

La importancia de los valores educativos en la formación del profesorado

Celedonio CASTANEDO SECADAS*

Introducción

Los Valores Educativos han sido uno de los temas más debatidos en Congresos internacionales recientes: *La Escuela y los Valores*, Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, Québec, Canadá, 1981; *Educación para los Valores en la Escuela del año 2000*, Congreso de la Oficina Internacional de la Enseñanza Católica, Bangkok, 1982; *Valores de la persona y técnicas educativas*, Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, 1981; *Año 2000: Pedagogía de Valores ético-sociales para nuestros pueblos*, Congreso Interamericano de Educación Católica, Caracas, 1983; y en un reciente encuentro *La Universidad ante el Quinto Centenario*, Congreso Internacional de Universidades (Madrid, 13-16 de julio, de 1992), donde una Sección completa fue dedicada a ponencias y comunicaciones de la misión, fines y valores de la Universidad actual. En términos de Pascual (1988): «Una educación centrada en los valores es una educación centrada en el hombre» (p. 21). Díaz Allué (1990), en *Orientación en los Planes de Estudios de Pedagogía*, señala la importancia del sentido de los valores y la orientación, lamentando que de los planes de estudio de los programas de doce facultades esta orientación educativa se ofrezca únicamente en dos de ellas, añadiendo: «En la renovación de programas debería quedar constancia escrita de estos temas de cuya importancia somos tan conscientes los profesores de Orientación» (p. 419).

* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Y por si todo lo anterior no bastara para justificar la necesidad de este estudio, en el *VI Congreso Nacional de Pedagogía* (1976), con el tema general de *Crítica y porvenir de la Educación*, se presentaron cinco ponencias que abordan los valores en la Educación (Marín Ibáñez, 1976; Pérez Alonso-Geta: 1985). De estas cinco ponencias la primera de ellas explora los valores que se desean alcanzar en la comunidad educativa:

«Cuáles son los valores que atraen al *alumno*...? ¿Cuáles son los que mueven a los *padres*...? ¿Cuáles son los que atraen y mueven al *profesorado*...? ¿Cuáles son los que desean las *instituciones*...? ¿Cuáles los que espera la *sociedad* en general o el propio estado?

Es una tarea larga en un campo, si no virgen, no demasiado cultivado, al menos con esta intención de puntualizar cuanto esperan de la educación todos los que en ella intervienen o reciben sus resultados». (Marín Ibáñez, 1976, p. 152).

La segunda ponencia estudia los valores educativos en sus dimensiones permanente y cambiante, concluyendo que los valores fundamentales no experimentan cambios.

Las *Actitudes frente a los Valores*, es el tema de la tercera ponencia, esta actitud «es la disposición a responder, estimar y actuar respecto a los valores... la manera de *cultivar* tales *actitudes* en el educando» (Marín Ibáñez, 1976:158-159).

La cuarta ponencia enfrenta los *Valores como fundamento de la actividad educativa*; aquí, Marín Ibáñez, en la presentación de las ponencias, sostiene que:

«Toda reforma educativa se plantea la eterna cuestión de que contenidos de la enseñanza son más valiosos. ¿Hay que dar más peso a las ciencias de la naturaleza o a las del espíritu?

Hoy se habla reiteradamente del currículum *equilibrado* esto nos obliga a contemplar de algún modo todas las dimensiones de la personalidad y todos los valores» (p. 160).

La quinta y última ponencia gira alrededor de *Crisis de valores y crisis educativa*, lo que se explica en gran parte al no encontrar respuestas adecuadas a los planteamientos anteriormente expuestos en las otras ponencias.

Desde que se celebró este Congreso han pasado 16 años, los temas sobre valores, en el tratado, siguen siendo de actualidad, es muy poco lo que se ha logrado clarificar en la educación en función de valores, siguen existiendo conflictos de valores, y una gran necesidad de detectar sus causas para encontrar soluciones que abarquen a la totalidad de los miembros que interactúan en el sistema educativo. Como ha manifestado recientemente, el profesor Marín Ibáñez, en el *X Congreso de Pedagogía* (1992): «¿Qué diálogo es posible cuando no hay valores comunes?»

Educación holística

Como se indica más adelante, en el *Planteamiento del problema*, este estudio intenta detectar: ¿Qué tipo de educación desean impartir los maestros a sus alumnos? ¿Cuáles son sus actitudes o valores hacia el modelo educativo? ¿Cómo perciben que debería ser la interrelación profesor/alumno, directivos/profesores, padres/profesores? ¿Qué importancia conceden a la educación los maestros cuando se trata de elegir entre desarrollar la mente o la personalidad global de los alumnos? ¿Es que la educación debería ser holística o si por el contrario debería centrarse únicamente en los procesos mentales? Aquí conviene aclarar que el enfoque holístico a la educación no presupone dejar a un lado el contenido o lo cognitivo, sino que más bien el aprendizaje es parte de un todo holístico, expresado así en términos de Abraham Maslow (1979): «El aprendizaje del contenido *no* es enemigo del desarrollo personal. Debemos enfocar esta cuestión holísticamente y no atomísticamente» (p. 24). En el referido artículo, sobre Educación Humanista, Maslow clarifica la diferencia entre la formación tradicional profesional y la educación humanista. La primera se centra en el método y el aprendizaje es intrínseco a la personalidad, la relación profesor/alumno es similar a la del maestro/aprendiz, siendo el primero un experto que enseña al segundo el cómo hacer las cosas. La Educación Humanista difiere en sus métodos y en la interrelación profesor/alumno (Maslow, 1968), se centra en lograr el crecimiento hacia la identidad, autoactualización, el darse cuenta, y la aceptación del afecto, tener un sistema de valores y un estilo personal de vida (Maslow, 1979, p. 14). En su definición de la Educación Humanista, Maslow sitúa el énfasis en el crecimiento y la maduración, en el cambio y en la mejoría de la condición humana. De su experiencia como profesor universitario Maslow llega a la conclusión de que los jóvenes estudiantes tenían «hambre» de contacto, de identidad y de comunidad. Según Maslow estas necesidades básicas de gratificación deberían iniciarse en la escuela primaria y proseguirse en niveles de enseñanza superiores, lo que es compartido por el enfoque de la Educación Confluyente (Brown, 1971, 1975). Maslow creía que podían integrarse los enfoques educativos extrínsecos (educación para la competencia, destrezas) con los intrínsecos (crecimiento personal), que las ciencias (historia, matemáticas, biología, incluso estadística) se podían enseñar enfatizando el descubrimiento personal, el placer del descubrimiento, el crecimiento personal, y el enriquecimiento de la persona, como una ayuda para percibir el mundo como realmente éste es, para llegar a ser una persona más madura que deja a un lado el comportamiento infantil de pensar en absoluto, para «ver» el mundo de las probabilidades (Maslow, 1970), por consecuencia el «conocimiento es posible» (Maslow, 1979, p. 24).

