

La educación en valores en la formación inicial de los profesores de educación básica en México

Azucena OCHOA CERVANTES¹
Salvador PEIRÓ i GREGÒRI²

¹ Universidad Autónoma de Quétaro

² Universidad de Alicante

Correspondencia:
Salvador Peiró i Gregòri
Universidad de Alicante
Apartado nº 4
E-46780-OLIVA
(Valencia-Spain)

Telf: 0034-610811724

Email:
azus@uaq.mx
salvador.peiro@ua.es

Recibido: 12/01/2012
Aceptado: 02/03/2012

RESUMEN

El artículo comienza contextualizando teóricamente la educación en valores para docentes, con el fin de delimitar los criterios para enjuiciar el tema. Luego analiza el modelo mexicano de formación inicial del magisterio. Después de una exégesis de legislación y documentos técnicos, enumera las ocho competencias a desarrollar durante los seis grados de la educación primaria, a saber: 1) conocimiento y cuidado de sí mismo, 2) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, 3) respeto y aprecio a la diversidad, 4) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, 5) manejo y resolución de conflictos, 6) participación social y política, 7) apego a la legalidad y 8) sentido de justicia, comprensión y aprecio por la democracia. Éstas con claves para plantear las exigencias para formar a docentes. Luego se efectúa una discusión intermedia, entre los dos apartados teóricos iniciales. Así se pasa a contrastar el deber-ser con la realidad. Esto se efectúa mediante un estudio de caso. Sigue a esto las conclusiones. Y finaliza con propuestas y referencias bibliográficas empleadas.

PALABRAS CLAVE: educación en valores, formación docente, educación básica.

Values education for the initial teachers' training of basic education in México

ABSTRACT

The article begins contextualizing theoretically the performance in values for teacher education, in order to define the criteria to make the analysis. Then analyzes the Mexican model of initial training of teachers. After an exegesis of legislation and technical documents, it lists the eight competencies to develop during the six grades of primary education, these are: 1) knowledge and care of himself, 2) self-regulation and responsible exercise of freedom, 3)

respect and appreciation for diversity 4) sense of belonging to the community, nation and humanity, 5) management and conflict resolution, 6) social participation and policy, 7) attachment to the legality and 8) sense of Justice, understanding and appreciation for democracy. These are the keys to raise demands to train teachers. Then is carried out a mid-term discussion, between the two theoretical sections initials. Thus becomes to contrast - ought to reality. This is done through a case study. The conclusions follow this. And ends with proposals and references used.

KEY WORDS: values education, teachers' training, basic education.

INTRODUCCION

Educar en valores implica crear condiciones para estimar los valores que permitan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes propias para la convivencia pacífica. Para lograrlo es necesario guiar la labor docente a la comprensión de la dimensión individual (desarrollo de la autonomía personal, el cultivo de la voluntad y el desarrollo emocional de la persona) y de la dimensión social (cultivo de habilidades como el diálogo, aprecio por el conflicto como posibilidad de aprendizaje, la negociación y la regulación del bien común) de la ética. Es por ello necesario que la formación de los profesores debería estar orientada a la reflexión y análisis de estas dimensiones, así como de la formación ética del propio docente, pues “la importancia de que los profesores sean capaces de promover el desarrollo social y personal de los alumnos supone que ellos mismos dispongan de ese saber y que puedan llegar a ser referentes morales de sus alumnos” (Marchesi, 2008: 31).

1. Contexto teórico para delimitar criterios

La formación que desde nuestro punto de vista se debería promover es con respecto a la educación en valores. Siguiendo a Martínez (2001), educar en valores implica promover condiciones para aprender a construir los propios sistemas de valores, éstos se construyen a partir de los valores que nos rodean y que podemos dar cuenta de ellos por medio de las interacciones sociales que se dan en los diferentes espacios de educación: formales, no formales o informales. Esto hace que la escuela y el docente no sean las únicas fuentes de referencia para la construcción de valores; sin embargo, aún siguen siendo fuentes de gran incidencia para la educación de los futuros ciudadanos.

