457	3	2,486	2,760	,045
	Intra-grupos	125,159	139	,900		
	Total	132,615	142			
15.El área de Educación Artística participa y aporta aspectos para la formación en valores	Inter-grupos	8,150	3	2,717	3,397	,020
	Intra-grupos	111,151	139	,800		
	Total	119,301	142			
16.La educación en valores se incorpora en la programación didáctica a través de los bloques de contenidos que han de aprender los niños/as	Inter-grupos	,862	3	,287	,330	,804
	Intra-grupos	121,110	139	,871		
	Total	121,972	142			
17.La metodología utilizada por los profesores/as para que los alumnos/as adquirieran valores responde a las expectativas iniciales	Inter-grupos	1,687	3	,562	,692	,558
	Intra-grupos	112,970	139	,813		
	Total	114,657	142			
18.Considera que hay contenidos disciplinares mediante los cuales el maestro/a puede proponer a los alumnos/as el desarrollo de actitudes y valores	Inter-grupos	2,326	3	,775	1,115	,345
	Intra-grupos	96,653	139	,695		
	Total	98,979	142			
19.Los profesores/as con los que comparte ciclo colaboran a la hora de desarrollar valores sociales en los niños/as	Inter-grupos	2,986	3	,995	1,431	,236
	Intra-grupos	96,679	139	,696		
	Total	99,664	142			
20.Los diversos programas y planes desarrollados en el Centro Escolar fomentan la educación en valores	Inter-grupos	2,218	3	,739	1,529	,210

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Intra-grupos	67,236	139	,484		
	Total	69,455	142			
21.Hay una disposición favorable en los profesores/as para favorecer entre sus alumnos/as en desarrollo de valores morales	Inter-grupos	7,626	3	2,542	3,096	,029
	Intra-grupos	114,122	139	,821		
	Total	121,748	142			
22.El profesorado conoce los aspectos normativos relativos a las Competencias Básicas que habilitan para la adquisición de valores sociales	Inter-grupos	6,051	3	2,017	2,257	,085
	Intra-grupos	124,229	139	,894		
	Total	130,280	142			
23.La comunicación con los compañeros/as facilita el ejercicio de la educación en valores sociales	Inter-grupos	2,833	3	,944	1,066	,366
	Intra-grupos	123,139	139	,886		
	Total	125,972	142			
24.El profesorado utiliza materiales específicos para la educación en valores sociales	Inter-grupos	2,113	3	,704	,653	,582
	Intra-grupos	149,957	139	1,079		
	Total	152,070	142			
25.Los diversos programas y planes desarrollados en el centro escolar facilitan materiales para el desarrollo de la educación en valores sociales	Inter-grupos	,294	3	,098	,124	,946
	Intra-grupos	110,363	139	,794		
	Total	110,657	142			
26.Los libros de texto de las diferentes áreas de conocimiento recogen la educación en valores	Inter-grupos	10,468	3	3,489	3,429	,019
	Intra-grupos	141,435	139	1,018		
	Total	151,902	142			
27.Los profesores/as no disponen de fuentes pedagógicas para el desarrollo de la educación en valores sociales	Inter-grupos	5,542	3	1,847	1,654	,180
	Intra-grupos	155,283	139	1,117		
	Total	160,825	142			
28.Los valores sociales que tiene el alumnado proceden del marco	Inter-grupos	,984	3	,328	,306	,821

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
escolar	Intra-grupos	149,086	139	1,073		
	Total	150,070	142			
29. La escuela tiene los recursos pedagógicos suficientes para formar al alumnado en valores	Inter-grupos	4,806	3	1,602	1,778	,154
	Intra-grupos	125,264	139	,901		
	Total	130,070	142			
30. Se hace lo suficiente desde el contexto escolar para educar al alumno/a en valores sociales	Inter-grupos	,642	3	,214	,238	,870
	Intra-grupos	125,274	139	,901		
	Total	125,916	142			
31. El grupo de iguales tiene una gran influencia en el educando en lo que respecta a la adquisición de valores	Inter-grupos	1,166	3	,389	,615	,606
	Intra-grupos	87,827	139	,632		
	Total	88,993	142			
32. Las nuevas tecnologías tienen relevancia en la adquisición de valores sociales, por parte del alumnado	Inter-grupos	5,615	3	1,872	1,767	,156
	Intra-grupos	147,210	139	1,059		
	Total	152,825	142			
33. Los medios de comunicación ejercen un control en la formación de valores sociales en el alumnado	Inter-grupos	3,306	3	1,102	1,079	,360
	Intra-grupos	141,994	139	1,022		
	Total	145,301	142			
34. La familia va a seguir siendo transmisora de valores sociales en sus hijos/as	Inter-grupos	6,067	3	2,022	2,257	,084
	Intra-grupos	124,548	139	,896		
	Total	130,615	142			
35. La familia es el primer agente educador en valores sociales	Inter-grupos	3,098	3	1,033	,937	,424
	Intra-grupos	153,112	139	1,102		
	Total	156,210	142			
36. La relación padres-profesores es necesaria para que se desarrolle una educación en valores sociales	Inter-grupos	1,097	3	,366	,856	,466
	Intra-grupos	59,365	139	,427		
	Total	60,462	142			

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
37.Los padres/madres y los profesores/as intervienen en la educación de los estudiantes en aspectos distintos, por lo que no necesitarán coordinarse en la formación de valores del estudiante	Inter-grupos	1,646	3	,549	,231	,874
	Intra-grupos	329,739	139	2,372		
	Total	331,385	142			
38.La acción tutorial debe abordar la formación en valores sociales, a fin de establecer mayor coordinación entre padres/madres y profesores/as	Inter-grupos	2,279	3	,760	1,401	,245
	Intra-grupos	75,386	139	,542		
	Total	77,664	142			
39.La colaboración de padres/madres y profesores/as no influye en la adquisición de valores sociales	Inter-grupos	,935	3	,312	,385	,764
	Intra-grupos	112,603	139	,810		
	Total	113,538	142			
40.La acción coordinada de padres/madres con profesores/as, para orientar la formación del alumno/a, impide su espontaneidad	Inter-grupos	,633	3	,211	,303	,823
	Intra-grupos	96,724	139	,696		
	Total	97,357	142			
41.Hay iniciativas por parte de los padres/madres para establecer un proceso educativo coordinado entre el contexto escolar con el ámbito familiar	Inter-grupos	1,404	3	,468	,363	,780
	Intra-grupos	179,435	139	1,291		
	Total	180,839	142			
42.Las entrevistas entre padres/madres y profesor/a se llevan a cabo por iniciativa docente	Inter-grupos	1,374	3	,458	,387	,762
	Intra-grupos	164,360	139	1,182		
	Total	165,734	142			
43.Le preocupa la educación en valores sociales a los padres/madres	Inter-grupos	1,312	3	,437	,390	,761
	Intra-grupos	156,044	139	1,123		
	Total	157,357	142			

Rechazamos la hipótesis nula en los siguientes ítems: 11, 14, 15, 21 y 26. Esto es, en el resto de ítems no tenemos evidencia muestral para pensar que existe diferencia de medias en las respuestas, por lo que, excepto en los ítems señalados, las respuestas han sido prácticamente iguales en su valor medio, con independencia al tipo de centro donde esté realizando su labor educativa, privado, público o concertado.

La aceptación o rechazo de las hipótesis en cada uno de los cuestionarios, queda recogido en el análisis de varianza realizado.

16.2. Implicaciones.

Uno de los intereses que particularmente me motivó a enfocar el trabajo de la presente Tesis fue, entre los motivos que he expuesto en apartados anteriores, el hecho de estar en el trabajo docente, cuestión que ha permitido conocer de primera mano cuáles son los planteamientos institucionales sobre la educación en valores, y cómo esta educación se traslada al proceso de enseñanza-aprendizaje, se pone en marcha y cuáles son las variables que hay que tener en cuenta a la hora de planificar y abordar la misma en sus múltiples y polifacéticos aspectos, todo ello para la consecución del desarrollo del juicio moral de los educandos.

Tabla nº 255. Ítems con diferencias significativas para las dimensiones en las que se agrupan los ítems de la escala sobre criterios de desarrollo del juicio moral del profesorado.