A este respecto el *Borrador del Anteproyecto de Ley de la Ordenación General del Sistema Educativo* (MEC, 1990), en su exposición de motivos,

refiriéndose al *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989b), dice:

«Se fundamenta la Ley en que en la educación se decide... la capacidad de los niños y de los jóvenes para *desarrollar plenamente su identidad personal* en el ejercicio de la libertad, de la tolerancia y de la solidaridad, y que en ella *se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad* (p. 3).

Enfatizando el artículo primero del *Libro Blanco* que «el sistema educativo español se orientará a la realización de los siguientes fines: a) El pleno desarrollo intelectual, afectivo, social y moral del niño» (p. 6). O sea un *desarrollo holístico*. Y en el artículo 19, la educación secundaria contribuirá a: «...elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona» (p. 8). Además en el artículo 24: «3. El Bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana que les permitirá desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia» (p. 9).

Martín-Ibáñez en la Conferencia inaugural del *Symposium Desarrollo Humano y Educación* (1991), menciona repetidas veces que el objetivo de la Educación es alcanzar el desarrollo total del alumno.

Valores educativos

El estudio de los valores educativos que caracterizan a los profesores no ha sido investigado con la profundidad que este tema requiere. Witt (1971), en su Tesis Doctoral traza el perfil interpersonal de profesores exitosos, de las seis características que menciona como necesarias para ser un profesor eficaz, nos interesa aquí especialmente una: La percepción que tiene el profesor de los otros. Esta percepción interpersonal es denominada por Witt (1971) «necesidad social», definiéndola como:

«...las relaciones que se dan entre la gente... Se asume que dada la presencia psicológica de otra gente, las situaciones interpersonales producen conductas en un individuo que difieren de las conductas del individuo cuando éste no se encuentra en presencia de otras personas. Por consecuencia una necesidad interpersonal es un requisito para establecer una relación satisfactoria entre el individuo y sus contactos humanos» (p. 41).

Las actitudes de los profesores ha sido un tema de estudio e interés desde hace muchísimos años. La cantidad y la variedad de investigaciones reflejan un interés constante. Algunos de estos estudios son exclusivamente descriptivos, proporcionando información acerca de las actitudes que los profesores mantienen. Otros enfocan únicamente la actitud del profesor,

mientras que otros comparan las actitudes de los profesores con la actitud de otros grupos, como alumnos, administradores escolares, y padres. Esto último es lo que permite la Escala VAL-ED que se utiliza en esta investigación. Además de que:

«Las actitudes tienen una estrecha relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que las actitudes que los estudiantes mantienen hacia los profesores, las materias académicas, o hacia la escuela como un todo, son factores antecedentes que influyen sustancialmente en el proceso de aprendizaje, de manera que según sea el signo de las actitudes (positivo o negativo), el aprendizaje escolar resultará favorecido o perjudicado» (Beltrán y Moraleta et al. 1987:249).

Lo mismo ocurre con la interacción educativa profesor/alumno, ya que las actitudes de apego, rechazo y preocupación que los primeros manifiestan a los segundos influyen el rendimiento escolar de los alumnos, como claramente lo demuestra el exhaustivo estudio de investigación con actitudes realizado por Beltrán (1986), que estudia las variables de producto (influencia de características del alumno) y el proceso de interacción profesor/alumno; esta última variable o actitud, determina, en gran parte, el logro o el fracaso de la enseñanza-aprendizaje.

Otros autores han estudiado la interacción profesor/alumno determinando las características del profesor (Ryans, 1960); el ideal de la interacción en la *enseñanza* (Reitz, Very y Guthrie, 1965); el ideal de la interacción en profesores con experiencia y sin experiencia (Friedman, 1967); la satisfacción en el trabajo del profesor como persona, sus intereses y orientaciones, crecimiento personal y profesional (Hall y Vicent, 1960).

Planteamiento el problema

El problema que plantea resolver esta investigación consiste en buscar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Es posible medir la percepción que tienen de la educación los diferentes miembros de que se compone la comunidad educativa? Si la respuesta es afirmativa ¿cómo hacerlo? ¿De qué forma metodológica que resulte precisa, clara, y concisa? ¿Con qué instrumento de medida que ofrezca suficiente fiabilidad y validez y que cuente con un soporte teórico? ¿Qué tipo de educación idealizan los alumnos/profesores de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (EUF) y profesores de EGB en ejercicio? ¿Qué interacciones consideran más adecuadas mantener los profesores con los alumnos, con los directivos escolares, con los padres, en inclusión, control y afecto? En concreto lo que pretendemos investigar es: *¿Qué valores educativos caracterizan a estudiantes de EU de Formación del Profesorado, en el inicio y final de carrera, y a los profesores de escuelas de educación general básica?*

Por otra parte determinar el tipo de educación e interacción deseada por los alumnos de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (EUIFP), tiene el doble efecto de detectar el tipo de educación y de interacción que ellos desean recibir en las EUIFP y el tipo de educación y de interacción que desearían impartir, más tarde, como profesores de EGB a sus alumnos.