Partimos de la idea de que ninguna educación es aséptica, es decir, está acompañada implícita o explícitamente de valores. Si bien es cierto, como lo señala Barba (2005), los valores han estado siempre presentes en la práctica y en el pensamiento educativos, la relación entre educación y valores no siempre es unívoca. En este sentido Mérida (2009) nos plantea ciertas actitudes para dar coherencia a labor docente: 1. Presentar una actitud de coherencia y compromiso personal y profesional; 2. Hacer evaluación de los aspectos actitudinales del futuro docente; 3. Practicar una actitud de respeto y tolerancia hacia el alumnado; 4. Atender a la singularidad de cada estudiante y 5. Explicitar el currículum. Según la autora, lo anterior, permitirá hacerles notar a los futuros maestros la importancia de valorar otras dimensiones fundamentales de las personas.

2. El modelo mexicano de formación inicial del magisterio.

La formación inicial del docente de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en México, se imparte en las denominadas escuelas normales. Esta formación está regida por los planes y programas de estudio de carácter nacional que proporciona la Secretaría de Educación Pública (SEP). El estudio de la licenciatura se hace durante ocho semestres en donde los primeros seis se realizan mediante actividades principalmente escolarizadas y los dos restantes en condiciones reales de trabajo. En este escrito nos centraremos en los planes de estudio de los niveles de preescolar y primaria y en el aspecto específico de educación en valores.

En los planes de estudio tanto de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 (SEP, 1997) como en el de la Licenciatura de Educación Preescolar 1999 (SEP, 1999) se propone un perfil de egreso del futuro profesor, este perfil está expresado en competencias agrupadas en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y las necesidades del entorno.

En el mismo documento se enuncia: “Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: algunos, como el dominio de los contenidos de enseñanza, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o *la formación valoral, corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los estudios*; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios, como del desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal” (SEP, 1997: 31).

Como se puede observar en el párrafo anterior, la formación valoral no tiene un espacio específico dentro del plan de estudios, es decir, queda supeditada a “los estilos y las prácticas escolares”. Es preocupante observar lo anterior, pues partimos de la idea de que el profesor no es un mero ejecutor del currículo sino que es una persona que decide, piensa y siente en relación con las situaciones de enseñanza; es por ello que se han de tener en cuenta sus creencias, conocimientos y preocupaciones en torno a la puesta en práctica del currículo, esto es, la formación valoral de los docentes depende justamente de las creencias y conocimientos que se entretengan a lo largo de todas las prácticas escolares a las que esté expuesto durante su formación. Algunas autoras afirman que la transmisión de valores se da mediante el comportamiento normativo, el afectivo y la conducción de procesos de enseñanza. Los valores están anclados en la forma como se trabaja en el aula, instalado en las declaraciones y normas que se plantean a los alumnos, así como en la consistencia con que se hacen cumplir; en el tipo de trato que se da a los alumnos, los vehículos que se utilizan y los juicios de valor (Fierro y Carbajal, 2003) y dado que, a decir de Torres (1996), el modelo pedagógico que predomina en el sistema escolar es autoritario, enciclopédico, pasivo y represivo, los alumnos-futuros maestros, en el contacto diario con ese modelo, internalizan dichos valores, métodos y prácticas, que luego se intentarán modificar en la formación docente. Consideramos entonces de suma importancia que la formación inicial y permanente de los profesores de educación básica incluya la educación en valores, no sólo como contenido sino como cuerpo crítico de reflexión teórico práctico.