VARIABLES DESCRIPTIVAS	Ítems significativos de la Dimensión I	Ítems significativos de la Dimensión II	Ítems significativos de la Dimensión III	Ítems significativos de la Dimensión IV	Ítems significativos de la Dimensión V	Ítems significativos de la Dimensión VI	Ítems significativos de la Dimensión VII
Sexo del docente					50	54	64, 66, 67
Tipo de centro	8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	26, 27, 32, 33	34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42	44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52	53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 63	64, 65, 66, 67
Habitantes de la ciudad donde se encuentra el centro	8, 9, 11	18, 22, 23, 25	26, 27, 28, 32, 33	34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43	44, 45, 46, 47, 50, 51	53, 54, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63	64, 65, 66, 67
Años de dedicación a la enseñanza	12, 14	20, 21, 22, 23, 24	30, 33	35, 37, 40, 43	44, 50, 51	56, 57	64
Años de trabajo en el mismo ciclo	16	18, 19, 25	33	34	44, 47	53, 57, 58, 60	66, 67
Años en el mismo centro	10	20, 22	32	38, 39, 40, 43	44, 47, 48, 50, 51, 52	53, 54, 56, 58, 59, 60	64, 66, 67

Tabla nº 256. Ítems con diferencias significativas para las dimensiones en las que se agrupan los ítems de la escala sobre la disposición del profesorado para educar en valores.

VARIABLES DESCRIPTIVAS	Ítems significativos de la Dimensión I	Ítems significativos de la Dimensión II	Ítems significativos de la Dimensión III	Ítems significativos de la Dimensión IV
Sexo del docente	9, 20	23		36
Tipo de centro	9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	21, 23, 24, 26, 27	29, 30, 32, 33, 34, 35	37, 38, 41, 42, 43
Habitantes de la ciudad donde se encuentra el centro	8, 10, 12, 16, 17, 19	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	37, 38, 39, 40, 41, 42, 43
Años de dedicación a la enseñanza	8, 9, 12, 14, 16, 20	21, 22, 24, 25, 26, 27	28, 29, 30, 31, 32	43
Años de trabajo en el mismo ciclo		25, 27	31	
Años en el mismo centro	9, 14, 18		28, 32	

Si bien, se puede concluir que los resultados que se han extraído del presente estudio servirán para ampliar estudios posteriores en este mismo ámbito, consideremos que la presente investigación ha ganado interés por las siguientes cuestiones fundamentales:

En primer lugar, que a raíz de la Ley Orgánica de Educación, estableciendo en su Preámbulo, que tras situar la educación en Competencias Básicas como una de las novedades en el currículo establecido, se señala que el establecimiento de un área/asignatura: “no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares”. Por su parte, Gómez Llorente (2005), después de resaltar cómo inevitablemente todo docente educa en valores, por lo que se requiere los incorpore en su acción docente y trabaje en conjunción con sus compañeros, señala “nada de cuanto va dicho impide que además exista un horario específico, y un personal docente especializado en la impartición sistemática, programada, para todos los alumnos, y en todos los centros, de la educación en Competencias Básicas. Es falso plantear la educación en Competencias Básicas como una alternativa a la formación transversal en valores. Por el contrario, es su complemento y refuerzo” (p.59).

Además, entre los ocho dominios de competencias claves, delimitado por la Unión Europea, se ha situado la “*competencia social y ciudadana*”, que agrupa aquellas competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas que permitan comprender la realidad social, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como contribuir a su mejora. Esta competencia, como las restantes, no es asunto de una sola materia, sino que todas ellas contribuyen a su adquisición. Por lo tanto, se establece de modo *transversal* para que así, las distintas áreas/asignaturas pueden contribuir con sus contenidos y tareas para educar en dichas dimensiones.

Los profesores/as se muestran a veces preocupados sobre la forma de llevar a cabo esta transmisión de valores. Debemos tener en cuenta que el proceso por el cual un sujeto construye su sistema de valores es interno, perceptible desde el exterior sólo a través de sus opiniones y actitudes. Es allí donde incide por tanto la función educadora, en la discusión de ideas y en el favorecer la manifestación de actitudes consideradas positivas, en tanto se tratan de eliminar las negativas. Los profesores/as han manifestado ser conscientes de que los valores no sólo se transmiten de forma sistemática, sino también a través de todas las actitudes y formas de interrelación que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Principalmente en los primeros niveles de enseñanza este aprendizaje de valores se realiza de forma vivencial. El niño aprende por el ejemplo, imitando e incorporando actitudes de sus mayores, como bien expresan los maestros/as encuestados. Es muy importante pues que la misma forma en que se gestionen los distintos temas dentro de un centro educativo sea ejemplificadora. La Ley Orgánica de Educación recoge que la educación en valores se traduce en objetivos y contenidos identificables en las enseñanzas comunes, tanto en los principios y objetivos generales como en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las áreas de la Educación Primaria. Según el Decreto 230/2007, de 31 de julio de 2007 en Andalucía, la Educación Primaria deberá desarrollar en el alumnado los saberes, capacidades, los hábitos, las actitudes y los valores que les permitan alcanzar, además de los objetivos enumerados en el artículo 17 de la LOE de 2/2006, de 3 de mayo.

La educación en valores en la Ley Orgánica de Educación, está claramente incluida en lo que se ha denominado como Competencias Básicas, como muy bien se ha expuesto, y es la forma o instrumento que tienen los docentes en el marco normativo actual de desarrollar una educación en valores adecuada, nutrida o influenciada por su desarrollo moral, entendiendo éstas como un grupo de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que cada alumno/a de cada etapa educativa debería alcanzar para su realización personal y desarrollo, así como para su papel activo dentro de la sociedad, su integración social y empleo.

El currículum de la Educación Primaria incluye, de acuerdo con lo recogido en el Anexo I del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, las mencionadas Competencias Básicas. Siendo las que siguen las que están más vinculadas con la educación en valores del educando.

4. *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural*, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.
5. *Competencia social y ciudadana*, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.
6. *Competencia cultural y artística*, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

En segundo lugar se ha constatado la correlación entre la educación en valores desarrollado por el docente, y su desarrollo moral.

Hay que destacar que las aportaciones de esta investigación, en un sentido amplio, han permitido conocer:

- Las tendencias y características del proceso enseñanza-aprendizaje, orientado en formar en valores, y con el objetivo de proporcionar al educando una educación integral. Proceso educativo, que como se ha visto, puede estar fundamentado en presupuestos teóricos distintos pero las realizaciones prácticas y el objetivo a conseguir son muy similares, a veces incluso difíciles de distinguir.
- La incidencia del desarrollo del juicio moral de los docentes sobre el proceso educativo, ya que la formación en valores está marcada por la concepción que tiene el profesor/a encuestado de la realidad propia y de la que le rodea.
- La colaboración entre las diversas instituciones educativas, va a marcar los derroteros del proceso formativo que se le proporcione al educando.