Como se apreciará, este estudio no intenta modificar valores, lo que, por otra parte sería imposible saber cómo hacerlo si estos se desconocen; antes habría que conocer con claridad objetiva cuáles son los valores educativos que guían u orientan la labor educativa del profesor, considerando que los «valores son todo aquello por lo que estamos a favor o en contra. Los valores dan sentido y dirección a nuestras vidas». (Howe y Howe, 1977, p. 19). Bossman (1991), advierte sobre el inadecuado uso que a menudo se hace del término «valores», puntualizando que estos:

«Constituyen la fibra moral inherente a cada sociedad, describiendo lo que a niveles profundos proporciona integridad y dirección a la conducta del individuo, proporcionando coherencia a todo orden social» (p. 661).

Asimismo Barrett (1961) y Williams (1961) enfatizan la importancia de los valores en la educación moderna: la educación juega un importante rol en la creación de valores que afectan la estructura de los mismos en una determinada sociedad.

Por otra parte aunque la meta de este estudio no sea la modificación de valores, este cambio únicamente podría alcanzarse una vez determinados los diferentes valores educativos que predominan en los diferentes elementos que participan en el sistema educativo.

La importancia que tiene el evaluar los valores educativos o expectativas que tienen del sistema educativo los componentes de una comunidad específica es incalculable, ya que no solamente permite verificar si existe o no discrepancia, entre la percepción que cada uno (directores, profesores, alumnos, padres), tiene de cómo la educación debería ser, sino que además evita las distorsiones que son producto de factores subjetivos; por ejemplo a veces, los profesores enfatizan un aspecto de la educación creyendo que es lo que desean como prioritario los padres, directores y alumnos (Hargreaves, 1979), sin embargo, cuando son medidas las expectativas que éstos últimos tienen de la educación surgen discrepancias o incompatibilidades.

Cuando en un sistema no se da congruencia o compatibilidad (medida en el FIRO con el índice de compatibilidad o total de cada subescala), surgirá tensión o conflictos de roles en el sistema. Es obvio que cuando nos referimos a un sistema a evaluar y a modificar, según los datos que se obtengan, este no puede ser un gran sistema, como el sistema educativo de un país en su totalidad (macrosistema), ni siquiera de una provincia en particular, sino que tendría que limitarse a una zona educativa específica, dado

que los valores educativos considerados como positivos en un contexto escolar pueden no serlo en otros. Como ejemplo, según la clase social (baja o media), las investigaciones de Musgrove (1961) demuestran que los padres esperan una conducta muy diferente de los profesores hacia sus hijos: en las clases económicas bajas el profesor, según los padres, debería enseñar a sus hijos las pautas de conducta; en las altas este rol, de nuevo según los padres, le corresponde hacerlo a la familia. A menudo en estas clases socioeconómicas altas lo que los padres esperan, al elegir un colegio para sus hijos, es que este les ofrezca niveles de calidad en la enseñanza, una formación adecuada para realizar estudios superiores y en tercer lugar una formación integral (Colegio Agustiniiano, 1992).

Detectar valores significa medirlos, conocerlos. Si deseamos una reforma educativa debemos conocer primero con qué valores educativos contamos en los diferentes roles en que participan las personas que se encuentran inmersas dentro del sistema educativo, iniciando esta larga labor por los maestros, los artífices que retransmiten más directamente la enseñanza. En esta línea, Husén (1988), al referirse a paradigmas, lo ha planteado así:

«¿Qué clase de reforma o cambio en la práctica educativa deseamos lograr? En el caso de que demos importancia a la reforma educativa, no nos sirve bien un paradigma que se propone abiertamente una información “libre de valores”» (p. 58).

En el *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado*, del Ministerio de Educación y Ciencia, se plantean los valores como una de las áreas temáticas prioritarias de investigación (MEC, 1989:74).

Objetivos de la investigación

Para responder a todas las preguntas, que se encuentran formuladas en los apartados anteriores, hemos revisado la literatura especializada sobre el tema y hemos encontrado un instrumento de medida (Escala VAL-ED, de William Schutz), que satisface nuestras necesidades de medición de valores requeridas en este estudio, además de que este instrumento psicológico está avalado por la Teoría Tridimensional Interpersonal de Schutz, conocida como *Orientación en las Relaciones Interpersonales Fundamentales (FIRO: Fundamental Interpersonal Relations Orientations)*. El objetivo de este estudio queda así expuesto: Detectar los valores educativos predominantes en tres categorías de población estudiantil de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (EUFP); los que inician la carrera, los que la finalizan y los maestros de EGB que se encuentran trabajando en colegios. Estos valores educativos están enmarcados o descritos en los 108 items que contiene la Escala VAL-ED y pertenecen a 12 dimensiones o subescalas distintas de conducta interpersonal.

En resumen, en este estudio se investigan los valores educativos, utilizando como instrumento de medición la Escala VAL-ED de Schutz, teniendo como objetivo detectar los fundamentos que rigen la conducta interpersonal y educativa de estudiantes en proceso formativo para llegar a ser maestros y de maestros en ejercicio de la docencia.

Fuente de datos

Todos los datos utilizados en esta investigación, relacionada con valores educativos de maestros en formación y maestros en el ejercicio de sus funciones docentes, provienen del instrumento psicológico VAL-ED, de William Schutz. Aquí se utiliza una versión española de la Escala original en inglés, traducción y adaptación-experimental realizada por el autor de este estudio. Esta traducción, reproducción y utilización de la Escala en castellano fue autorizada por Consulting Psychologists Press, Inc., entidad que tiene los derechos de autor de todas las Escalas FIRO.

Escala VAL-ED

Las doce subescalas en la Escala VAL-ED permiten estimar ciertos valores relacionados con diversos aspectos de la educación. De las doce subescalas dos (IMP., MENTE) no pertenecen al constructo general de la teoría FIRO y miden:

IMPORTANCIA (IMP): La importancia social de la educación; valiosa por sí misma o como un medio para conseguir un empleo.