A partir de una revisión del mapa curricular de ambas licenciaturas, observamos que algunas asignaturas podrían hacer explícitos algunos aspectos que se deben tener en cuenta para la educación en valores, tal es el caso de la materia denominada “Desarrollo infantil I” que se imparte durante el primer semestre en ambas licenciaturas. En esta asignatura “se estudian los vínculos afectivos que se desarrollan en la primera infancia, la formación de la identidad en los niños y las relaciones que establecen con el grupo de pares y con adultos. El análisis de los textos y las actividades propuestas servirán para conocer las formas de relación que favorecen o afectan la seguridad, la autoestima y los cambios emocionales que presentan los niños. Además, se revisan aspectos relacionados con el inicio de la formación de los criterios valorales y los factores que favorecen o dificultan la adaptación de los niños a la escuela” (SEP, 2002).

En el caso de la Licenciatura en Educación Preescolar los estudiantes cursan durante el 3° y 4° semestres la asignatura “Socialización y afectividad en el niño I y II”, en dicha asignatura se pretende que “los estudiantes conozcan los mecanismos y las formas principales a través de las cuales los niños desarrollan sus vínculos afectivos, aprenden a expresar sus estados emocionales y a percibir los de quienes les rodean, experimentan diversos vínculos personales más allá de los que establecen con sus padres y, a través de sus experiencias con el mundo físico y con el entorno social inmediato, van constituyendo su identidad propia y aprendiendo a entender diversos contextos de interrelaciones sociales y a ubicarse en ellos” (SEP, 1999: 56). Se revisan temas tales como: expresión y reconocimiento del entorno, autoconocimiento,

autoestima, autorregulación, intencionalidad, entre otros. Podemos observar que los temas mencionados hacen referencia a la dimensión individual de la formación ética.

Por su parte, en la Licenciatura en Educación Primaria es en la asignatura “Formación ética y cívica en la escuela primaria I y II”, la cual se cursa durante el 5° y 6° semestre de la formación en donde de manera explícita se abordan temas y aspectos relativos a la educación en valores.

Según el plan de estudios de esa asignatura... “La finalidad de estos cursos es que los futuros maestros adquieran la capacidad y la sensibilidad necesarias para fomentar en sus alumnos la formación de valores personales firmes y de normas de convivencia basadas en la responsabilidad, el respeto y la tolerancia, en el espíritu laico y nacionalista que expresa el artículo tercero constitucional. “ Los programas de estos cursos parten de la idea de que ni en la educación primaria ni en la preparación del maestro se ha dado a la formación ética de los niños la importancia que merece y que es mayor en épocas de intensos cambios culturales y sociales... Se estudia el desarrollo del juicio moral pues se busca que los estudiantes se den cuenta de que las expectativas y propósitos de la educación valoral deben adaptarse al desarrollo evolutivo de los niños. Se analizan también los vínculos que existen entre la apropiación de los valores éticos fundamentales por parte de los niños y los efectos educativos de las relaciones interpersonales y las prácticas que tienen lugar en la escuela. Se asume que los niños sólo pueden cumplir ciertas metas educativas esenciales, como la autoestima y la seguridad, el sentido de pertenencia nacional, la idea de la justicia como relación recíproca, así como incorporar a su conducta valores como la libertad, la tolerancia, la honestidad y el aprecio por la verdad, cuando esas metas y valores se manifiestan en las relaciones y las conductas reales del maestro y los alumnos. Los estudiantes reflexionan sobre el mensaje ético que realmente se comunica en las situaciones escolares y sobre la función que el maestro tiene, como conductor y como figura que los niños toman como ejemplo, en la creación de ambientes educativos favorables a una sana formación valoral. Asimismo, los estudiantes conocerán las influencias que otros ambientes y medios distintos a la escuela pueden ejercer sobre la formación valoral del niño.

“Se trabajará en torno a la propuesta de que la formación valoral y cívica puede realizarse en relación con temas y situaciones de muy diverso tipo, y no sólo con los destinados específicamente a ese fin” (SEP, 1997:89-91).