Entrando de lleno en este apartado de las implicaciones, para la educación en valores se establecen aspectos y variables a las que se debería atender cuando se elabora y gestiona una programación didáctica. Además de las conclusiones que se han expuesto en el apartado anterior, se han de hacer especial hincapié en los siguientes aspectos:

- Una buena planificación en materia de educación en valores mejora la calidad de la enseñanza en este apartado, los vínculos entre la comunidad educativa, y por lo tanto mejora el rendimiento del alumnado y satisfacción del profesorado. Por lo tanto, el llevar a cabo un proceso educativo encaminado al desarrollo de la educación en valores, debe atender a aquellas variables y procesos, entre ellos como no, el desarrollo del juicio moral del docente, que a la postre a servir de ejemplo al alumnado, para la consecución de un proceso educativo de calidad.
- Implicaciones de determinados perfiles: Profesorado, padres/madres, grupos de amigos, medios de comunicación, nuevas tecnologías etc. tienen una influencia decisiva para en el desarrollo de valores sociales en el educando. Especialmente el liderazgo que pueden tener los docentes se ha determinado como esencial en este estudio. Son aspectos a tener en cuenta en los procesos formativos de los maestros/as para integrarlos en sus planes de formación.
- Desde una perspectiva ecológica y sistemática es indudable la necesaria participación de diversas instituciones del entorno, sobre todo aquellas que su ámbito de actuación esté en relación con el tema que nos ocupa. No obstante se concluye que una participación excesiva y no planificada conlleva percepciones más negativas en determinados aspectos del desarrollo en valores del educando.
- La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa es fundamental. Si bien el sector de profesorado debe de aunar esfuerzos en la materia, participar en un marco de creencias compartidas y tener una actuación común, no solamente en el ámbito formativo, sino ante su tratamiento curricular. Es clásica la escasa valoración que se le otorga a la participación de las familias en los aspectos educativos de sus hijos/as. No es objeto de estudio buscar las estrategias que fomenten la participación de este sector, pero quizás acorde al artículo 36 de la Ley 2/2007 de Reforma del Estatuto de Autonomía de Andalucía, que se dedica a la obligación de los andaluces y andaluzas a participar en la educación de sus hijos e hijas, especialmente en la etapa obligatoria”, sería conveniente instar a los gobernantes al desarrollo de dicho artículo, puesto que está en juego la capitalización del potencial humano andaluz, base (como bien se apunta en los preámbulos de las distintas leyes educativas) de desarrollo, la riqueza, el progreso y de la cohesión de la sociedad.
- La formación en materia de valores se determina también como crucial. Si bien es cierto que se planifican actividades en este sentido, no es menos cierto, que en la mayoría de los casos, las familias y el alumnado se quedan al margen de las mismas, a pesar de la importancia de tiene la familia en este proceso. Pero si la

formación permanente es necesaria, la formación inicial del profesorado no se puede quedar al margen de la cuestión, siendo necesaria la implementación en los planes de estudio de este aspecto, a pesar de que los docentes manifiesten un cierto conocimiento sobre el tema.

Por último, pretendemos correlacionar las conclusiones de este estudio con otras investigaciones que se desarrollarán en el marco de educación en valores, marcado o determinado por el desarrollo del juicio moral del docente.

16.3. Limitaciones.

Llegado a este punto, como en todo trabajo de investigación, también nos hemos encontrado con una serie de cuestiones que han limitado en cierto modo la realización de la misma.

En primer lugar, y desde una perspectiva epistemológica, nos hemos encontrado con el hecho de que es un campo de estudio e investigación que aunque con una tradición considerable, es relativamente reciente en el ámbito escolar, lo que implica una serie de conceptualizaciones novedosas que han aportado al tratamiento del desarrollo moral y su vínculo con la educación en valores, dimensiones que abordándolas en unidad son muy desconocidas, reduciendo posicionamientos y actuaciones.

Quizás una de las limitaciones que encontramos más serias sean las reservas que el profesorado tiene, acerca de informar sobre su vida privada, ya que se le pedía que contestasen a preguntas muy íntimas para determinar su concepción moral del mundo que le rodea y de sí mismo. El hecho de que los docentes, pertenecientes a un colectivo con una misión bien determinada, compartan y expresan la misma concepción moral de la realidad circundante, no siendo este un obstáculo a la hora de plantear objetivos y diseñar planes que sistematicen la educación en valores en una línea predefinida.

De otra parte, hay muy pocos trabajos precedentes de carácter científico sobre el tema objeto de la presente investigación, es decir, poner en relación la educación en valores en el marco escolar con el desarrollo del juicio moral del docente, situación aun más escasa en el contexto español. El desarrollo moral, la temática desde la que se han elaborado estudios principalmente desde los años 70, el enfoque que permite conocer mejor la evolución moral de los sujetos, y esto traducido o puesto en práctica en el proceso educativo mediante la educación en valores, es lo que pretende abordar este estudio, que en la temática manifestada los estudios de algunos países europeos, entre ellos España, son mucho más limitados y recientes.

No hubo problemas significativos a la hora de alcanzar los datos, aunque hubiese gustado una mayor participación, ya que la población es considerable con respecto a la muestra participante. Se ha de destacar que la diferencia entre el número de docentes de la muestra pertenecientes a centros públicos respecto a centros privados concertados u otra tipología de centros es elevada, sobre todo en esta última consideración, lo que establece un

cierto desequilibrio entre las opiniones de unos y otros, pero reseñar, que en general la participación fue aceptable o muy aceptable.

Hay que apuntar que el grado de colaboración de los centros no ha sido el óptimo, quizás aspecto entendible por el hecho de que los centros sienten ser el laboratorio de muchas de los estudios e investigaciones que se acometen desde la universidad, que cuentan con ellos para extraer datos y sin embargo no parece que haya posteriormente, una vez finalizado el proceso investigador, haya un feed-back en el traslado de las conclusiones, así se ha apuntado en alguno de los casos.

Las limitaciones metodológicas se han centrado en el proceso de análisis de datos, que ha sido laborioso, en especial el estadístico, el cual se ha visto duplicado, ya que se han tenido que realizar pruebas de validez y fiabilidad de un instrumento que nunca había sido validado con anterioridad.

Se ha utilizado una metodología cuantitativa, consiguiéndose un fortalecimiento de la consistencia de los resultados obtenidos en nuestro trabajo. Cabe reseñar que el análisis de las opiniones y creencias que establecen los docentes para el desarrollo y mejora de la educación en valores, e influido por su desarrollo del juicio moral, datos obtenidos a través de las encuestas realizadas, resulta evidentemente escaso, por el número de cuestionarios realizados, sin que esto suponga que han contestado en un pequeño número, ya que han participado una cantidad de profesorado considerable, pero para estudios como éstos, es conveniente que participen una cuantía mayor.

En relación a la correlación existente entre el cuestionario sobre la disposición para educar en valores y el cuestionario sobre criterios del desarrollo del juicio moral, exponer que dicha correlación se produce significativamente, en relación a la totalidad de los dominios, del cuestionario primeramente mencionado, con unas pocas dimensiones del test sobre criterios del desarrollo del juicio moral, es decir, el dominio, de este último cuestionario mencionado, que va a tener una mayor correlación con el test de educación en valores, es el vinculado con la conformidad y la seguridad personal, seguida por la dimensión relacionada con la tradición y realización personal, así como con otras dimensiones, de este mismo test, pero con una correlación mucho menos significativa, pero hay otros dominios que no aparecen como significativos, como es el caso de la dimensión relacionada con el ejercicio del poder y del hedonismo. Aunque hay una correlación clara entre los dos cuestionarios, pero no con la claridad que se podía esperar.

CAPITULO XVII**REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Alcázar Cano, J., Martos Navarro, J.L. (1994). “La acción tutorial del profesor”. En García Hoz, V., Alcázar Cano, J., Martos Navarro, J.L. y otros, *La orientación de la educación personalizada. La formación ética*. Madrid: Rialp.

Alegre de la Rosa, O. (2002). “La discapacidad en el cine: propuestas de acción educativa”, *Comunicar*, vol. 9, nº 18, 130-136.

Alegre de la Rosa, O. y Villar Angulo, L. M. (2005). “Evaluación del aprendizaje de capacidades curriculares y didácticas: Carpetas de actuaciones del profesorado”, *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*, 23, 423-449.

Alegre de la Rosa, O. (2006). “Cultura de paz, diversidad y género”. *Investigación en la escuela*, 59, 57-68.

Alegre de la Rosa, O. (2006). “Evaluación del programa de posgrado, educar en la diversidad, por parte de los profesores participantes” *Revista de Educación*, 340, 299-340.

Alegre de la Rosa, O. y Villar Angulo, L. M. (2006). “Sistema de desarrollo y evaluación en línea del profesorado universitario (SDELP): Un estudio de aprendizaje académico”, *Relatec: Revista latinoamericana de tecnología educativa*, vol. 5, nº 1, 9-30.

Alegre de la Rosa, O. y Villar Angulo, L. M. (2006). “Evaluación del desarrollo del profesorado universitario en línea”. *Boletín de investigación educacional*, vol. 21, nº 2, 281-292.

Alegre de la Rosa, O. y Villar Angulo, L. M. (2006). “Un programa innovador de desarrollo del profesorado universitario principalmente en línea”. *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*, 24, 179-203.