MENTE: Las metas de la educación; desarrollo de la mente versus desarrollo holístico de la personalidad.

Las diez restantes subescalas son aplicaciones de la teoría FIRO a los aspectos interpersonales o de interacción entre los diferentes elementos de que se compone el sistema educativo. Estas diez subescalas exploran las relaciones interpersonales, en diadas, entre alumnos, profesores, directivos escolares, miembros de la comunidad (padres de alumnos). Relaciones que incluyen entre sus ítems: valores acerca de la libertad académica (control); contacto (inclusión) entre profesores y alumnos y entre profesores y padres; el derecho de los padres a influir en el proyecto del centro escolar (control); y el derecho a la intimidad de los profesores (afecto).

Interpretación de la Escala

Siguiendo las instrucciones dadas por el autor de la Escala (Schutz, 1978) en el *Manual*, ésta se corrige considerando las doce subescalas por separado, contando cada una de ellas con 9 ítems. Las puntuaciones directas —de completo acuerdo = 6, a completo desacuerdo = 1, son convertidas a puntuaciones tipificadas de 0 ó 1, con lo que la puntuación de cada subescala os-

cila entre 9 (máxima) y 0 (mínima). Siendo una puntuación alta, en cada subescala, 6-7-8-9, moderada 4-5-6, y baja 0-1-2-3. A partir de estas puntuaciones se obtienen tres prototipos de personalidad, en cada una de las tres necesidades interpersonales básicas: *Inclusión (I)*; *Control (C)*; y *Afecto (A)*.

Características técnicas de la Escala VAL-ED

Todas las Escalas FIRO son distribuidas en España, en su versión original en inglés, por TEA. La única traducción/adaptación que conocemos de esta Escala (VAL-ED) al español es la que ha realizado el autor de este estudio, versión que se utiliza en esta investigación.

La Escala VAL-ED consta de un conjunto e 12 subescalas ordinales de escalograma tipo Guttman (1950, 1954, 1977). Estas subescalas no miden la cantidad de una conducta específica, sino que miden las características y el rango de la conducta que el evaluado considera como más o menos característico de la forma en que él mismo se comporta.

Método de investigación

Descripción del instrumento y su aplicación

La extensión de este trabajo no permite describir ampliamente la Escala VAL-ED, aquí resumimos únicamente algunas características del instrumento diseñado por William Schutz (1966, 1977, 1978), partiendo de su teoría conocida como *FIRO* (*Fundamental Interpersonal Relations Orientations*). Este instrumento mide las relaciones interpersonales que deberían darse en el contexto escolar entre alumnos, profesores, administradores y padres, en tres necesidades básicas: *Inclusión (I)*; *Control (C)*; y *Afecto (A)*. Además se añaden a estas dimensiones interpersonales dos subescalas más: *Importancia (IMP)* que mide la importancia social de la educación —la escuela como un lugar para aprender versus la escuela como un lugar para procurarse un empleo; y *MENTE* —la educación centrada en la mente vs la educación holística. Esta Escala es del tipo escalograma de Guttman (1950, 1954, 1967), consta de 108 reactivos o ítems (9 ítems por cada una de las doce variables ya descritas), de preguntas cerradas con elección forzosa, quiere decirse que el sujeto evaluado tiene que elegir una de las seis posibilidades que ofrece cada ítem como estando en completo desacuerdo = 1, a completo acuerdo = 6. Lo que no permite al sujeto la distorsión que se da en los cuestionarios tradicionales con ítems a los que se responde entre verdadero o falso. Sobre el número e respuestas a los reactivos que componen una Escala, Rotter (1972), ha señalado las ventajas de utilizar seis tipos de respuestas en las Escalas de actitudes, situando el «tiendo a estar de acuerdo» y el «tiendo a estar en desacuerdo» como respuestas centrales de ítem.

En su aplicación colectiva a alumnos de EUFP el profesor del curso entregaba el cuadernillo de la Escala a los sujetos que deseaban voluntariamente cooperar en el estudio, se les pedía completar antes los datos personales en la primera página —sin nombre, indicando lugar, fecha, edad y sexo. Después de que leían las instrucciones que figuran en el mismo cuadernillo, y si no tenían ninguna pregunta, pasaban a completar la Escala, entregándola al finalizar al profesor. El tiempo total promedio para completar la Escala fue de 30 minutos, oscilando entre 25 y 35. Su aplicación fue realizada al inicio de la clase a fin de evitar la fatiga que se acumula en el estudiante al final de la misma.

En la muestra de profesores de EGB la aplicación fue individualizada: La Escala se entregaba a cada persona del equipo escolar que colaboraba en este estudio y esta persona la distribuía entre los profesores que voluntariamente manifestaban su deseo de completarla. Se les pedía que completasen los datos personales, como los alumnos de EUFP, incluyendo además el tiempo de experiencia como profesor. En esta labor de entrega y recogida de Escalas cooperaron, con el autor de este estudio, numerosos directores, jefes de estudio, tutores, profesores y psicólogos.

Los tres grupos de este estudio completaron la Escala VAL-ED en el transcurso del año escolar 1989-1990. En las Escuelas Universitarias los alumnos de primer curso al inicio del mismo (noviembre 1989), y los de tercer curso al finalizarlo y antes de iniciar las prácticas finales de curso (marzo 1990).

Algunas de las Escalas de los tres grupos de la muestra fueron desechadas por incompletas en las respuestas a los ítems o por la omisión de datos.

Descripción de la muestra

Existen una gran cantidad de investigaciones realizadas en el campo de la educación, sean éstas con sujetos que aprenden (alumnos) en el sistema, que enseñan (profesores), o que dirigen las políticas educativas (cuerpos directivos). La inmensa mayoría de ellas han sido realizadas en Facultades universitarias con profesores y/o alumnos y en Colegios o EUFP, también con profesores y/o alumnos. Sin embargo, la importancia de la investigación con el profesorado de EGB en formación en las EUFP merece especial atención como señalan Varela y Ortega (1985):

«Estas instituciones “se refiere a EU de Formación del Profesorado de EGB” han sido generalmente relegadas por los investigadores del sistema educativo que con frecuencia han preferido el estudio de instancias más elevadas del ámbito universitario y, sin embargo, estas Escuelas Universitarias constituyen piezas esenciales para la comprensión del sistema de enseñanza en la medida que están destinadas a socializar y a formar los profesores encargados de ejercer su acción magistral en el ciclo general básico. La incidencia de esta acción afecta directamente a la población escolar más numerosa» (p. 17).

