



VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA HACIA LA EDUCACIÓN EN VALORES

VALIDATION OF A QUESTIONNAIRE ON SECONDARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS VALUES EDUCATION

Juan Carlos Palacio Bernal^a, Eduardo Romero Sánchez^{b}
y Ramón Mínguez Vallejos^c*

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2022.61.875

Resumen: Las actitudes tienen una influencia determinante en el comportamiento humano y se convierten en un elemento clave a la hora de tratar de formar la conciencia ética. En este sentido, conocer el perfil actitudinal del profesorado contribuye a detectar sus creencias personales, a comprender sus comportamientos, a conocer su percepción sobre la educación y a construir su escala de valores y consolidar su personalidad moral. El objetivo del trabajo fue diseñar y validar un cuestionario para identificar las actitudes del profesorado de educación básica secundaria de Manizales (Colombia) hacia la educación en valores. El cuestionario se generó y aplicó a 219 profesores con la técnica de muestreo por conglomerados. Se realizó un análisis de componentes principales, el cual es justificado por los valores apropiados del coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin y de la prueba de esfericidad de Barlett. Se ha logrado validar un cuestionario-escala de actitudes hacia enseñanza-aprendizaje de valores, por parte del profesorado, en cinco dimensiones: nivel de responsabilidad en educar valores (6 ítems); formación del profesorado para educar en valores (4 ítems); apoyo institucional (4 ítems); organización curricular (5 ítems), y entorno cultural favorable a este tipo educación (5 ítems). Además, los resultados permiten indicar que el profesorado recurre a educar valores en sus actividades

^aFacultad de Educación. Universidad Católica de Manizales.

^bFacultad de Educación. Universidad de Murcia.

* Correspondencia: Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Campus de Espinardo, 30100. Murcia, España.

Email: eromero@um.es

^c



para orientar las relaciones interpersonales con sentido ético. Por último, el cuestionario ha contribuido a identificar actitudes favorables del profesorado de sexto a noveno grado hacia la puesta en marcha de procesos de enseñanza basados en valores.

Palabras clave: educación moral, actitudes, profesorado, valores, ética.

Abstract: Attitudes have a determining influence on human behavior and become a key element when trying to form an ethical conscience. In this sense, knowing the attitudinal profile of teachers helps to detect their personal beliefs, to understand their behavior, to know their perception of education, to build their scale of values, and consolidate their moral personality. The objective of this study was to design and validate a questionnaire to identify the attitudes of secondary school teachers in Manizales (Colombia) towards values education. The questionnaire was generated and applied to 219 teachers using the cluster sampling technique. A principal component analysis was performed, which is justified by the appropriate values of the Kaiser-Meyer-Olkin coefficient and Barlett's test of sphericity. A questionnaire-scale of attitudes towards teaching-learning of values by teachers has been validated in five dimensions: level of responsibility in educating values (6 items); teacher training for values education (4 items); institutional support (4 items); curricular organization (5 items); and a cultural environment favorable to this type of education (5 items). In addition, the results indicate that teachers use values education in their activities to guide interpersonal relationships with an ethical sense. Finally, the questionnaire has contributed to identifying favorable attitudes of sixth to ninth-grade teachers towards the implementation of value-based teaching processes.

Keywords: moral education; attitudes; teacher; values, ethics.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las mayores exigencias de una sociedad democrática en relación con la educación, sus logros y sus alcances, es la de crear las condiciones necesarias no sólo para la formación de las personas, sino también de ciudadanos en los principios y valores que la constituyen. Actualmente, se persigue que tanto alumnos como profesores, cuenten con espacios para decidir el conjunto de valores y actitudes que les permiten comunicarse para enfrentar críticamente a la vida común, a los hábitos y las normas que asisten la construcción de una sociedad más tolerante e igualitaria.

Pero sería peligroso no tomar conciencia del crecimiento de la xenofobia y del apoyo popular a líderes extremistas que cuestionan a nuestra democracia. Estos hechos no deberían ser vistos solo como una reacción de intolerancia y fanatismo, sino como una alarmante preocupación por la formación ética de



sus ciudadanos. En este sentido, se aprecia cada vez más un creciente interés por la educación en valores.

Además, esta tendencia a revitalizar la formación en valores democráticos viene condicionada por la articulación de una mentalidad científico-técnica que rechaza a otras formas de pensamiento, dificulta la integración del diferente cultural y el reconocimiento de la dignidad de los “otros” (Gutiérrez, 2019). El éxito de la tecno-ciencia como razón instrumental en nuestra sociedad ha ido configurando un tipo de sujeto autónomo, orientado hacia lo que le resulta útil y beneficioso, distante de la búsqueda del bien común (Sandel, 2020). A fin de cuentas, un sujeto desencantado y desconfiado, sin comprometerse con la suerte del otro (Duch, 2020).

Con frecuencia, esta subjetividad se ha visto reflejada en un modo de convivir (o malvivir) cotidiano que tiende a expulsar lo distinto a través de fenómenos violentos como el miedo, el terrorismo o los fundamentalismos (Han, 2017). En este contexto, escasean los comportamientos ciudadanos que, a través de la negociación y el acuerdo, permiten desarrollar acciones compartidas hacia el sano ejercicio de la ponderación y la solidaridad. Por tanto, no resulta extraño afirmar que el ciudadano de hoy tienda a manifestarse muy desvinculado de los problemas comunes actuales.