Alegre de la Rosa, O. y Villar Angulo, L. M. (2007). “Desarrollo del profesorado en dos Universidades canarias: evaluación de la enseñanza en línea”. *Pixel- Bit: Revista de medios y educación*, 29, 101-116.

Alegre de la Rosa, O. y Villar Angulo, L. M. (2007). “Evaluación de la formación en línea del profesorado de cinco universidades españolas”. *Rusc: Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, vol. 4, nº 1, 1-13.

Álvarez Álvarez, C. (2007). "El diálogo en la investigación acción participativa. Algunas reflexiones a propósito de una experiencia en un aula de educación primaria", en M. Rodríguez Rojo y L. Torrego Egido, *Investigación acción participativa. Reflexiones y experiencias*. (CD).

Álvarez Álvarez, C. (2008a). "La construcción de la ciudadanía en el aula a través del diálogo. Debilitando algunos tópicos", *Con-ciencia Social*, 12: 63-72.

Álvarez Álvarez, C. (2008b). "La etnografía como modelo de investigación educativa", *Gazeta de Antropología*, Nº 24, Artículo 10:

http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html

Álvarez Álvarez, C. (2008c). *El diálogo como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio etnográfico en primaria*. Trabajo de investigación. Director: José Luis San Fabián Maroto. Universidad de Oviedo.

Álvarez Álvarez, C. (2010a). "El diálogo como estrategia de educación de la ciudadanía", *Investigación en la Escuela*, 71: 51- 62.

Álvarez Álvarez, C. (2010b). "Cuando aparece la cultura de los alumnos en el aula", *Revista de Filosofía para Niños*, 1.

Anderson, J. (1957). Development, en D. Harris (ed.), *The concept of development*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Ajzen, I. (1998). *Attitudes, personality and behavior*. Stony Stratford: Open University Press.

Allport, G.W. (1935). Attitudes. En Muchison, C. (Dir.): *Handbook of Social Psychology*. Worcester, Mass.: Clark University Press.

Allport, G.W. (1968). The historical background of modern social psychology. En Lindzey, G. y Aronson, E. (Eds.): *Handbook of Social Psychology*. Vol. I. Boston: Addison-Wesley.

Arana, M.(1995) Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPJAE.

Arendt, H. (1961). The Crisis in Education. *Between Past and Future*. Nueva York: Viking Press, p. 195.

Arias, A. y Fernández Ramírez, B. (1998). La encuesta como técnica de investigación social. En A. J. Rojas Tejada, J. S. Fernández Prados y C. Pérez Meléndez (Eds.), *Investigar mediante encuestas* (pp. 31- 50). Madrid: Síntesis.

Arnau, J. (1981). *Diseños experimentales en psicología y educación*. (2 Tomos). Mexico: Trillas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, P. (1997). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.
- Aronfreed, J. (1968): *Conduct and conscience: The socializations of internal controls over behaviour*. N. York: A. Press.
- Aussubel, D. P. (1970). *El desarrollo infantil*. Buenos Aires: Vol. II, Paidós, p. 60.
- Baldwin, J.M. (1906). *Social and ethical interpretations in mental development*. New York: Macmillan.
- Bandura, A. y McDonald, F. I. (1967). The influences of social reinforcement and the behavior of models in zapping children's moral judgments. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 67, p. 274-281.
- Barber, B. (1995). *Jihad Vs. McWorld: How globalism and tribalism are re-shaping the world*, Nueva York: Ballantine Books.
- Barber, B. (2000). *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Barcelona: Paidós.
- Barnett, M.A. (1987). Empathy and related responses in children, en N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *Empathy and its development*, Cambridge, England: Cambridge University Press, pp. 146-162.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 7-36.
- Bartolomé, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre la educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 1, pp. 7-28.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1997b). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Madrid: Siglo XXI.
- Bello, G. (2004). Ética contra la ética. Derechos humanos y derechos de los otros, en: Barroso, M. y Pérez Chico, D. (Eds.): *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Lévinas*. Madrid: Trotta, PP. 83-110.
- Beltran Ilara, J. (1992). ¿Debe defenderse a Kohlberg? *Revista Española de Pedagogía*, 50, nº 191, 97-100.
- Bermejo, V. (1994). *Desarrollo cognitivo*, Madrid: Síntesis.
- Bindé, J. (2002). *Las claves Del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Crítica.

- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature, *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Blázquez, D. (1995). *La iniciativa deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (1985). *La iniciación a los deportes de equipo*. Madrid: Martínez Roca.
- Blumer, H. (1955). Attitudes and the Social Act. *Social Problems*, 3, 59-64.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el curriculum de la reforma*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Bolívar, A. (1995a). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Bolívar, A. (1995b). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force/Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (1998a). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Bolívar, A. (1998b). Tiempo y contexto del discurso curricular en España. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 2, 1-23.
- Bolívar, A. (1999a). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (1999b). El currículum escolar: Dilemas actuales y líneas de cambio futuro. I Conversaciones Pedagógicas "Cambios sociales y reformas escolares", Murcia, 14 de diciembre, (paper).
- Bolívar, A. (2000). Qualidade total. La educação não é um mercado, Pátio. *Revista pedagógica*, 14, pp. 43-45.
- Bolívar, A. (2001). Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura, número extraordinario "Globalización y educación" de la *Revista de Educación*, pp. 265-288, Madrid.
- Bolívar, A. (2003). La escuela pública y la educación de la ciudadanía: retos actuales. Ponencia en II Jornadas de Educación "Interculturalidad", Córdoba, 15 de Noviembre.

- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 20, 15-38.
- Bolívar, A. (2007). El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero, J. M. (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Madrid: Editorial Síntesis, pp. 23-44.
- Bolívar, A. (2008a). La educación para la ciudadanía: Su lugar en el currículum. *Universidad de Granada*.
- Bolívar, A. (2008b). La Educación para la Ciudadanía en el currículum de la LOE. *Revista de Inspectores de Educación en España*, 9.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. París: De Minuit. Ed. Cast: *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor, 1967.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Editorial Siglo XXI.
- Bronfenbrenner, U. (1962). The rele of age, sex, class, and culture in studies of moral development, *Religious Education*, 57, 3-17.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The edology of human behaviour*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor.
- Bull, N.J. (1969). *Moral judgment from childhood to adolescence*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Buendía, L. (Ed.) (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Buendía, L. (1997): La investigación por encuesta, La investigación observacional y Casos prácticos: la encuesta y la metodología observacional, en Buendía, L. P. Colás, y F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp.235-273). Madrid: McGraw-Hill.
- Caballero, P., Domínguez, G. y Parra, M. (2007). Valor educativo de las actividades en la naturaleza. Claves para su aplicación en horario extraescolar como emprender el camino en compañía. I Congreso extremeño desde el hocio a la educación en valores. Cáceres.
- Caballero, P., Domínguez, G. y Parra, M. (2007). Claves para la realización de un cuaderno de campo como recurso educativo para una ruta de senderismo. I Congreso extremeño desde el hocio a la educación en valores. Cáceres.
- Calvo, F. (1990): *Estadística aplicada*. (2ª ed.). Bilbao: Ediciones Deusto.

Campbell, D.T. (1963). Social Attitudes and other acquired behavioural dispositions. En Koch, S. (Dir.): *Psychology: A Study of Science*. Vol. 6, Nueva York: McGraw-Hill.

Campbell, D. T. y Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Camps, V. (1998). *Los valores de la Educación*. Madrid: Anaya.

Camps, V. y Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.

Cantero, M. J. y D'Ocón, A. (1985). Experiencia profesional, desarrollo moral y valores en jóvenes trabajadores en E. Pérez-Delgado y V. Mestre (eds.), *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*, Valencia: Universidad de Valencia, pp. 145-162.

Cañizares, A. (2006). Totalitarismo, derechos humanos y democracia. *Revista de Antropología y Cultura Cristiana*, 19, 1-5.

Capitán, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza Editorial.

Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.

Carranza, J. A. y Escudero, A. J. (1999). Teorías psicológicas del desarrollo moral: estatus teórico y alcance práctico, en E. Pérez-Delgado y M^a V. Mestre (coords.), *Psicología moral y crecimiento personal*, Barcelona: Ariel, pp. 43-68.