De acuerdo a lo expresado en el documento, es en estos dos cursos de la asignatura donde los futuros profesores (de nivel primario) estudiarán aspectos que hacen referencia a la formación en valores. Si bien es una importante contribución a la formación inicial de los profesores, se considera riesgoso que la educación en valores se concentre en sólo dos cursos de la formación de los futuros profesores, más aún, que no existe referencia acerca de las razones que justifican la educación en valores, por qué los valores, cuáles son las formas adecuadas de enseñanza y su evaluación.

3. Discusión

A partir de lo expuesto anteriormente nos resulta un tanto contradictoria la formación inicial de los profesores y las demandas de la educación básica pues en el marco del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, planteado por el gobierno de México, se propuso la Reforma Integral para la Educación Básica, “cuyos propósitos se centran en atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante el desarrollo de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial...” (SEP 2007). Una de las principales acciones de dicho plan fue la implementación de la asignatura *Formación cívica y ética* en los seis grados de primaria. Este programa plantea como propósito general: “*Brindar a niños y niñas una sólida formación ética que favorezca su capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis críticos de su persona y del mundo en el que viven, con el apego a las leyes, los principios fundamentales de los derechos humanos y los valores de la democracia*” (SEP, 2007). Lo anterior, según el citado documento se articula a partir de ocho competencias a desarrollar durante los seis grados de la educación primaria: 1) conocimiento y cuidado de sí mismo, 2) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, 3) respeto y aprecio a la diversidad, 4) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, 5) manejo y resolución de conflictos, 6) participación social y política, 7) apego a la legalidad y 8) sentido de justicia, comprensión y aprecio por la democracia. Se plantea también el trabajo de

estas ocho competencias en cuatro ámbitos de formación, a saber: ambiente escolar, vida cotidiana del alumnado, la asignatura y el trabajo transversal en conjunto con las demás asignaturas.

Consideramos que, para que se pudieran cumplir con los propósitos planteados en el documento, los docentes en servicio al igual que los futuros docentes deberían de contar con una sólida formación en *educación en valores* que de acuerdo a lo sugerido por el propio documento incrementa la formación ética y potencia el desarrollo moral de los futuros ciudadanos. Esto requiere una formación más compleja, pues se trata no sólo del desarrollo individual de los alumnos sino de, en términos ideales, del desarrollo de las comunidades y de la humanidad. A decir de Torres y Serrano (2007), la formación de los docentes debe responder a las necesidades siempre cambiantes de la sociedad. La formación involucra al sujeto como ente social y apela a la autonomía de ese sujeto, desde lo psíquico y lo social. Lo anterior tiene relación con el hecho de que los profesores generan prácticas significativas que conjugan historias personales y académicas, identidades construidas y significados compartidos por su historia institucional y/o personal.

Aunado a lo anterior, sería deseable que los profesores aprehendieran la distinción y la interrelación entre la formación cívica y la formación ética, pues consideramos que si los docentes no lo tienen claro, tanto en su formación personal como académica, difícilmente podrán formar a los niños y adolescentes como ciudadanos consientes, responsables y autónomos. La distinción y la interrelación de la formación cívica y ética, permitiría un equilibrio entre lo individual y lo social. A decir de Marina y Bernabeu (2007), entre autonomía y vinculación social.

4. Estudio de caso para contrastar la realidad

Las afirmaciones anteriores, las podemos confirmar a partir de un estudio realizado en la ciudad de Querétaro (México) con el objetivo de indagar qué acciones puntuales realizan los docentes de educación primaria en relación con la educación en valores.

4.1. Objetivos: a) Conocer si los docentes realizan actividades relacionadas con la educación en valores; b) Indagar cuál es el propósito de realizarlas; c) Relacionar los datos con la legislación vigente.

4.2. Metodología: Se partió de un diseño exploratorio descriptivo, utilizando técnicas cuantitativas para la recolección de los datos, a un nivel de confianza del 95%.

4.3. Población: Se trabajó con 54 docentes de nivel primaria de la ciudad de Querétaro (México). Las escuelas de donde procedían los docentes pertenecían al sector público y estaban ubicadas en un contexto urbano. La selección de los docentes fue aleatoria.