La educación no ha sido ajena a esta situación. A lo largo de bastantes planes de estudio, se ha aplicado un modo de enseñar y aprender no motivado por el saber, sino por el poder hacer. En efecto, la mentalidad instrumental en palabras de Sánchez (1998, 12) “no aspira a la felicidad del conocimiento, a la verdad, sino a la explotación y al dominio sobre la naturaleza”. Se busca lo que resulta productivo, la mercantilización de la naturaleza y de lo humano. Prueba de ello es que cada vez hay menos espacio para las humanidades en los centros educativos y predomina más una formación que aspira a la rentabilidad y la practicidad (Nussbaum, 2010).

Sin que lo enunciado sea entendido como un intento de desacreditar la formación científico-técnica de las futuras generaciones, sino de empezar a ver la educación de otra manera, partimos del supuesto de que es necesario profundizar también en un modo de educar más humano y humanizador (Lledó, 2018). Otra educación en la que la enseñanza-aprendizaje de valores desempeñe una función privilegiada en el necesario equilibrio entre ciencia y humanidades para la construcción de personas destinadas a convivir en sociedades plurales y democráticas.



Existe una amplia bibliografía en la que bastantes autores reclaman más investigación sobre la educación en valores (Duban y Aydoğdu, 2016; González, Martínez, Amaro y Soriano, 2020; Gracia y Gozávez, 2016; Lovat, Toomey, y Clement, 2010; Thornberg, y Oğuz, 2013, entre otros). El reciente estudio bibliométrico de Sökmen y Naçalci (2020), comprendido entre 1970 y 2020, aporta datos reveladores sobre lo publicado en este asunto. Así destaca que el 86% de estas publicaciones fueron escritas en lengua inglesa, seguido del 11% en lengua española. Además, 2019 fue el año de mayor volumen de publicaciones, lo cual indica que este enfoque educativo es un asunto de notable actualidad (33%), seguido de estudios centrados solo en valores (16,5%) o educación moral (5%). Los países más citados son, por este orden, los siguientes: Australia, Turquía, Inglaterra y España. Destaca la ausencia de citas de investigaciones procedentes de países latinoamericanos, lo cual refuerza la novedad de esta investigación. Entre otras cuestiones, suscita mayor atención investigadora el interés por conocer y medir la actitud del profesorado como agente transmisor de valores en la etapa de educación secundaria (Mohamad, Sihes y Bohari, 2020).

Centrados en este asunto, diversos estudios han relacionado el mundo de las creencias personales del profesorado con sus actitudes hacia la mejora de la enseñanza (Copp, 2016; Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012; Solís, Pedrosa y Mateos, 2019; Tecpan y Zavala, 2015). Aunque los estudios sobre las actitudes del profesorado hacia la educación en valores son escasos, se ha constatado la correspondencia entre sus creencias y la formación ética de los alumnos (Biesta, Priestley y Robinson, 2015; Gutiérrez, Romero e Izquierdo, 2019).

Toda investigación en actitudes se fundamenta en un determinado modelo teórico desde el que se explica el constructo, la formación y la incidencia en el comportamiento. Además, la investigación pedagógica busca cambiar las actitudes hacia aquellas que sean deseables. Entre las teorías más relevantes en la investigación psico-social y pedagógica de las actitudes sobresale la teoría de la Acción Razonada o Planificada de Fishbein y Ajzen (2010) porque sostiene un modelo antropológico coherente, postula un concepto de actitud que lo distingue de otros afines, ofrece una explicación contrastada sobre su formación y cambio, y un modo de medir las actitudes (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007). Además, esta teoría ha sido la más elegida durante varias décadas como así lo constatan los meta-análisis realizados sobre ella (Steinmetz,



Knappstein, Ajzen, Schmidt, y Kabst, 2016). Todo ello sirve para justificar que nuestra investigación se ha sustentado en este modelo.

A partir de lo anterior, nuestra investigación se planteó validar un instrumento que permitiese medir las actitudes del profesorado de secundaria hacia la educación en valores en una zona urbana de Colombia. La elección de este objetivo, además de las razones anteriores, está motivada por la necesidad de disponer de un instrumento de medida adecuado a una determinada zona geográfica. Por último, la consecución de dicho objetivo permitirá disponer de un conocimiento de la realidad de los sujetos e integrarlo de modo coherente, porque la detección de las actitudes de los individuos cumple con la función de ajuste o adaptación social, y porque las actitudes manifiestan los valores de las personas.

El hecho de disponer de este cuestionario contribuirá a determinar formas variadas de desarrollar la educación en valores, dado que permitirá identificar aquellas variables relacionadas con las creencias del profesorado que ejercen una influencia directiva sobre la formación de la personalidad moral. En este sentido, el conocimiento de las actitudes contribuirá a diseñar acciones educativas coherentes con lo que los docentes creen sobre los valores y están dispuestos a transmitirlos en su práctica educativa.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación adoptó el enfoque cuantitativo de tipo no experimental correlacional, que se sirve del cuestionario tipo Likert como instrumento de recogida de información. A través de este cuestionario se pretende conocer y analizar las actitudes del profesorado de educación básica secundaria de Manizales hacia la educación ética y valores humanos.