Los sujetos que han cooperado en esta investigación han sido sujetos «disponibles a colaborar», las razones de tener que decidir por este tipo de muestreo y no otro de los conocidos como más «válidos», son múltiples y aquí en especial este tipo de muestreo es una necesidad de adaptación a las posibilidades de investigación de que disponemos.

Al tratarse de una población estudiantil extensamente amplia, hemos elegido como muestra únicamente alumnos de primero y último año de carrera. Se seleccionaron estos dos niveles universitarios por considerar que discriminan más entre ellos, debido a la edad de tres años que separa un nivel del otro, además de la experiencia universitaria de ese mismo tiempo entre uno y otro curso, y el grado de valores supuestamente adquiridos con la permanencia en la enseñanza superior de los sujetos del tercer curso, comparado con los del primer curso.

La muestra está compuesta de tres grupos de sujetos: 521 (165 hombres y 356 mujeres) estudiantes de primer curso de EUFP, con edades comprendidas entre 18-20 años; 445 (105 hombres y 340 mujeres) estudiantes de tercer curso de EUFP, con edades que oscilaban entre 22-26 años; y 366 (132 hombres y 234 mujeres) profesores de EGB, con edades entre 22 y 64 años, lo que hace un total de 1.332 sujetos.

La Tabla 1 refleja, en forma resumida, la distribución de la muestra de alumnos y de profesores.

Diseño de investigación

Como ya se ha mencionado el objetivo de este estudio consiste en determinar si existen diferencias significativas en los valores educativos de los tres grupos estudiados: alumnos/profesores de inicio de carrera, alumnos/profesores al finalizar la carrera, y profesores en ejercicio de la docencia en Colegios de EGB.

Se utiliza el porcentaje de frecuencias para determinar el perfil de los valores educativos, y los prototipos de conducta interpersonal. El análisis de la varianza, como prueba estadística, para determinar el cálculo de la significación de las medias. Esta técnica estadística fue elegida dado que describe la diferencia de medias entre grupos. Las diferencias no significativas se dan cuando no se aprecian diferencias entre las medias de las variables a investigar. Si el valor tabular F es más bajo que el valor de F calculado en las tablas estadísticas, la diferencia es considerada como significativa a 0,05. En ese caso las hipótesis nulas de diferencias no significativas serán rechazadas y se asumirá una diferencia significativa.

Por las características del muestreo de este estudio este es un diseño seccional/transversal, en el que se hace una sola observación o medida (test) a un grupo en un único momento del tiempo. Estimamos que el diseño transversal está justificado en este caso, aunque a veces mencionemos el término *evolución* entre los tres grupos (inicial/final/trabajo), qui-

Tabla 1
Distribución de la muestra de alumnos (inicio y final de carrera)
y de profesores

Escuela Universitaria	Primer curso (%)		Tercer curso (%)		Totales (%)		
Díaz Jiménez:							
Hombres	131	(9,8)	57	(4,3)	188	(14,2)	
Mujeres	239	(18,0)	227	(17,0)	466	(35,0)	
Total	370	(27,8)	284	(21,3)	654	(49,1)	
Pablo Montesino:							
Hombres	19	(1,4)	32	(2,4)	51	(3,8)	
Mujeres	84	(6,3)	56	(4,2)	140	(10,5)	
Total	103	(7,7)	88	(6,6)	191	(14,3)	
Otras:							
Hombres	15	(1,1)	16	(1,2)	31	(2,3)	
Mujeres	33	(2,5)	57	(4,3)	90	(6,8)	
Total	48	(3,6)	73	(5,5)	121	(9,1)	
Totales	521	(39,1)	445	(33,4)	966	(72,5)	
Profesores							
Sexo	Experiencia 0-4 años (%)		Experiencia 5-9 años (%)		Experiencia 10 y más (%)		
Hombres	42	(3,2)	33	(2,5)	57	(4,3)	
Mujeres	89	(6,7)	67	(5,0)	78	(5,0)	
Total	131	(9,8)	100	(7,5)	135	(10,1)	
Gran total						1.332	(100)

zá hubiese sido más exacto hablar siempre de diferencias, en vez de evolución.

La metodología utilizada es selectiva, se tomaron grupos (inicial/final/trabajo) seleccionados por el investigador, utilizándose como técnica la correlacional de comparación de grupos entre sí.

El Cuadro 1 que sigue reproduce el contenido de cada interpretación con una leyenda al final del mismo que indica si la descripción se acepta o se rechaza según los resultados obtenidos con los sujetos de la muestra de este estudio. Estas descripciones representan el perfil de valores educativos presente en la muestra como un todo. Cuando este perfil —de cada subescala— es considerado por grupo de estudio (inicial, final, trabajo) se dan algunas diferencias en frecuencias, medias y desviaciones típicas, lo que fue analizado utilizando el procedimiento de análisis de la varianza.