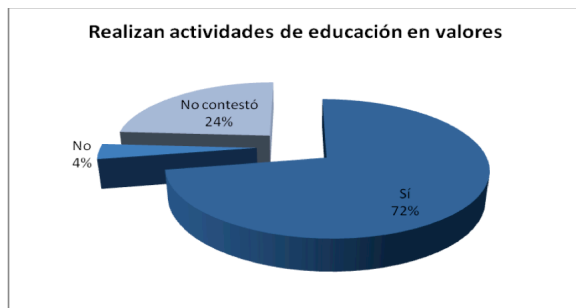
4.4. Instrumento: Se aplicó un cuestionario que contenía 12 reactivos (Peiró, 2009)¹. Estuvo diseñado de tal forma que pretendía conocer si se realizaban o no actividades de educación en valores, qué tipo de actividades se generaban, cuál era el objetivo, si eran programadas o no, las capacidades y habilidades que para el docente eran importantes desarrollar y el tipo de evaluación que realizaban. Todos los reactivos tenían las respuestas predeterminadas, por lo cual, los docentes elegían la que consideraban que reflejaba su práctica en relación con la educación en valores. Este cuestionario se aplicó durante los meses de marzo, abril y mayo del 2009 (ciclo escolar 2008-2009).

4.5. Procedimiento: Los cuestionarios fueron entregados personalmente a los docentes quienes lo respondieron en el momento y, una vez complementado fue regresado al investigador. Una vez aplicados los cuestionarios, se procedió a organizar la información en la base de datos *ex profeso* para ello. Posteriormente se obtuvieron las frecuencias de respuesta de cada reactivo y se calcularon porcentajes para conocer la proporción en cada una. Sin embargo, en el presente trabajo sólo se muestran los resultados de dos de los doce reactivos.

¹ El mencionado cuestionario puede consultarse en el sitio web <http://violencia.dste.ua.es>, dentro de la solapa "cuestionarios", abriendo la sección "estudio de la violencia escolar", y escribiendo como clave, sólo consultiva y no operativa, [p_estudio](#)

4.6. *Resultados e inferencias:* Una vez obtenidos los porcentajes se organizaron en tablas y gráficos. En el gráfico 1 se observan las respuestas acerca de la pregunta, ¿realiza actividades de educación en valores?

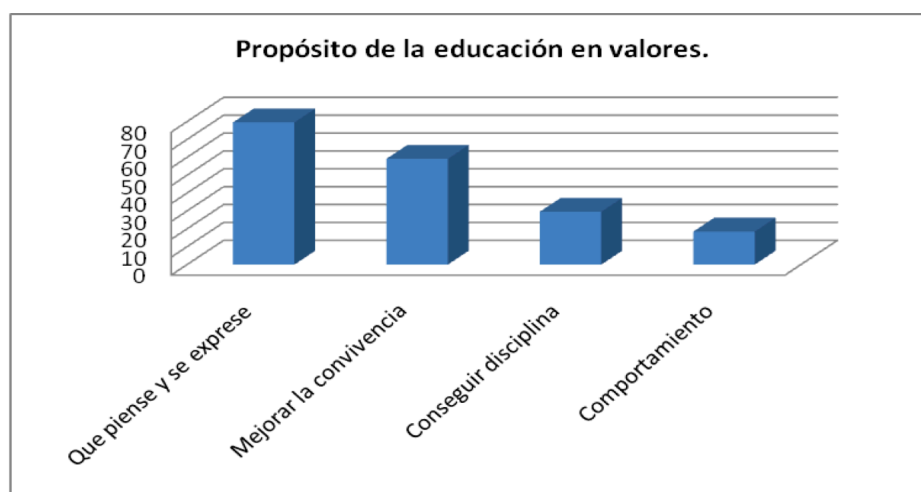
Gráfico 1 Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿realiza en su aula alguna actividad relacionada con la educación en valores?