2.1 Construcción del cuestionario

En un primer momento, se diseñó un cuestionario que comprendía 75 ítems atendiendo a orientaciones específicas (Morales, 2006). Su contenido estaba estructurado en base a 5 dimensiones con el propósito de responder a los



siguientes interrogantes: ¿Está dispuesto el profesorado a responsabilizarse de la educación en valores?, ¿Qué vinculación existe entre la formación del profesor y su actitud a educar en valores?, ¿Depende la actitud del profesor del apoyo institucional? ¿Cómo condiciona la planificación curricular a que los docentes eduquen en valores? ¿Qué relación existe entre la actitud del profesor y la cultura de su entorno? En la tabla 1, se refleja la distribución de ítems positivos y negativos en cada dimensión.

TABLA 1
Dimensiones y agrupación de ítems

Dimensión	Ítems +	Ítems –	Nº ítems
D1. Responsabilidad del profesorado	1, 3, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20	2, 4, 6, 8, 10, 16, 19	20
D2. Formación del profesorado	22, 27, 29	21, 23, 24, 25, 26, 28	9
D3. Apoyo institucional	30, 32, 34, 36, 38, 40, 41, 42	31, 33, 35, 37, 39	13
D4. Organización curricular	43, 45, 47, 49, 51, 53, 56, 58	44, 46, 48, 50, 52, 54, 55, 57, 59, 60	18
D5. Entorno cultural	61, 63, 65, 67, 69, 71, 73, 75	62, 64, 66, 68, 70, 72, 74	15

Esta primera versión del cuestionario contaba también con una breve introducción e instrucciones, como también aquellas variables independientes que consideramos más relacionadas con las actitudes del profesorado: datos de identificación (nombre del centro escolar, tipo y ubicación del centro, sexo, edad, experiencia docente, grado que imparte, designación para cargo), y datos de su formación académica (título de acceso, posgrado, actualización docente).

2.2. Validación del cuestionario piloto

A efectos de validación previa, el cuestionario fue sometido a la evaluación de siete expertos. Se les solicitó que valorasen la claridad, precisión, relevancia, pertinencia, redacción y extensión de los ítems y coherencia del cuestionario piloto. Tras su análisis, la valoración de los expertos aportó los siguientes datos:



TABLA 2
Estadísticos descriptivos del juicio de expertos

Aspecto evaluado	\bar{X}	Σ	C.V.
Introducción e instrucciones generales	3,8	0,4	9,5
Datos de identificación y formación académica	3,8	0,4	10,0
Valoración de las dimensiones	3,7	0,5	12,3
Dominio y calidad de los ítems	3,7	0,4	12,0
Valoración general del cuestionario	3,7	0,4	10,4

2.3. Población y muestra

Se optó por agrupar la población por conglomerados (Otzen y Manterola, 2017) con el fin de estimar su representatividad. La población de profesores pertenecía al área geográfica de Manizales (Colombia), agrupada en diferentes instituciones educativas de características similares. Este agrupamiento facilitó la elección de instituciones en grupos representativos de la población. Así, cada conjunto de profesores de cada institución se corresponde con un conglomerado, de modo que fueran mutuamente excluyentes, es decir, que el profesorado de una institución no perteneciera a la vez a otra.

Se aplicó la prueba piloto a una muestra aleatoria constituida por profesores de distintos conglomerados. Tras el análisis de las respuestas obtenidas, se seleccionó el ítem que presentó mayor varianza como indicador de la variabilidad para el cálculo del número de conglomerados necesarios en el muestreo (Tabla 3). Dicha selección fue realizada como paso previo para obtener una muestra representativa de la población.

Para garantizar precisión y confiabilidad en el muestreo se determinó un valor $Z = 1.96$ en la distribución normal estándar y con un error de 1 unidad. A tenor de estas decisiones, el número de conglomerados necesarios a efectos de representatividad poblacional fue de 7 (tabla 4). Sin embargo, se añadieron 6 instituciones educativas adicionales, obteniendo un total de 13 conglomerados, lo que equivaldría a una muestra representativa de 219 profesores.



TABLA 3
Ítems seleccionados con máxima varianza de cada dimensión

Dimensión	Ítem	Varianza
D1	6	1,5942
D2	21	1,7164
D3	35	1,5089
D4	59	1,4368
D5	75	1,5497

TABLA 4
Número de conglomerados necesarios según la dimensión a analizar

Dimensión	Nº conglomerados
D1	6,12 se aproxima a 7
D2	6,59 se aproxima a 7
D3	5,80 se aproxima a 6
D4	5,52 se aproxima a 6
D5	5,95 se aproxima a 6

La muestra elegida reúne ciertas características. Así, predomina el profesorado femenino (55,7%) frente al masculino (44,3% de varones). Tres de cada cuatro profesores (73,1%) están contratados en centros públicos y uno de cada cuatro en centros privados. Por una parte, la gran mayoría del profesorado desarrolla su labor docente en zona urbana (80%); además, la mitad del profesorado encuestado (46,5%) posee una experiencia laboral superior a 20 años, una cuarta parte de estos (22,5%) entre 11 y 20 años y un tercio (31%) con menos de 10 años. Por otra, tres de cada cuatro profesores han accedido a la función docente con el título de licenciado, mientras que otros han accedido con el título profesional o normalista (15% y 5% respectivamente), presentando más de la mitad de ellos algún nivel de posgrado (especialización 27%, maestría 22% y ambos 10%).



3. RESULTADOS

Se ha constatado que las cinco dimensiones identificadas inicialmente son válidas como constructo de las actitudes del profesorado hacia la educación en valores. A partir de ahí, se extraerían aquellos ítems que, tras el análisis de componentes principales (ACP), obtengan mayor peso factorial.