Cuadro 1
Perfil de valores educativos de la muestra total

IMP: rechazada	MENTE: rechazada	I: ADM/PROF: aceptada	I: PROF/PAD: rechazada
La educación es valiosa por sí misma más allá de sus ventajas ocupacionales.	La escuela debería ocuparse en desarrollar la mente de sus alumnos, antes que su personalidad.	Los administradores deberían tomar en cuenta las opiniones de los profesores a la hora de tomar decisiones.	Los profesores deberían participar en las actividades de la APA
C: PROF/AL: rechazada	C: ADM/PROF: rechazada	C: PROF/PAD: rechazada	C: ADM/PAD: aceptada
Los profesores deberían dirigir completamente sus clases.	Los administradores deberían controlar las actividades de los profesores en el aula.	Los profesores deberían adaptarse a los valores dominantes de la APA.	Los descos de la APA deberían determinar las políticas de la escuela.
A: PROF/AL: aceptada	A: ADM/PROF: aceptada	A: PROF/PAD: ni rechazada ni aceptada	A: ADM/PAD: rechazada
Los profesores deberían mostrarse amistosos y cariñosos con sus alumnos.	Los administradores deberían mostrarse cercanos y confiar sus asuntos personales a los profesores.	Los profesores y los miembros de la APA deberían ser amigos.	Los administradores y los miembros de la APA deberían ser amigos entre ellos.

Conclusiones, limitaciones y sugerencias

Las siguientes conclusiones han sido organizadas alrededor de las preguntas planteadas al inicio de este trabajo y de las hipótesis nulas surgidas de las mismas. En el planteamiento del problema nos hacíamos estas preguntas: ¿Existe un instrumento de medida que pueda evaluar los valores educativos, ofreciendo suficiente fiabilidad y validez? Revisando la bibliografía especializada sobre el tema nos decidimos por la Escala VAL-ED de William Schutz,

a pesar de que la referida Escala cumplía los requisitos estadísticos de fiabilidad y validez en población norteamericana, no contábamos con estudios empíricos válidos realizados en nuestro contexto, excepto algunos intentos exploratorios que habíamos realizado con pequeñas muestras de sujetos, en consecuencia con los datos de la muestra de sujetos de esta investigación procedimos a realizar análisis factoriales, que nos permitieron determinar la fiabilidad y validez de la Escala VAL.-ED como adecuadas.

Otra pregunta que nos planteábamos era la siguiente: ¿Qué tipo de educación idealizan los alumnos de EU de Formación del Profesorado y los profesores de EGB? A esta pregunta responde el *perfil de valores educativos* de los tres grupos de la muestra (inicial/final/trabajo). Perfil que está determinado por la frecuencia relativa de puntuaciones altas y bajas en cada subescala de VAL.-ED y que resumimos a continuación.

La importancia (*IMP*) de la educación se inclina, en este grupo, a favor de que la escuela sea una institución que prepare para el empleo, más que la educación sea valiosa por sí misma. Esta posición es más acentuada en los alumnos (inicial y final) que en el de trabajo (profesores). Aquí hay que considerar que los primeros no están trabajando y los segundos sí. En otros estudios (Castanedo y Bueno, 1990a, 1990b), con alumnos de EGB, llegamos a conclusiones similares con esta subescala; la escuela era percibida como un lugar de preparación para el empleo. Asimismo con una muestra de alumnos de segundo curso de Pedagogía (Castanedo y Beltrán, 1991), los resultados con esta subescala fueron similares. Aunque estos datos discrepan con los encontrados en la investigación, antes mencionada, del Colegio Agustiniiano (1922), en la que los alumnos de 1.º, 2.º y 3.º de BUP situaban en primer lugar el estar mejor preparados académicamente y únicamente en segundo lugar conseguir un buen trabajo.

En cuanto a la subescala *MENTE* se enfatiza el desarrollo de la personalidad global de los alumnos en oposición al desarrollo de la mente, en los tres grupos, aunque con una mayor evidencia en los grupos final y trabajo que en el inicial. Resultados que también corresponden a los hallados en el trabajo ya mencionado (Castanedo y Beltrán, 1991). En relación con este constructo Maslow (1970) no encontraba ninguna contradicción entre la educación del crecimiento personal y la educación de destrezas, competencia, contenidos mentales, teniendo cada uno de ellos su espacio. En otro lugar Maslow (1979), dice: «Aprender contenidos *no* es el enemigo del crecimiento personal» (p. 21). Asimismo, McCombs (1991), aboga por la necesidad de implantar planes educativos que comprendan estrategias de aprendizaje que traten *holísticamente* las necesidades de los alumnos, los sistemas educativos y administrativos que interrelacionan con el que aprende. A esta postura pedagógica se une Lipman (1991), quien retomando el término «comunidad escolar de investigación» —de Charles Pierce—, recomienda que las sesiones de clase comiencen con experiencias provocativas que sean tanto afectivas como cognitivas.

De las dos subescalas de *Inclusión* deducimos: la interacción o *I:ADM/PROF* es percibida como que los profesores deberían participar en la toma de decisiones administrativas escolares. Esta tendencia se incrementa o evoluciona de grupo en grupo. La *I:PROF/PAD* deja claramente establecido que los profesores no están obligados a formar parte o a participar en las actividades sociales que organice la comunidad de padres. Aquí también se da evolución en la frecuencia de los tres grupos.

De las cuatro subescalas en *Control*, tenemos que en la primera de ellas (*C:PROF/AL*) los sujetos consideran que no es descado o necesario ejercer control o disciplina sobre los alumnos. Aquí el grupo final es aún más enfático, en esta posición, que los grupos inicial y trabajo. En otro trabajo (Castanedo y Bueno, 1990b), los sujetos (alumnos de EGB consideraban que el *Control* o la disciplina no debería ser excesivo). Posiblemente esta posición podría ser explicada por las conclusiones a que llegan Varela y Ortega (1985), al realizar un análisis sociológico de los *estudiantes de Magisterio*. Entre las opiniones de los estudiantes sobre la enseñanza recibida obtienen estos resultados.

Tabla 2
Opiniones sobre la enseñanza recibida

	Curso		
	Total	Primero	Tercero
Democrática	20,74	38,42	15,67
Autocrática	51,70	35,96	55,19
NS/NC	27,56	25,62	29,14
Total	100 %	(242) 100 %	(453) 100 %

Fuente: Varela, J., y Ortega, F. (1985), p. 214.