Carreras, Ll. y otros (1996). *Cómo educar en valores: Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea S.A.

Cantillo Carmona, et al. (1995). Los dilemas morales. Un método para la educación en valores. València: NAU llibres.

Cembranos, C. (1988). *La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia*. Madrid: Narcea.

Cohen, L. y Manion, L. (1985). *Research Methods in Education*. Beckenham, Kent, Gran Bretaña: Croom Helm.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*; Madrid: La Muralla.

Colás, M.P. (1992). Los métodos descriptivos. En M^a.P. Colás. y L. Buendía, (1992). *Investigación Educativa* (pp. 56-87). Sevilla: Alfar.

Colás, M.P. (1994). La investigación en el campo de la educación y los métodos de investigación en educación. En M^a.P. Colás, y Buendía, L. *Investigación Educativa* (pp.25-68). Sevilla: Alfar.

BIBLIOGRAFÍA

Colby, A. y Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment* (vols. 1 y 2), Cambridge: Cambridge University Press.

Colby, A.; Kohlberg, L.; Gibbs, J.C. y Lieberman, M. (1983); A longitudinal study of moral judgment, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (Serial N° 200).

Coleman et al. (1966). *Igualdad de oportunidades educativas*. Departamento Norteamericano de Salud, Educación y Bienestar.

Coll, C. (1986). Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 8-30.

Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona: Laia.

Coll, C. (1989). Diseño curricular base y proyectos curriculares. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 8-14.

Coll, C. y otros (1992): *Los contenidos en la Reforma, Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

Coll, C. (1993). Psicología y Didácticas: demarcación e interconexión. *Infancia y Aprendizaje*, nums. 62-63, 237-255.

Coll, C. (1994). Entrevista a Cesar Coll. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 84-91.

Coll, C. y Bolea, E. (1990). Las intenciones educativas y los objetivos de la educación: Alternativas y fundamentos psicológicos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación* (pp. 355-372). Madrid: Alianza.

Coll, C. y Porlán, R. (1998). Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la experiencia española. *Investigación en la escuela*, 36, 5-29.

Conama (2009). *Política nacional de educación para el desarrollo sustentable*. Gobierno de Chile, Santiago, Comisión Nacional del Medio Ambiente. Disponible en: http://www.sinia.cl/1292/articles-46509_recurso_2.pdf

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988): *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

Consejo Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. L 394 de 30 de diciembre de 2006.

- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza Editorial.
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation, Design and analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Crespi, F. (1996): *Aprender a existir*. Madrid: Alianza.
- Damon, W. (1977): *The social world of the child*, San Francisco: Josey-Bass.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículum. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Decreto 206/2006, de 28 de noviembre de 2006 en Andalucía, por la que se establece la identificación de las Unidades Territoriales.
- Decreto 230/2007, de 31 de julio de 2007 en Andalucía, por la que se establece la ordenación, y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- Delgado, J. (2006): “La inclusión de los valores en el currículum. Una propuesta desde la transversalidad”. *Monografías.com*.
- Delors, J. (1996), *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Delval, J. y Enesco, L. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Derouet, J. L. (1998). Autonomie et responsabilité des établissements scolaires en Francia, *Revista Colóquio/Educação a Sociedade*, v. 4 (octubre), p. 19-31.
- Derouet, J. L. (2000). *L'école Dans plusieurs mondes*, Bruselas: De Boeck Université.
- Devis, J. (1996). *Educación Física deporte y Curriculum*. Madrid: Visor Dis.
- Dewey, J. (1930): “Experience and conduct”, en C. Murchison (ed.), *Psychologies of 1930*, Worcester, Mass.: Clark University Press.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Nuevomar. Colec. “Problemas educativos”.
- Díaz Barriga, A. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Rei Argentina y Aique editor.
- Díaz Barriga, A. (1994). El currículum. Un campo de conocimiento, un ámbito de debate. *Currículum y evaluación escolar*. Buenos Aires: Rei Argentina y Aique editor, pp. 11-29

- Díez-Calatrava, I. (1989): *La psicología de lo moral en la investigación actual. Estudio bibliométrico de tesis doctorales (1981-1985)*, Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- Doiz, M.D. y Pérez-Esteve, P. (1994). El trabajo en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 19-21.
- Doiz, M.D.; Uceda, C. y Martín, E. (1994). La respuesta Curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 14-18.
- Doyle, W. (1992). Currículum and pedagogy. En Jackson, Ph (ed.), *Handbook of Research on Curriculum: A Proyecto f the A.E.R.A.* pp. 486-516. New York: MacMillan.
- Duch, Ll. (2004): *Estaciones del laberinto*. Barcelona: Hereder.
- Durkheim, É. (1893): *De la divsión du travail social*, París: PUF, 1978.
- Durkheim, É. (1902): *La educación moral* (ed. e intr. Taberner y Bolívar) Madrid: Trotta (2002).
- Durkheim, É. (1923): *L'éducation morale*, París: PUF, 1963, (La educación moral, Buenos Aires: Losada, 1958).
- Durkheim, É, (1961): *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*, New York: Free Press.
- Eisenberg, N. (1979a): "Development of children's prosocial moral judgment", *Devepmental Psychology*, 15, 128-137.
- Eisenberg, N. (1979b): "The relationship of prosocial moral reasoning to altruism, political liberalism, and intelligence", *Developmental Psychology*, 15, 87-89.
- Eisenberg, N. (1982): *The development of prosocial behaviour*, New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1986): *Altruistic emotion, cognition and behaviour*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elliot, J. (1987). Teoría educativa, filosofía práctica e investigación-acción. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 105-123
- Erikson, E. H. (1950): *Childhood and Society*, New York: Norton, 1963.
- Erikson, E.H. (1959): "Identity and the lifecycle", *Monograph Psychological Issues*, vol.1, nº1, New York: International Universities Press.

Escáñez, J. y Ortega, P. (1988). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.

Escudero, J. M. (1983). *La teoría curricular. Hacia una caracterización general del curriculum hoy*. Santiago de Compostela, (120 pp.)

Escudero, J. M. y González, M. T. (1984). *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Escuela Española.

Escudero, J. M. (1990). Dispone la Reforma de un modelo teórico. *Cuadernos de Pedagogía*, 181, 88-92.

Escudero, J.M. (2007). “Diseño, desarrollo e innovación del currículum”. Madrid: Ed. Síntesis.

Estebaranz, A. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio de valores en *Enseñanza*, N°8 pp.165-180.

Euser, J.R. (1989): *Psicología Social*. Madrid: Pirámide.

Famose, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.

Fernández Enguita, M. (2002). “Iguales, libres y responsables”, *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona), núm. 311, pp. 56-60.

Fisher, R. A. (1935). *The Design of Experiments*. Ediburgo: Oliver and Boyd Ltd.

Flores d'Arcais, P. (1998). “L'individu libertaire”, *Esprit*, núm. 245 (agosto-septiembre), pp. 84-97, París; edición española (1995) en *Claves de la razón práctica* (Madrid), núm. 51 (abril), pp. 2-8.

Fox, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

Fronidizi, R. (1992), *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica. 11ª impresión.

Fuentes, E. (1995): “Desarrollo del juicio moral, valores y creencias religiosas en adolescentes” Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.

Gairín, J. (1987). *Las actitudes en Educación: un estudio sobre educación Matemática*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.

García Canclini, Néstor (2006) *Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

García Hoz, V. (1986). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.