En efecto, tras la aplicación de los estadísticos de Esfericidad de Bartlett y de Kaiser-Meyer-Olkin (tabla 5), se observa que el valor P es inferior al nivel crítico del 5%, lo cual es indicador fiable para extraer ítems representativos de cada dimensión aplicando el ACP. Además, cada dimensión muestra un valor de KMO medio-alto, lo cual permite reducir los ítems en cada dimensión.

TABLA 5

Dimensión	P-valor en Esfericidad de Bartlett	Chi-Cuadrado (Observado)	Valor de Kaiser-Meyer-Olkin
D1	< 0,0001	1042,07	0,8138
D2	< 0,0001	289,84	0,6885
D3	< 0,0001	507,60	0,7807
D4	< 0,0001	848,05	0,8475
D5	< 0,0001	587,45	0,7420

Cada dimensión fue analizada por separado. Al proceder de este modo, la primera dimensión está necesitada de 6 factores (tabla 6) para explicar los 20 ítems iniciales (tabla 1) que la conforman, mientras que la dimensión D2 necesita solo de 4 factores para explicar los 9 ítems que la conforman. Para las demás dimensiones solo fueron necesarios 5 factores (tabla 6) para explicar en cada dimensión la totalidad de los ítems que las conformen (tabla 1).

A partir de estos resultados, cabe afirmar que D3, D4 y D5 son explicables en 5 factores, mientras que D2 se explican en 4 factores. Por su parte, D1 es explicable en 6 factores (tabla 6). Como se puede observar, se han obtenido porcentajes acumulados de explicación de la variabilidad total por encima del 50%. La selección de los mejores ítems en cada factor se determinó en función del índice de los cosenos cuadrados (ítem-factor) y la contribución de cada



TABLA 6
Factores según el total de ítems por dimensión

		F1	F2	F3	F4	F5	F6
D1	Valor propio	4,6926	2,3306	1,3028	1,1296	1,0742	1,0000
	Variabilidad (%)	23,4630	11,6530	6,5142	5,6481	5,3712	5,0002
	% acumulado	23,4630	35,1159	41,6301	47,2783	52,6495	57,6497
D2	Valor propio	2,5381	1,3750	1,1950	0,9033	-----	-----
	Variabilidad (%)	28,2010	15,2779	13,2781	10,0363	-----	-----
	% acumulado	28,2010	43,4788	56,7569	66,7932	-----	-----
D3	Valor propio	3,3177	1,6170	1,1848	1,0118	0,9005	-----
	Variabilidad (%)	25,5206	12,4386	9,1140	7,7831	6,9271	-----
	% acumulado	25,5206	37,9592	47,0733	54,8564	61,7836	-----
D4	Valor propio	4,6134	1,8579	1,2336	1,0549	1,0127	-----
	Variabilidad (%)	25,6300	10,3215	6,8533	5,8607	5,6261	-----
	% acumulado	25,6300	35,9515	42,8048	48,6655	54,2916	-----
D5	Valor propio	3,3738	1,9403	1,1930	1,1187	1,0675	-----
	Variabilidad (%)	22,4920	12,9353	7,9534	7,4582	7,1168	-----
	% acumulado	22,4920	35,4273	43,3807	50,8389	57,9557	-----

ítem en la conformación de los componentes principales en cada factor. En la tabla 7 se encuentran destacados los valores máximos de los cosenos cuadrados (parte izquierda de la tabla), es decir aquellos que indican en qué factor se encuentra mejor representado cada ítem, para los ACP correspondientes a cada una de las dimensiones propuestas.

Una vez identificada la mejor representación de cada ítem y, por ende, conocer en qué factor debe ubicarse cada ítem, se han identificado aquellos ítems que aportan mayor porcentaje en la conformación de los factores (parte derecha de la tabla) y, de ahí, se han logrado seleccionar los ítems que deben ser incluidos en el cuestionario definitivo.

De los 75 ítems del cuestionario piloto destacan 25 que conformarán el cuestionario definitivo. En concordancia con esta selección se realizó un análisis de las puntuaciones asignadas por los 219 docentes a los 25 ítems seleccionados para determinar el nuevo cuestionario-escala de actitudes (tabla 8).