Como vemos en el cuadro anterior la enseñanza autocrática predomina en la muestra de Varela y Ortega, siendo esta aún más elevada en el curso final que en el inicial, de lo que se puede deducir que los profesores de nuestro estudio no desean impartir la enseñanza de la forma autocrática en que la han recibido, teniendo en cuenta que desde que se hizo el estudio de Varela y Ortega han pasado diez años —estudio de campo realizado en 1982— y que estos sujetos ya se encontraban ejerciendo su profesión, en el momento de realizar nuestro estudio de campo en 1991, y hasta es posible que algunos de ellos hayan sido sujetos también de nuestra investigación. Otro dato interesante de la investigación de Varela y Ortega es que ante la pregunta: «El método más eficaz para habituar a los jóvenes a la responsabilidad es hacerles sentir el valor educativo de la disciplina», están de

acuerdo el 48,38 por 100 de los profesores, en desacuerdo el 26,33 por 100 y el resto son indiferentes o no contestan (p. 248).

El *C:ADM/PROF* es percibido como adecuado cuando los profesores pueden decidir ellos mismos lo que consideran adecuado enseñar a los alumnos. Dándose una ligera evolución en este sentido en los tres grupos. A resultados similares llega Witt (1971), en el componente de *Control* los profesores —con experiencia y sin ella— demostraban poco deseo a tomar decisiones o aceptar responsabilidades, sin desear tampoco que los otros les controlasen.

La subescala que mide el *C:PROF/PAD* se caracteriza, en esta muestra, por la eficacia docente que el profesor está obligado a ejercer, sin estar obligado a rendir cuentas de su vida privada a la comunidad de padres. Asimismo, esta tendencia va en incremento de grupo en grupo, siendo mucho más elevada en el grupo trabajo que en el inicial.

El *C:ADM/PAD* se percibe aquí como deseado cuando los administradores escolares siguen los deseos de la comunidad de padres a la hora de tomar decisiones referentes a la política educativa del Centro escolar. Esta posición es muchísimo más marcada en el grupo inicial que en el final.

De las cuatro subescalas de *Afecto* deducimos los siguiente: En el *A:PROF/AL* se detecta la necesidad de expresar afecto el profesor a los alumnos en los tres grupos, siendo aún más enfatizado en el grupo final que en los otros dos grupos. Asimismo, en el estudio de Jenkins y Lippitt (1951) predominada la relación afectiva de los maestros.

En el *A:ADM/PROF* predomina el enfoque de relación afectiva que unos con otros deseen mantener entre sí. Esta tendencia es aún más marcada en el grupo final.

Estas dos subescalas (*A:PROF/AL* y *A:ADM/PROF*) contienen las medias más elevadas de todas las subescalas, resultados que son congruentes con otro estudio anterior con una muestra de alumnos de Pedagogía (Castanedo y Beltrán, 1991).

La subescala *A:PROF/PAD* es la única en la que se distribuyen las frecuencias entre altas y bajas, lo que se interpreta como una integración o justo medio de estas dos tendencias: a) el profesor debería ser una persona integrada en la comunidad de padres, eligiendo sus amistades en la misma, y b) el profesor debería mantener su vida interpersonal separada del ambiente comunitario de padres. Las diferencias intergrupo apuntan en la dirección que el grupo trabajo, comparado con los otros dos grupos, está más inclinado por la segunda posición.

Bibliografía

- BELTRÁN, J. (1986). La interacción educativa: Expectativas, actitudes y rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, XLIV, 172, 159-192.
- BELTRÁN, J.; MORALEDA, M., et al. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: EUDEMA.
- BOSSMAN, D. M. (199). Cross-Cultural Values for a Pruralistic Core Curriculum, *Journal of Higher Education*, 62 (6), 661-181.
- BARRETT, D. N. (ed.) (1961). *Values in America*. Notre Dame, Inc.: University of Notre Dame Press.
- BROWN, G. I. (1971). *The live Classroom: Innovation through confluent education*. New York: Viking Press.
- BROWN, G. I. (1975). *Human teaching for human learning: An introduction to confluent education*. New York: Viking Press.ç
- CASTANEDO, C., y BUENO, J. A. (1990a). Percepción que tienen los alumnos de E.G.B. de los Valores Educativos. Comunicación presentada en el XXIII Congreso Interamericano de Psicología, San José, Costa Rica, 7-12 julio 1991.
- CASTANEDO, C., y BUENO, J. A. (1990b). Relación entre valores educativos y conducta interpersonal en alumnos de E.G.B. Comunicación presentada en el XXIII Congreso Interamericano de Psicología, San José, Costa Rica, 7-12 julio 1991.
- CASTANEDO, C., y BUENO, J. A. (1990c). Conducta interpersonal y prototipos de personalidad en alumnos de E.G.B. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Psicología y Educación, Madrid, 21-23 noviembre, 1991.
- CASTANEDO, C., y BELTRÁN, J. (1991). Valores Educativos en estudiantes de segundo curso de Pedagogía. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Psicología y Educación, Madrid, 21-23 noviembre, 1991
- COLEGIO AGUSTINIANO (1992). *Organización del Centro*. Madrid.
- CONSULTING PSYCHOLOGISTS PRESS (1991). *General Catalog.*, Palo Alto, CA: CPP, Inc.
- DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1990). La Orientación en los Planes de Estudios de Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 3, 401-424.
- FRIEDMAN, N. L. (1967). Career stages and organizational role decisions of teachers in two public juniors colleges. *Sociology of Education*, 40, 231-245.
- GUTTMAN, L. (1950). The basis for scalogram analysis. In S. A. Stouffer, et al. (eds.). *Measurement and prediction*. Princeton: Princeton University Press.
- GUTTMAN, L. (1954). Principal components of scalable attitudes. In P. Lazarsfeld (ed.). *Mathematical thinking in the Social Sciences*, Glencoe, Ill.: Free Press.
- GUTTMAN, L. (1967). A basis for scaling qualitative data. In M. Fishbein (ed.). *Readings in attitude theory and measurement*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- HALL, R. M., y VINCENT, A. M. (1960). Staff-selection and appointment. *Encyclopedia of Educational Research*, New York: McMillan Co.
- HARGREAVES, D. H. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- HOWE, L. W., y HOWE, M. (1977). *Cómo personalizar la educación: Perspectivas en la clarificación de valores*. Madrid: Santillana.
- HUSEN, T. (1988). Paradigmas de la investigación en Educación: Un informe del estado de la cuestión. En I. Dendaluce (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp. 46-59.
- LIPMAN, M. (1991). ¿Qué tipo de intervención puede salvar la Educación? Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Madrid, 21-23 de noviembre, 1991.
- McCOMBS, B. (1991). Intervenciones educativas para potenciar la meta-cognición y el aprendizaje auto-regulado. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Madrid, 21-23 de noviembre, 1991.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1976). La Educación an función de los valores. *Revista Española de Pedagogía*, XXXIV, 132, 145-169.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1992). Cristianismo y valores en una sociedad intercultural. *X Congreso Nacional de Pedagogía*, Salamanca 29 sept., 3 octubre, 1993.
- MARTÍN IBÁÑEZ, J. A. (1991). Conferencia inaugural, *Symposium Internacional Derecho Humano y Educación*. Madrid, 28-30 octubre.
- MASLOW, A. H. (ed.) (1959). *New Knowledge in human values*, New York: Harper & Row.
- MASLOW, A. H. (1968). Some educational implications of the Humanistics Psychologies. *Harvard Educational Review*, 38, 685-696.
- MASLOW, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. Ed. Rev. New York: Harper & Row.
- MASLOW, A. H. (1979). Humanistic Psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 3, 13-26.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989a). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989b). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *Borrador del anteproyecto de Ley de la Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MUSGROVE, F. (1961). Parents expectations of the junior high school. *Sociological Review*, 9, 167-180.
- PASCUAL, A. V. (1988). *Clarificación de Valores y Desarrollo Humano*, Madrid: Narcea.