Como se observa, el 72% dice realizar actividades de educación en valores, el 4% contestó no realizar este tipo de actividades y el 24% no contestó.

A continuación se les cuestionó acerca del propósito que perseguían al realizar actividades de educación en valores. En el gráfico 2 se pueden observar las respuestas.

Gráfico 2. Porcentaje de frecuencia de respuesta acerca del propósito que persiguen los docentes al realizar actividades de educación en valores.



Como se observa en el gráfico 2, la mayor proporción de las respuestas se concentra en la respuesta de “Motivar al alumnado para piense, exprese y pueda decidir” (79.6%). La siguiente respuesta es la de “mejorar la convivencia en el aula” (59.2%), “mejorar la disciplina” (29.6%), “incidir en el comportamiento del alumno” (18.5%). Si bien, la “enseñanza” de valores implicaría una mejora en el clima de convivencia en los centros escolares, las respuestas nos sugieren la preocupación de los docentes por mantener el “control” dentro de sus aulas. Sería necesario confirmar la afirmación anterior con estudios en donde se indague acerca de las ideas de los maestros acerca de la disciplina, así como de las actitudes que desean cambiar o favorecer en el alumnado.

Si bien la mayoría de los docentes que participaron en este estudio realiza actividades de educación en valores y éstas tienen como propósito que el alumno piense, se exprese y aprenda a decidir; es decir, promover la autonomía moral de los estudiantes. Esto se puede explicar inicialmente por la reciente introducción en

México de la materia de “Formación cívica y ética” en donde se le solicita al docente que trabajen de manera sistemática actividades de educación en valores. Es necesario profundizar ya que estudios anteriores muestran que los profesores de educación primaria de la ciudad de Querétaro (México) cuentan con conocimientos poco precisos acerca de la asignatura y dan constancia de que no han tenido un proceso de formación que les apoye para implementar los nuevos programas, específicamente el de formación cívica y ética (Ochoa, 2011).

5. Conclusiones

De acuerdo a lo expuesto, a los propósitos que se pretenden alcanzar al finalizar la educación básica en México, y al perfil de egreso del futuro docente, resulta preocupante observar la falta de un espacio curricular específico en torno a la educación en valores pues el hecho de que por ejemplo en la signatura “Formación cívica y ética” de la educación primaria enuncie como propósito “*Brindar a niños y niñas una sólida formación ética que favorezca su capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis críticos de su persona y del mundo en el que viven, con el apego a las leyes, los principios fundamentales de los derechos humanos y los valores de la democracia*” (SEP, 2007), implicaría como se apuntó líneas arriba de una preparación explícita acerca de la ética, el civismo y el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, una amplia y sólida formación de lo que Buxarrais (2003) denomina como formación moral, pues no se puede pensar que por el hecho de que en el documento oficial se enuncie que se deba hacer efectivamente se haga, en este sentido, nos parece importante retomar lo que la misma autora nos dice en cuanto a los dominios que se deberían asegurar que los docentes conozcan y comprendan para que su intervención educativa sea congruente con los propósitos de la asignatura, a saber: a) capacidad cognitiva; b) capacidad empática; c) juicio moral y d) capacidad de autorregulación. Consideramos también fundamental asegurar una formación ética individual en el docente que le permita reflexionar acerca de la importancia que tiene lo que hace y dice en el aula pero también lo que no hace y no dice, pues su rol implica la trasmisión de valores de manera explícita o implícita; debido a que a decir de Torres (1996), el currículo escolar reconoce la necesidad no solamente de instruir a los alumnos en los conocimientos sino también de “formar la personalidad”, el currículo de la formación docente se ha concebido tradicionalmente como un currículo basado en la transmisión de conceptos y teorías. Hoy en día, no obstante, se plantea la necesidad de enfatizar dentro de la formación docente no únicamente el desarrollo de los aspectos cognitivos sino también –y sobre todo- de los aspectos actitudinales y afectivos. El afecto, la comprensión, el saber escuchar a los alumnos, la sensibilidad y el respeto hacia lo diferente, son parte de la calidad de la educación y de la competencia profesional de todo buen docente.