TABLA 7
 Valores de los ítems en los Componentes Principales para cada factor

Ítem	Cosenos cuadrados de las variables						Contribuciones de las variables (%)					
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F1	F2	F3	F4	F5	F6
1	0,31	0,02	0,17	0,16	0,02	0,01	6,59	0,73	13,32	14,56	1,94	1,11
3	0,02	0,21	0,01	0,27	0,15	0,00	0,37	8,90	0,84	23,70	13,97	0,00
5	0,56	0,02	0,00	0,03	0,00	0,00	11,87	0,97	0,02	3,08	0,01	0,01
7	0,28	0,02	0,13	0,08	0,00	0,03	5,92	0,68	10,17	6,87	0,35	2,58
9	0,39	0,00	0,05	0,00	0,00	0,13	8,23	0,11	3,63	0,16	0,36	12,75
11	0,52	0,01	0,02	0,05	0,05	0,00	11,10	0,29	1,47	4,16	4,75	0,01
12	0,25	0,06	0,00	0,01	0,27	0,00	5,29	2,51	0,09	1,25	25,46	0,35
13	0,54	0,04	0,03	0,00	0,01	0,00	11,58	1,74	2,24	0,20	0,86	0,25
14	0,00	0,21	0,25	0,05	0,01	0,01	0,04	9,20	18,97	4,19	1,17	1,35
15	0,12	0,06	0,11	0,01	0,01	0,30	2,58	2,49	8,71	1,06	0,65	30,12
17	0,42	0,01	0,00	0,01	0,03	0,07	8,95	0,33	0,27	1,07	2,62	6,70
18	0,41	0,00	0,00	0,07	0,00	0,01	8,72	0,03	0,02	6,04	0,46	1,07
20	0,03	0,16	0,08	0,03	0,12	0,19	0,58	6,71	6,00	2,50	11,09	19,19
2	0,48	0,01	0,02	0,11	0,02	0,00	10,22	0,42	1,23	9,61	1,43	0,29
4	0,00	0,34	0,05	0,06	0,01	0,02	0,00	14,74	3,56	5,33	1,09	1,55
6	0,01	0,35	0,06	0,01	0,00	0,00	0,15	15,14	4,85	1,09	0,45	0,03
8	0,13	0,08	0,10	0,01	0,12	0,10	2,79	3,61	7,84	0,50	11,27	9,57
10	0,22	0,09	0,07	0,01	0,14	0,04	4,58	4,00	5,44	0,55	12,81	3,69
16	0,01	0,35	0,05	0,01	0,01	0,09	0,21	15,20	3,94	0,89	0,96	9,37
19	0,01	0,28	0,10	0,15	0,09	0,00	0,22	12,20	7,41	13,19	8,29	0,00



	Cosenos cuadrados de las variables							Contribuciones de las variables (%)						
22	0,46	0,00	0,16	0,06	-----	-----	17,97	0,19	13,01	6,17	-----	-----		
27	0,20	0,28	0,03	0,02	-----	-----	8,04	20,17	2,36	2,14	-----	-----		
29	0,12	0,41	0,02	0,03	-----	-----	4,63	29,79	1,48	2,91	-----	-----		
21	0,00	0,03	0,67	0,21	-----	-----	0,10	1,86	56,17	22,80	-----	-----		
23	0,46	0,00	0,00	0,00	-----	-----	18,00	0,10	0,00	0,30	-----	-----		
24	0,53	0,00	0,09	0,07	-----	-----	20,94	0,07	7,83	7,46	-----	-----		
25	0,33	0,00	0,11	0,37	-----	-----	13,07	0,03	9,41	40,79	-----	-----		
26	0,15	0,39	0,07	0,01	-----	-----	5,85	28,13	6,11	1,40	-----	-----		
28	0,29	0,27	0,04	0,14	-----	-----	11,41	19,67	3,62	16,04	-----	-----		
30	0,31	0,00	0,06	0,02	0,26	-----	9,40	0,02	5,33	2,43	29,11	-----		
32	0,13	0,08	0,26	0,00	0,07	-----	3,92	4,66	22,10	0,02	7,47	-----		
34	0,54	0,01	0,01	0,02	0,04	-----	16,26	0,60	1,23	2,40	3,98	-----		
36	0,26	0,00	0,08	0,00	0,42	-----	7,90	0,00	6,36	0,10	46,79	-----		
38	0,04	0,03	0,00	0,77	0,00	-----	1,12	1,74	0,02	75,83	0,00	-----		
40	0,55	0,04	0,08	0,00	0,01	-----	16,68	2,20	7,08	0,12	1,65	-----		
41	0,40	0,07	0,09	0,00	0,00	-----	12,14	4,39	7,47	0,01	0,04	-----		
42	0,57	0,04	0,05	0,01	0,00	-----	17,21	2,41	4,57	0,57	0,02	-----		
31	0,19	0,16	0,02	0,01	0,00	-----	5,70	10,06	1,40	1,13	0,09	-----		
33	0,05	0,46	0,01	0,04	0,02	-----	1,50	28,55	0,57	4,08	2,72	-----		
35	0,00	0,39	0,17	0,02	0,02	-----	0,14	24,12	13,96	1,80	2,39	-----		
37	0,21	0,27	0,01	0,04	0,05	-----	6,25	16,72	0,96	4,30	5,73	-----		
39	0,06	0,07	0,34	0,07	0,00	-----	1,79	4,51	28,96	7,20	0,00	-----		