- García Hoz, V. (1994). "La orientación en la educación personalizada" en García Hoz, V., Alcázar Cano, J. y otros. *La orientación en la educación personalizada. La formación ética*. Madrid: Rialp.
- García, S. y Lukes, S. (comp.) (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Genovesi, G. (2002): "La escuela como narratividad", en: Escolano, A. y Hernández, J. M. (Coords.): *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia, Tirant lo Blanc.
- Gibbs, J. C. (1979a): "Kohlberg's moral stage theory: A piagetian revision", *Human Development*, 22, 89-112.
- Gibbs, J. C. (1991): "Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's moral development theories", *Human Development*, 34, 88-104.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., y Fuller, D. (1992): *Moral maturity. Measuring the development of socio-moral reflection*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gibbs, J. C.; Widaman, K. F. y Colby, A. (1982): "Construction and validation of a simplified group-administrable equivalent to the Moral Judgment Interview", *Child Development*, 53, 895-910.
- Gilligan, C. y Attanucci, J. (1988): "Two moral orientations: Gender differences and similarities", *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 223-238.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1989a). Proyectos curriculares: Posibilidad al alcance de los profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 14-18.
- Gimeno Sacristán, J. (1989b). Planificar la Reforma, hacer la reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, pp. 73-76.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. En E. Muñoz y J. Rué (Coords.). *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Bellaterra. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona (pp. 29-51).
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en una cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*, Madrid: Morata.

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Girona: Pureza S.A.
- Gómez Llorente, L. (2005). "La Educación para la Ciudadanía". *Escuela Española*, 3665 (12/05/05).
- Gómez Rijo, A. (2005). La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación Deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 5 (18) pp. 89-99.
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/arteduvalores9.htm>
- Gonzalez, A. (2006). La educación en valores a través de la educación física y del deporte. Revista digital Efdeportes.com. Año 10. nº 94. Marzo 2006.
<http://www.efdeportes.com/efd94/valores.htm>
- González-Lucini, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.
- González-Lucini, F. (1994). Educación ética y transversalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 10-13.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2005). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Ed. Gymnos.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1983): "Interpretive social science vs. Hermeneuticism", en N. Haan, R. Ballah, P. Rabinow, and W. Sullivan (eds.), *Social science as moral inquiry*, New York: Columbia University Press.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*, Barcelona: Paidós.
- Hare, R. M. (1963): *Freedom and reason*, New York: Oxford University Press.
- Hare, R. M. (1981): *Moral thinking*, Oxford: Clarendon Press.
- Hartshorne, H. y May, M. (1928): *Studies in the nature of character: Vol. 1 Studies in deceit*, Nueva York: MacMillan.
- Hartshorne, H.; May, M. y Maller, J.B. (1929): *Studies in the nature of character: Vol. 2 Studies in service and self-control*, Nueva York: MacMillan.
- Hartshorne, H.; May, M. y Shuttlesworth, F. K. (1930): *Studies in the nature of character: Vol. 3 Studies in the organization of character*, Nueva York: MacMillan.
- Hernández, A.; Martínez, L; Fernando, C. (eds.). (2008). *El deporte escolar en la sociedad contemporánea*. Almería: Universidad de Almería.

BIBLIOGRAFÍA

Hersh, R. y Johnson, M. J. (1977): *Values and moral educations in School Shenectady City School dstrict*. New York: State. P. 10-11.

Hersh, R. y cols, (1984): *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*, Madrid: Narcea. p. 44.

Hersh, R.; Reimer, J. y Paolitto, D. (2002): *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea Ediciones.

Hetherington, E. M. (1982): *Perspectivas actuales de la Psicología Infantil*. Anaya. p. 404.

Higgins, A.; Power, C. y Kohlberg, L. (1984): "The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility", en W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.), *Morality, moral behaviour, and moral development*, New York: Wiley Interscience.

Hoffman, M. L. (1983): "Desarrollo moral y conducta". *Infancia y aprendizaje*. Mon. N°3, p. 15-35.

Horkheimer, M. (1999): *Materialismo, metafísica y moral*. Madrid: Tecnos.

Horkheimer, M. (2000): *Anhelo de justicia*. Madrid: Trotta.

Ibar, M. (1991): Educar en valores, *Miscelánea Comillas*, 49, pp. 217-252.

Instituto Nacional de Estadística de España. Cifran de población existente en el área metropolitana de Jaén.

Joppke, C. (2001). "Multicultural citizenship: a critique", *Archives Europeenes de Sociologie* (París), vol. 42, núm. 2, pp. 431-447.

Kant, I. (1797): *The doctrine of virtue*, New York: Harper & Row, 1964.

Kant, I. (1949): *Fundamental principles of the metaphysics of morals*, New York: Liberal Arts Press.

Kearey, C. B. (1971): "Social participations as a in the moral developmente of preadolescent". *Developmental Psychology*, 7, 87-89.

Kerlinger, F. N. (1985). *Investigación de comportamiento*. México: Interamericana.

Kliebard, H. M. (1978). Visión retrospectiva del currículum. En P.W.F. Witt (ed.): 79-95.

Kohlberg, L. (1958): "The development of modes of moral thinking and Choice in the years ten to sixteen", Unpublished Ph. D. dissertation, University of Chicago.

Kohlberg, L. (1966a): "Cognitive stages and preschool education", *Human Development*, 9, 5-17.

Kohlberg, L. (1966b): "A cognitive-developmental analysis of children's sex-role attitudes", en E. Maccoby (ed.), *The Development of Sex Differences*, Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Kohlberg, L. (1966a): "Moral education in the school", *School Review*, 74, 130.

Kohlberg, L. (1968): "Early education: A cognitive-developmental view", *Child Development* 39, 1013-1062.

Kohlberg, L. (1969): "Satage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization", en D. A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research*, Chicago: Rand McNally.

Kohlberg, L. (1971b): "From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development", en T. Mischel (ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, New York: Academic Press.

Kohlberg, L. (1976a): "Moral stages and moralization: The cognitive-development approach", en T. Lickona (ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kohlberg, L. (1981): *Essays on moral development: Vol. 1. The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*, San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1982): "A reply to Owen Flanagan and some comments on the Puska-Goodpaster exchange", *Ethics*, 92, 513-528.

Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, (publicación original, 1984).

Kohlberg, L. y Candee, D. (1992). "La relación del juicio moral con la acción moral", en L. Kohlberg, (ed.), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: DDB, pp. 463-533, (publicación original, 1984).

Kohlberg, L.; Hickey, J. y Scharf, P. (1972): "The justice structure of the prison: A theory and intervention", *The Prison Journal*, 51, 3-14.

Kohlberg, L. y Higgins, A. (1992): "Continuidades y discontinuidades en el desarrollo infantil y adulto. Nueva revisión", en L. Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 405-462, (publicación original, 1984).

Kohlberg, L.; Higgins, A.; Tappan, M. y Schrader, D. (1992): "Desde los subestadios a los tipos morales: moralidad heterónoma y autónoma", en L. Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 601-627, (publicación original, 1984).

BIBLIOGRAFÍA

Kohlberg, L. y Kramer, R. (1969): "Continuities and discontinuities in children and adult moral development", *Human Development* 12, 93-120.

Kohlberg, L.; Levine, C. y Hower, A. (1992): "La formulación actual de la teoría", en L. Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 6201-312, (publicación original, 1983).

Largadera, F. (2008). *Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte*. Barcelona: Paidotribo.

Larrosa, J. (2007): "Carta a los lectores que van a nacer", en: *La lectura como experiencia humana*, ponencia presentada en el XXVI SITE. Lloret de Mar, noviembre de 2007.

Latiesa, M. (1994): "Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas". En García Fernando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F., eds. (1994): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. 2ª edición revisada y ampliada, Ed. Alianza Universidad. Madrid, pp. 335-364.

Latorre, A.; Rincón, D y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

Le Breton, David (2006). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

Levinas, E. (1993): *Humanismo del Otro Hombre*. Madrid: Caparrós.

L.G.E. (1970). *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*.

L.O.C.E. (2003). *Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*.

L.O.D.E. (1985). *Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*.

L.O.E. (2007). *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación*.

L.O.G.S.E. (1990). *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*.

L.O.P.E.G. (1995). *Ley Orgánica 9/95 de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*.

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía.

Lobato, A. (2006). *La competición en edad escolar. Tratamiento educativo*. Encuentro sobre deporte escolar. Sevilla: Instituto Andaluz del Deporte.