- PASCUAL, R. (1980). *El diálogo clarificador de los valores en la Orientación educativa*. Madrid: Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M. (1985). *Los Congresos Nacionales de Pedagogía*. Valencia: NAU Libres.
- REITZ, W. E.; VERY, Ph. S., y GUTHRIE, G. M. (1965). Experience, expertness, and ideal teaching relationships. *Educational and Psychological Measurement*, 25, 1051-1060.
- ROTTER, G. S. (1972). Attitudinal points of agreement and disagreement. *Journal of Social Psychology*, 86, 185-202.
- RYANS, D. G. (1960). *Characteristics of teachers: Their description, comparison, and appraisal*. Washington, D. C.: American Council of Education.
- SCHUTZ, W. (1966). *The interpersonal underworld: FIRO a three dimensional theory of interpersonal behavior*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books, Inc.
- SCHUTZ, W. (1977). *Leaders of the School: FIRO theory applied to administrators*. San Diego, CA: Universities Associates, Inc.
- SCHUTZ, W. (1978). *FIRO Awareness Scales Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- VARELA, J., y ORTEGA, F. (1985). *El aprendizaje de maestro: Un análisis sociológico de los estudiantes de Magisterio del Distrito Universitario de Madrid*. Madrid: MEC. 2.ª edición.
- WILLIAMS, R. M., Jr. (1961). Values in Modern Education in the United States. In Donald N. Barrett (ed.). *Values in America*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- WITT, F. (1971). *An Interpersonal Profile of Area School Instructors*. Doctoral Dissertation. Iowa State University. Dissertation Abstracts International, 32/04A, p. 1823. University Microfilms no. 71-26, 903.

Resumen

En este trabajo se utiliza la Escala VAL-ED (Valores Educativos), de William Schutz, para determinar las actitudes educativas y las conductas de Inclusión, Control y Afecto en las siguientes interacciones en diadas: profesor/alumno, administradores/profesores, profesores/padres, y administradores/padres. Las actitudes son medidas con las subescalas de IMP —la escuela como un lugar para aprender o como un lugar de preparación para el empleo— y MENTE la educación de la mente versus la educación holística. La muestra está compuesta de 1.332 estudiantes de primer (N=521) y de tercer curso (N=445) de Escuela Universitaria de Formación del Profesorado (EUFP), y de 366 profesores de EGB. El tratamiento estadístico de los datos —frecuencias, medias, desviaciones típicas, análisis

de la varianza— revela que la IMP de la educación es percibida a favor de que la escuela sea una institución que prepara para el empleo más que una institución valiosa por sí misma. En la subescala MENTE se enfatiza el desarrollo de la personalidad global en oposición al desarrollo de la mente de los alumnos. Se rechaza la Inclusión ADM/PROF y PROF/PAD. En el Control se rechaza el de PROF/AL, ADM/PROF, PROF/PAD, y se acepta ADM/PAD. En el Afecto se acepta PROF/AL, ADM/PROF, el de ADM/PAD es rechazado, cuando el de ADM/PAD no es ni aceptado ni rechazado.

Summary

In the present research we have used the VAL-ED (Educational Values) Scale of William Schutz, for study the educatives attitudes and the behaviors of Inclusion, Control y Affection in the interactions of the following dyads: teacher/student; administrator/teacher; teacher/parents; and administrator/ parents. The attitudes were measured with the subscales of IMP—the school as a place for learning or the school as a place for getting employment, and MIND—the education of the mind or the holistic education. The scale were administered to 1,332 subjects (students of the University School of Teachers: 521 in the first year; and 445 in the third year, and also 366 teachers) The static treatment of the results—frecuencies, means, typical desviations and analysis of the variance— show that the school is perceived as an institution centered in getting employment more that an institution with a value as herself. The subscale MIND emphasized the development of the whole pesonality of the students in opposition to the development of the mind. In the hypothesis are rejected the Inclusion ADM/PROF and PROF/PAD. In Control are rejected PROF/AL, ADM/PROF, and accepted ADM/PAD. In the Affection area are accepted PROF/AL and ADM/PAD, rejected ADM/PAD, when ADM/PAD is not accepted or rejected.