	Cosenos cuadrados de las variables						Contribuciones de las variables (%)					
43	0,39	0,08	0,02	0,00	0,01	-----	8,54	4,50	1,35	0,00	1,38	-----
45	0,20	0,10	0,10	0,06	0,06	-----	4,44	5,25	7,87	5,57	5,65	-----
47	0,04	0,06	0,03	0,46	0,00	-----	0,89	3,06	2,52	43,47	0,36	-----
49	0,25	0,23	0,00	0,00	0,03	-----	5,41	12,19	0,00	0,02	2,56	-----
51	0,23	0,28	0,02	0,05	0,02	-----	5,02	15,16	1,98	4,72	1,95	-----
53	0,11	0,11	0,02	0,00	0,48	-----	2,43	5,91	1,53	0,22	46,99	-----
56	0,21	0,19	0,00	0,01	0,15	-----	4,62	10,34	0,29	1,15	14,38	-----
58	0,37	0,05	0,05	0,01	0,05	-----	7,97	2,61	4,43	1,30	5,04	-----
44	0,19	0,01	0,09	0,02	0,02	-----	4,02	0,30	7,40	2,18	2,31	-----
46	0,34	0,03	0,12	0,03	0,04	-----	7,30	1,63	9,83	2,55	4,04	-----
48	0,29	0,04	0,06	0,02	0,02	-----	6,39	2,04	4,59	1,89	2,18	-----
50	0,11	0,02	0,13	0,22	0,04	-----	2,44	0,90	10,21	20,51	3,82	-----
52	0,46	0,05	0,00	0,02	0,00	-----	10,00	2,91	0,06	1,84	0,03	-----
54	0,26	0,02	0,23	0,01	0,02	-----	5,72	0,92	18,93	0,73	1,57	-----
55	0,33	0,20	0,03	0,00	0,00	-----	7,11	11,01	2,48	0,28	0,49	-----
57	0,40	0,10	0,07	0,04	0,01	-----	8,60	5,58	5,85	3,46	1,22	-----
59	0,15	0,17	0,18	0,03	0,04	-----	3,33	9,08	14,61	3,27	3,95	-----
60	0,27	0,12	0,07	0,07	0,02	-----	5,76	6,63	6,06	6,84	2,08	-----
61	0,32	0,01	0,00	0,10	0,00	0,02	9,55	0,42	0,22	8,61	0,04	1,74
63	0,44	0,04	0,00	0,02	0,04	0,11	13,04	2,17	0,00	2,21	3,39	11,07
65	0,49	0,01	0,00	0,13	0,00	0,01	14,49	0,36	0,15	11,62	0,24	0,64
67	0,42	0,03	0,01	0,04	0,01	0,00	12,33	1,80	1,14	3,90	0,47	0,01



	Cosenos cuadrados de las variables							Contribuciones de las variables (%)						
69	0,10	0,22	0,09	0,33	0,01	0,00	2,90	11,14	7,57	29,55	1,07	0,07		
71	0,50	0,00	0,09	0,00	0,00	0,01	14,74	0,05	7,30	0,20	0,01	0,99		
73	0,29	0,07	0,15	0,07	0,01	0,13	8,52	3,57	12,88	6,58	0,71	13,21		
75	0,13	0,13	0,16	0,04	0,26	0,02	3,98	6,72	13,16	3,25	24,26	1,61		
62	0,10	0,28	0,18	0,00	0,03	0,16	2,85	14,49	15,04	0,28	2,67	16,76		
64	0,00	0,34	0,23	0,00	0,08	0,00	0,00	17,71	19,47	0,08	7,10	0,13		
66	0,09	0,19	0,06	0,10	0,06	0,28	2,59	9,57	5,36	9,36	5,93	29,13		
68	0,09	0,30	0,00	0,02	0,00	0,15	2,57	15,41	0,21	2,00	0,36	15,27		
70	0,00	0,16	0,00	0,01	0,52	0,02	0,00	7,99	0,03	1,16	48,57	2,10		
72	0,20	0,13	0,00	0,07	0,04	0,05	6,08	6,86	0,33	6,43	3,44	5,34		
74	0,21	0,03	0,20	0,17	0,02	0,02	6,37	1,75	17,13	14,78	1,76	1,93		



TABLA 8
Estadísticos de los ítems seleccionados

Dimensión	Ítem	Ítem definitivo	Media	Desviación típica
D1	3	1	2,4954	1,2350
	5	2	4,6667	0,6007
	12	3	4,5321	0,7303
	14	4	3,0093	1,2077
	15	5	3,6881	1,1349
	16	6	3,1395	1,1125
D2	29	7	4,2627	0,7782
	21	8	2,3641	1,2926
	24	9	3,9078	0,9865
	25	10	4,0594	0,8991
D3	36	11	4,3056	0,8123
	38	12	3,1690	1,1250
	42	13	4,5046	0,6226
	33	14	3,3516	1,1769
	39	15	3,1659	1,2304
D4	47	16	4,2202	0,9707
	51	17	4,0959	0,8432
	53	18	3,7936	1,1919
	52	19	4,0776	0,9129
	59	20	3,6941	1,1464
D5	69	21	3,5438	1,2075
	71	22	4,4398	0,8105
	64	23	2,9358	1,2099
	66	24	3,6820	1,1110
	70	25	3,3211	1,1877

Respecto a lo evaluado en D1, se evidencia que las puntuaciones promedio más altas concuerdan con lo evaluado por los ítems 5 y 12, (4,7 y 4,5 respectivamente). Ahora bien, respecto a D2 la puntuación promedio de 2,4 que es la más baja corresponde con lo evaluado por el ítem 21. Por otra parte, las



puntuaciones más altas respecto a D3 y D4 corresponden con lo evaluado por los ítems 42 y 47 (valores respectivos de 4,5 y 4,2). Respecto a D5, se evidencia que las puntuaciones promedio más bajas asignadas por parte de los profesores corresponden con lo evaluado por el ítem 64 (valor de 2,9), de igual manera son interpretables los demás valores de puntuaciones promedio.