- McCall, W. A. (1923). *How to experiment in education*. Nueva York: The McMillan.
- Marchesi, A. (1986): “El desarrollo moral”, en J. Palacios, A. Marchesi, M. Carretero (eds) *Psicología Evolutiva*. Madrid: Vol. II, Alianza Editorial. P. 351-387.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). La equidad en educación. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martín Cortés, I. (2006): *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Martucelli, D. (2002). “¿El problema es social o cultural?”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 315, pp. 12-15.
- Mazza, A. (1982): Reconceptual inquiry as an alternative mode of curriculum theory and practice: A critical study. *Journal of Curriculum Theorizing*, 4 (2): 5-89.
- M.E.C. (1992). *Transversales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mendrano, C. (1992): “Prólogo a la edición castellana”, en L. Kohlberg (ed.), *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: DDB, p.14.
- Mèlich, J.C. (2002): *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Molina, J.P.; Jimeno, L.A. (2008). Las competencias básicas en Educación Física. Una valoración crítica. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*. Vol. 3 nº 8. Junio 2008. pp. 81- 86.
- Montero Gómez, A. (2008). Educar al alumnado en el respeto hacia sus compañeros a través del deporte: un deber moral y legal del docente de Educación Física. *EFDeportes.com, Revista Digital*, nº 125.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes de tipo likert*. Madrid: La Muralla.
- Moreno Olmedilla, J. M. (2007): “El currículum como un ámbito de estudio”. En Escudero, J. M. (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Madrid: Editorial Síntesis, pp. 123-144.
- Núñez, S.; Pena, A.; Arufe, V. (2010). El docente de Educación Física y la transmisión de valores. (Arufe, V.; Varela, L.; Fraguera, R. coord.) III Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física. Cd de Actas. Alcoy: Editorial Altorendimiento.
- Nussbaum, M. (ed.) (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y “ciudadanía mundial”*, Barcelona: Paidós.
- Ortega Ruiz, P. (1985): Actitudes y educación. *Anales de Pedagogía*, 3, 203-212.

BIBLIOGRAFÍA

- Ortega Ruiz, P. (1986): La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales. *Anales de Pedagogía*, 4, 187-201.
- Ortega, P. (2006): Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas. *Revista Española de Pedagogía*, nº 235, pp. 503-523.
- Ortega Ruiz, P. y Hernández Prados, M.A. (2008): "Lectura, narración y experiencia en la educación en valores". *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 4-10.
- Otano, L. y Sierra, J. (1994). El lugar del centro. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 22-27.
- Padilla García, J.L., González Gómez, A. y Pérez Meléndez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En C. Pérez Meléndez (Ed.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 115-140). Madrid: Síntesis.
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Palomo González, A. (1989): Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista interuniversitaria. Formación profesorado*, 4, 79-90.
- Pantoja, A. (Coord.) (2009). *Manual Básico para la realización de tesis, tesinas y trabajos de investigación*. Madrid: EOS
- Parde, R. D. (1973): "Explorations in punishment and self-control". En P. J. Elich (Ed) *Social Learnig*. Western Washinton. State Press Belling. Ham.
- Pereira, M^a. (2007): *Esquemas didácticos de Educación centrada en valores*. Alcalá de Guadaira (Sevilla): MAD.
- Pérez-Delgado, E. (1995): *Psicología ética, religión: ¿Ética versus religión?*, Madrid: Siglo XXI.
- Pérez-Delgado, E. (1997): Desarrollo moral y construcción de la personalidad, en P. Ortega (coord.), *Educación moral*, Murcia: Caja Murcia.
- Pérez-Delgado, E.; Díez, I. y Soler, J. V. (1997): Variables personales y razonamiento moral. Función del nivel educativo y del sexo en el desarrollo moral de adolescentes y jóvenes, en V. Mestre y E. Pérez-Delgado (eds.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*, Valencia: Promolibro, pp. 109-129.
- Pérez-Delgado, E. y Fuentes, E. (1997): Psicología del desarrollo moral. De Piaget a Kohlberg, en V. Mestre y E. Pérez-Delgado (eds.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*, Valencia: Promolibro.
- Pérez-Delgado, E.; Frías, D. y Pons, G. (1988): La aportación de Lawrence Kohlberg (1927-1987) a las ciencias sociales. Psicología y psicología moral en la actualidad, *Revista de Historia de la Psicología*, 9, 173-209.

- Pérez-Delgado, E.; Frías, D. y Pons, G. (1994): El cuestionario para problemas morales (DIT) de J. Rest (1979) y su estructura; en E. Pérez-Delgado y M. J. Soler (eds.), *El cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*, Valencia: Albatros Ediciones, pp. 25-50.
- Pérez-Delgado, E.; García-Ros, R. y Clemente, A. (1992): Efecto de las variables educación formal y sexo sobre el desarrollo de la capacidad de razonamiento sociomoral, *Revista de Psicología Univeritas Tarraconensis*, 14, 63-92.
- Pérez-Delgado, E.; García-Ros, R. y Sierra, F. (1994): La capacidad de razonamiento moral en jóvenes adolescentes, *Revista de Educación*, 303, 261-280.
- Pérez-Delgado, E.; Gimeno, A. y Oliver, J.C. (1990): El razonamiento moral y su medición a través del Defining Issues Test (DIT) de J. Rest. Aplicación experimental a una muestra en lengua castellana, *Revista de Psicología de la Educación*, 1, 95-111.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre, V. (1995): *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*, Valencia: Universidad de Valencia.
- Pérez-Delgado, E.; Mestre, V. y Escrivá, A. (1995): La medida del desarrollo moral, en E. Pérez-Delgado y M. J. Soler (eds.), *El cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*, Valencia: Albatros Ediciones, pp. 9-23.
- Pérez-Delgado, E.; Mestre, V.; Frías, D. y Soler, M.J. (1996): *DIT. Defining Issues Test de J. Rest (Cuestionario de problemas sociomorales), Manual*, Valencia: Nau Llibres.
- Pérez-Delgado, E.; Mestre, V.; García-Ros, R. y Frías, D. (1991): *Fiabilidad test-retest del cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) de J. Rest (1979)*, III Congreso de Evaluación Psicológica, Barcelona, 25-28 de septiembre.
- Pérez-Delgado, E.; Mestre, V. y Llorca V. (1995): Desarrollo del razonamiento moral y desarrollo intelectual en jóvenes adolescentes en E. Pérez-Delgado y V. Mestre (eds.): *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*, Valencia: Universidad de Valencia, pp. 21-40.
- Pérez-Delgado, E.; Mestre, V. y Moltó, J. (1990): Los instrumentos de medida del razonamiento moral. Una aplicación piloto del cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest, en *II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos*, Comunicaciones, Área 7: Diagnóstico y evaluación psicológica, Madrid, pp. 225-231.
- Pérez-Delgado, E.; Soler, M. J. y Sirera, F. (1992): Factores que influyen en la capacidad de razonamiento sociomoral en población adulta. Un estudio piloto realizado con el Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) aplicado a población española, *Análisis y Modificación de Conducta*, 18, 675-696.

BIBLIOGRAFÍA

Pérez Ferra, M. y Ruiz, J. (1995): *Factores que favorecen la calidad educativa*, Jaén: Universidad de Jaén.

Pérez Ferra, M. (1992). Necesidad de la formación en actitudes. *Revista PADES*, 3, 141-147; Valencia: Departamento de la Teoría e historia de l' Educació Universitat de Valencia.

Pérez Ferra, M. (1994): *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Barcelona: Oikos-Tou.

Pérez Ferra, M. (2000): *Conocer el currículum para asesorar en centros*, Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Pérez Ferra, M. (2002): "El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organización y profesional" en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 6, nº1 y 2: 3 (consulta 5 de julio de 2010 en <http://readalyc.uaemex.mx/pdf/567/56760204.pdf>).

Pérez Ferra, M. y Quijano, R. (2006): "Evaluación de la función ejecutiva desde el paradigma cuantitativo" en *Revista de Ciencias de la Educación*, 205, 25-46.

Pérez Ferra, M. y Pérez, E. (2008): "Innovación curricular y nuevas tecnologías en la Universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior", en Sevillano García, M. L. *Nuevas tecnologías en educación social*. Madrid, McGraw-Hill: 367-392.

Pérez Ferra, M. y Quijano, R. (2010): "La cultura escolar en los centros de secundaria: implicaciones del profesorado" en *Edetania, estudios y propuestas socio-educativas*, 38, 57-71.