6. Recomendaciones

Consideramos que en la formación inicial y perfeccionamiento de los docentes en ejercicio, no sólo habría que introducir la formación teórica al respecto del desarrollo cognitivo y afectivo-emocional de los niños y adolescentes sino que sería deseable que se les dotara de una sólida formación que tomara en cuenta tanto aspectos individuales como sociales de la adquisición de valores así como de una formación didáctica acerca de cómo hacerlo en el aula y en la escuela. Pues como señala ya desde 1997 Buxarrais, uno de los principales obstáculos para la formación de los profesores en cuanto a la educación en valores es la confusión de la materia y la propia función del docente pues éste no sólo enseña contenidos sino que trasmite valores, muchas veces contradictorios. Coincidimos con Torres (1996), al respecto de que el maestro -lo que es, lo que sabe, lo que puede hacer- es clave en la enseñanza y el aprendizaje, particularmente en los países en desarrollo y sobre todo para los sectores más pobres, para quienes la escuela y el maestro son a menudo el único contacto con el libro y la lectura, la única posibilidad de acceder a una educación sistemática y a un espacio organizado de socialización con otros niños o jóvenes. Los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los maestros tienen un papel definitorio en la clase de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que pueden llegar a tener sus alumnos.

El aspirante a la docencia y el profesor en activo deberían aprender los fundamentos antropológicos y axiológicos para saber ubicar los valores y los hábitos

en los procesos de educación, a fin de evitar lagunas, como la confusión del saber con el actuar. Esto es decisivo para el logro de la madurez y el desenvolvimiento en una vida cívica en libertad.

Para lograr lo anterior, Ibernón (2007) plantea las siguientes recomendaciones: La reflexión sobre y en la práctica mediante el análisis de la realidad. La potenciación del intercambio de experiencias entre iguales. Diseñar formas de colaboración en donde se conjuguen los proyectos docentes con los proyectos del centro educativo. Ver la formación docente que permita a los profesores ser críticos de su realidad laboral y de las prácticas sociales contrarias a la justicia e igualdad humana. Pensar la formación docente como una posibilidad de desarrollo personal y social del profesorado haciendo énfasis en el trabajo colaborativo para transformar la práctica en la práctica misma.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBA, B. (2005). Educación y valores: una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), pp.9-14.
- BUXARRAIS, M.R. (2003). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales* (3ª. edición). Bilbao: Desclée.
- FIERRO C. Y CARBAJAL, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: GEDISA.
- IBERNÓN, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 5 (001), pp. 145-152, en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7.pdf>. Consultado el 28 de octubre de 2011.
- MARCHESI, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARINA, J. Y BERNABEU, R. (2007). *Competencia Social y Ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ, M. (2001). Educación y valores democráticos. *La educación en valores en Iberoamérica*, OEI, Papeles Iberoamericanos, pp. 17-36.
- MÉRIDA, R. (2009). Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), pp.39-47, en: <http://www.aufop.com>. Consultado el 7 de noviembre de 2011.
- OCHOA, A. (2011). Los conocimientos y opiniones de los docentes de educación primaria acerca de la asignatura de formación cívica y ética. El caso de Querétaro, México. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIII, (134), pp. 115-135.
- SEP (1997). Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP
- SEP (1999). Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP
- SEP (2002). Programas y materiales el estudio. Desarrollo Infantil I y II. México: SEP
- SEP (2007). Programa integral para la formación cívica y ética. México: SEP
- TORRES, R. (1996). "Formación docente. Clave de la reforma educativa". *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago: UNESCO-OREAL.
- TORRES, R. Y SERRANO, J. (2007), "Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, (33), pp. 513-537