Para finalizar, respecto a los valores de desviación estándar (tabla 8) se hace necesario clarificar la homogeneidad en la manera de responder de los profesores a los ítems en cuestión. A valores más bajos de desviación típica indica que las respuestas entre los 219 docentes son mucho más similares, contrario a cuando se presentan valores altos. Por ejemplo, los ítems 5 y 12 conllevan a que los profesores respondan de manera muy similar pues sus magnitudes en términos de variabilidad son bajos, 0,60 y 0,73 respectivamente. De igual manera, se pueden observar las similitudes y disimilitudes al momento de responder los profesores a los ítems que conforman la escala final propuesta.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de la configuración del cuestionario de actitudes, los resultados obtenidos permiten mostrar el diseño de un instrumento validado y confiable para la identificación de actitudes hacia la educación en valores (Vid. Anexo). Dicho instrumento permite acceder a información sobre el nivel actitudinal del profesorado para liderar procesos de enseñanza-aprendizaje de valores en el aula de secundaria. Los resultados revelan que el procedimiento de validación y de adaptación de este cuestionario ha permitido la realización de inferencias e interpretaciones con base en evidencias de contenido y de constructo (Escobar y Cuervo, 2008; García, Rodríguez y Carmona, 2009). Asimismo, la fiabilidad global y consistencia interna del cuestionario ha sido coherente con el modelo teórico y fundamentación teórica para su creación (Martín, 2004).

Los resultados de este trabajo indican que la educación en valores está relacionada con las actitudes del profesorado, dado que ejercen una influencia educativa en los alumnos porque buscan referencias para construir su propia escala de valores y consolidar así su personalidad moral. Disponer de un cuestionario que permita conocer el perfil actitudinal del profesorado



contribuye, además, a detectar sus creencias personales y posible comprensión de determinadas acciones o comportamientos, algo que concuerda con las tesis de Cala, Soriano y López (2018), Novo, Muñoz y Calvo (2011), Pegalajar y Colmenero (2017), y Ruz, Molina y Contreras (2020). Las actitudes ejercen una influencia destacable en los aprendizajes que se producen a lo largo de la vida (Ajzen, 2012).

En relación a las dimensiones, cabe destacar D1 acerca de la responsabilidad del profesorado. Evidentemente, las creencias personales tienen una alta implicación pedagógica en el desarrollo de actitudes positivas hacia valores en el entramado de las relaciones interpersonales. Esta dimensión obtuvo la puntuación más alta en la validación, destacándose por ser un factor crucial en el proceso afectivo, estimativo y experiencial hacia los valores (Dracinschi, 2012; González *et al.*, 2020; Silay, 2013). Esto permite suponer que el profesorado percibe en la motivación del alumnado un componente actitudinal de amplia influencia para afrontar situaciones relacionadas con conflicto de valores (García, Ortega y Sola, 2018). Sin embargo, coincidimos con Moreno, Ramírez y Escobar (2020) en que se necesitan más investigaciones sobre el papel de las familias en la definición y afianzamiento de sistemas coherentes de valores, como también sobre la responsabilidad docente para un desarrollo moral adecuado que se plasme en actitudes ciudadanas valiosas.

Respecto a D2, los profesores encuestados conceden mucha importancia a la formación en valores, dado su impacto en las transformaciones necesarias para educar en estos tiempos inciertos (Biesta, 2017). De hecho, la enseñanza de valores favorece el aprendizaje de estrategias para la resolución de conflictos y habilidades para el diálogo, tan necesario para analizar y comprender el ámbito sociocultural actual, como también para el fortalecimiento de la formación ético-moral de los alumnos de secundaria (Araujo, Camarena, Estrada y de la Cruz, 2005; Expósito, 2018). Sin embargo, el dominio de teorías éticas y morales por parte del profesorado, no implica una relación significativa con respecto a sus actitudes hacia la formación en valores.

Por ello, los profesores evalúan sus actitudes más en relación a su trabajo en el aula que al conocimiento axiológico de los valores. En consecuencia, identificar y formar las actitudes del profesorado para enseñar valores representa un compromiso democrático con proyectos de transformación humana



deseables (Gutiérrez, Romero e Izquierdo, 2019), donde los jóvenes puedan aprender valores como un reto crucial en el momento actual.

5. BIBLIOGRÁFICAS

- AJZEN, I. (2012). Martin Fishbein's Legacy: The Reasoned Action Approach. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 640, pp. 11–27. doi:10.2307/23218420.
- ARAUJO, S. S., CAMARENA, M. T., ESTRADA, M. J., y DE LA CRUZ, M. (2005). Respeto, democracia y política, negación del consenso: El caso de la formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), pp. 15–42.
- BIESTA, G., PRIESTLEY, M., y ROBINSON, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*. 21(6), pp. 624–640. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- BIESTA, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- CALA, V. C., SORIANO, E., y LÓPEZ, M. J. (2018). Actitudes hacia personas refugiadas y ciudadanía europea inclusiva. Análisis para una propuesta educativa intercultural con el profesorado en formación. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2), pp. 1–14. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13320>
- COPP, D.T. (2016). The impact of teacher attitudes and beliefs about large-scale assessment on the use of provincial data for instructional change. *Education Policy Analysis Archives*, 24(109), pp. 1–29. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2522>.
- DRACINSCHI, M. (2012). Values and beliefs in social and emotional education. *International Journal of Global Education*, 1(3), pp. 19–25.
- DUBAN, N. y AYDOĞDU, B. (2016). Values Education from Perspectives of Classroom Teachers. *European Journal of Social Sciences Education and Research*. 3(3), 80–88. <http://dx.doi.org/10.26417/ejser.v7i1.p80-88>
- DUCH, Ll. (2020). *Salida del laberinto. Una trayectoria intelectual*. Barcelona: Fragmenta.
- Escámez, J., GARCÍA, R., PÉREZ, C. y LLOPIS, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes*. Barcelona: Octaedro.