Pérez Tapias, J. A. (2002). Educación democrática y ciudadanía intercultural: Cambios educativos en época de globalización. Córdoba, Argentina: *III Congreso Nacional de Educación*.

Piaget, J. (1932): *El juicio moral en el niño*, Madrid: Francisco Beltrán.

Piaget, J. (1951): *Play, dreams and imitation in childhood*, New York: International Universities Press.

Piaget, J. (1952a): *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*, Le cours de Sorbonne psychologie, París: Centre de Documentation Universitaire, Mimeographed.

Piaget, J. (1960): The general problems of the psychobiological development of the child, en J. M. Tanner y B. Inhelder (eds.), *Discussions on child development proceedings of the world health organization study group on the psychobiological development of the child*, vol. 4, New York: International Universities Press.

Piaget, J. (1967): *Six psychological studies*, New York: Random House.

- Piaget, J. (1970): *Structuralism*, New York: Basic Books.
- Pongratz, L. (1981): La controversia entre W. Wundt y K. Bühler, *Revista de Historia de la Psicología* 2, 19-36.
- Popkewitz, T. (1996). El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. E. A. Pereyra et al. (ed.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 119-168.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*, Barcelona: Octaedro.
- Programa Educativo para la Igualdad de Oportunidades entre ambos sexos: (http://www.educaciónenvalores.org/spip.php?article288&calendrier_mois=04&calendrier_annee=2010).
- Puelles, M. (1991). Los valores en las grandes Leyes de la Educación, en *Seminario "Educación y valores en España"*, Comunicaciones, Cádiz, pp. 63-82.
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada*, Barcelona: Graó.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por la que se establece las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria.
- Reichardt, C y Cook, T.D. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En T.D. Cook y C. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Rest, J. (1968): Developmental hierarchy in preference and comprehension of judgment, Unpublished Ph. D. dissertation, University of Chicago.
- Rest, J. (1973): The hierarchical nature of moral judgment, *Journal of Personality*, 41, 86-109.
- Rest, J. (1975): Longitudinal study of the Defining Issues Test of moral judgment: A strategy for analyzing development change. *Developmental Psychology*, 11, 738-748.
- Rest, J. (1976): New approaches in the assessment of moral judgment, en T. Lickona (ed.), *Moral development and behaviour: Theory, research and social issues*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rest, J. R. (1983): Morality, en P. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development*, New York: Wiley, pp. 556-629.
- Rest, J. R. (1986a): *DIT Manual. Manual for the Defining Issues Test*, Minnesota: University of Minnesota.

Rest, J. R. (1986b): *Moral development: Advances in research and theory*, New York: Praeger.

Rest, J. R. y Narváez, D. (1991): The college experience and moral development, en W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (comps.), *Handbook of behaviour and development: Vol. 2, Research*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 229-245.

Ricoeur, P. (1999): *Invitación a la sabiduría*. Madrid: Espasa Calpe.

Rincón D. (1995). Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson.

Roche, R. (1998). *Psicología y Educación para la personalidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Rodrigo, M. J. (1985): Desarrollo moral y perspectivismo social, en J. L. Vega Vega, *Psicología evolutiva*, Madrid: UNED.

Rodríguez Diéguez. J. L. (1983). Textualidad e intertextualidad en el análisis del currículum. *Revista Española de Pedagogía*, 41 (162), 545-561.

Rubio Carracedo, J. (2000). Ciudadanía compleja y democracia, en Rubio Carracedo, Rosales y Toscano, *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*, Madrid: Trotta, pp. 21-46.

Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid: Gymnos.

Sagrada Congregación para la Educación Católica. (1982). El laico católico testigo de fe de la escuela. nº 32, pp. 210. Roma: Autor.

San Eugenio Vela, Jordi (2006). "La interpretación del paisaje como instrumento de comunicación con la sociedad. Aportaciones de la semiótica y de los procesos de participación ciudadana", *Revista F@ro*, 2 (4). Revista electrónica, disponible en: <http://web.upla.cl/revistafaro/>

Sanmartí, N. y Tarín, R. (1999). Valores y actitudes: ¿Se puede aprender ciencia en ellos?, en *Alambique*, Nº 22, Año VI, pp. 55-56.

Santos, M. A. (2002): *Currículum oculto y aprendizaje en valores*. Málaga: INET temas 21.

Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid: Taurus.

Sastre, G. (1998). Moralidad, pensamientos y sentimientos. Un solo acto de conocimiento, en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 271, Julio-Agosto, pp. 21-27.

- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Colombia: Ariel
- Schnapper, D. (2001). *La comunidad de los ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*, Madrid: Alianza Editorial.
- Segura, M. (2005). *Ser persona y relacionarse*. Madrid: Narcea.
- Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos*. Bilbao: Desclée.
- Sevillano, M. L. (2009): "Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior", en *Revista de Educación*, 352, mayo-agosto: 267-287.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taylor, C. (1997a). La superación de la epistemología. En su obra *Argumentos filosóficos*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, C. (1997b). La política del reconocimiento, en *Argumentos filosóficos*. Barcelona: Paidós, pp. 293-334; también en Taylor (1993) (ed.): *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*, México: FCE, pp. 43-107.
- Tedesco, J. C. (2000). Educación y sociedad del conocimiento, *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona), núm. 288, pp. 82-86.
- Thurstone, L.L. (1928): Actitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.
- Toro, J.M. (2005). *Una escuela con co-razó*. Bilbao: Desclée.
- Torres, J. (1991). La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales. En AA. VV.: *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a Carlos Lorena*. Madrid: CIDE-Universidad Complutense, pp. 481-503.
- Touraine, Alain (2001). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: FCE.
- Touriñan, J. M. (2008): *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. La Coruña: Netbiblo.
- Tuckman, B. W. (1972). *"Conducting educational research"*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

BIBLIOGRAFÍA

Turiel, E. (1983): *El desarrollo del conocimiento social. Modalidad y Convención*. Madrid: Debate.

Vázquez Gómez, G. (1981): N=1: Un nuevo paradigma de investigación pedagógica. *Revista española de Pedagogía*, 151, 3-13.

Velasco, H. (y Á. Díaz de Rada). (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid. Trotta.

Velázquez Buendía, R. (2001). Iniciación a los deportes colectivos y atención a la diversidad. *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad* (1-4 de marzo de 2001, Murcia). Dirección General de Centros, Ordenación e Inspección Educativa. Consejería de Educación y Universidades. Murcia. (pp. 987-1015).

Velázquez Buendía, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, nº 7 Graó. Barcelona. (pp. 7-20).

VV.AA. (1996). ¿Ejes transversales o funcionamiento del currículum? *Cuadernos de Pedagogía*, 322, 79-83.

Vidal, M.; Vidal, M. (2008). Tendencias del pasado, presente y futuro de la educación física en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Nº 9. Julio-Diciembre. COLEF. Madrid.

Villar Antulo, L. M. (1995): *Un ciclo de Enseñanza Reflexiva*. Bilbao: Mensajero.

Villar Angulo, L. M. (1999): *Construcción y análisis de procesos de enseñanza: Teoría y práctica*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.

Villar Angulo, L. M. (2000): "En busca del ADN de una escuela que aprende como organización", en *Actas del III Congreso sobre Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao. Universidad de Deusto.

Visauta, B. (1989). El cuestionario (I). En *Técnicas de investigación social* (Vol. I: Recogida de datos, pp. 259-280). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Vizarro, C. (1977): Influencias de la clase social en la adquisición infantil de hábitos y valores. *Infancia y Aprendizaje*, 18, p. 29.

Vygotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (1990). Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento. En A. Medina y M. L. Sevillano (coords.): *Didáctica-Adaptación. El currículum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación*. Madrid: UNED, vol. I, pp. 85-220.

Zabalza, M. A. (1991). Currículum y Reforma educativa. Prólogo a la 41 edición *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, pp. I-XXIII.

Los valores humanos son aquellos bienes universales que pertenecen a nuestra naturaleza como personas y que, en cierto sentido, nos *humanizan*, porque mejoran nuestra condición de personas y perfeccionan nuestra naturaleza humana.

Thomas Williams