- ESCOBAR, J., y CUERVO, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), pp. 27–36.
- EXPÓSITO, C. D. (2018). Valores básicos del profesorado: una aproximación desde el modelo axiológico de Shalom Schwartz. *Educación y Educadores*, 21(2), pp. 307–325. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.7>.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. New York: Psychology Press.
- GARCÍA, M. J., RODRÍGUEZ, F., y CARMONA, L. (2009). Validación de cuestionarios. *Reumatología Clínica*, 5(4), pp. 171–177. <https://doi.org/10.1016/j.reuma.2008.09.007>
- GARCÍA, M., ORTEGA, M., y SOLA, J. (2018). La importancia de los valores transmitidos por el profesorado de secundaria para una mejor convivencia escolar. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), pp. 201–221. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302201221>.
- GONZÁLEZ, G., MARTÍNEZ, N., AMARO, A., y SORIANO, A. (2020). Estudio de los valores en el alumnado que cursa el grado de maestro en educación primaria en las universidades públicas de Andalucía. *Formación universitaria*, 13(2), pp. 83–92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200083>.
- GRACIA, J., y GOZÁLVEZ, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), pp. 83–103. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201628183103>.
- GUTIÉRREZ, A. (2019). *Tránsito de la Modernidad a la Posmodernidad*. Ávila: Universidad Católica de Ávila.
- GUTIÉRREZ, M., Romero, E., e Izquierdo, T. (2019). Creencias del profesorado de Educación Física en Educación Primaria sobre la educación en valores. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), pp. 83–110. <https://doi.org/10.6018/educatio.399171>.
- HAN, B. Ch. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- LLEDÓ, E. (2018). *Sobre la educación*. Madrid: Taurus.
- LOVAT, T., TOOMEY, R., y CLEMENT, N. (2010). *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. London: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4>.
- MARTÍN, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Revista Matronas Profesión*, 5(17), pp. 23–29.



- MOHAMAD, N., SIHES, A. J., y BOHARI, N. M. (2020). Teachers Attitudes towards Values Across the Curriculum: A Systematic Literature Review. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(5), pp. 1075–1087. <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I5/PR201782>
- MORALES, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- MORENO, M., RAMÍREZ, L., y ESCOBAR, J. (2020). Revisión de educación en valores para el nivel superior en Latinoamérica. *Revista Educación*, 44(1), pp. 1–32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44060092008>.
- NOVO, I., MUÑOZ, J. M., y CALVO, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: Un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), pp. 1–26. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4010/3651>
- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz.
- OTZEN, T. y MANTEROLA, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), pp. 227–232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>.
- PEGALAJAR, M. C. y COLMENERO, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), pp. 84–97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- RAMÍREZ, E., CAÑEDO, I., y CLEMENTE, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 19(38), pp. 147–155.
- RUZ, F., MOLINA, E., y CONTRERAS, J. M. (2020). Actitudes hacia la estadística descriptiva y su enseñanza en futuros profesores. *Cadernos de Pesquisa*, 50(178), pp. 964–980. <https://doi.org/10.1590/198053146821>.
- SÁNCHEZ, J. J. (1998). Introducción. En M. Horkheimer y T. W. Adorno. *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta (3ª ed.).
- SILAY, N. (2013). A Survey of Values Education and its Connection with Character Education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), pp. 131–138. <https://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n3p131>



- SÖKMEN, Y., y NALÇACI, A. (2020). A Bibliometric Analysis of the Articles about Values Education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), p720-735. Disponible en <https://eric.ed.gov/?id=EJ1271124>
- SANDEL, M. J. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Barcelona: Debate.
- SOLÍS, P., PEDROSA, I., y MATEOS, L. (2019). Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Cultura y Educación*, 31(3), pp. 576–608. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>.
- STEINMETZ, H., KNAPPSTEIN, M., AJZEN, I., SCHMIDT, P. y KABST, R. (2016). How Effective are Behavior Change Interventions Based on the Theory of Planned Behavior? A Three-Level Meta-Analysis. *Zeitschrift für Psychologie*, 224, (3), pp. 216–233.
- TECPAN, S., y ZAVALA, G. (2015). Actitudes de profesores de Física de secundaria sobre ciencia, tecnología y sociedad. *Latin-American Journal of Physics Education*, 9(1), pp. S1202-1–S1202-6. <https://doi.org/10.13140/2.1.3115.7127>
- THORNBERG, R. y OĞUZ, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, pp. 49–56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>



ANEXO

ACTITUDES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA HACIA LA EDUCACIÓN EN VALORES

Escala para profesores

Estimado profesor:

A continuación, le presentamos un cuestionario a través del cual se pretende conocer y analizar las actitudes del profesorado de educación básica secundaria de Manizales hacia la educación ética y valores humanos. El cuestionario es totalmente anónimo y el tratamiento estadístico de las respuestas garantiza la confidencialidad de sus opiniones. Por favor, diligencie los siguientes datos:

INFORMACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Nombre de la Institución educativa:

Tipo de Institución

Sector público

Sector privado

Ubicación

Zona urbana

Zona rural

DATOS DEL PROFESOR

Sexo

Hombre

Mujer

Experiencia como profesor

Hasta 5 años

De 6 a 10 años



Edad	De 11 a 15 años	<input type="checkbox"/>					
Entre 21 y 35 años	<input type="checkbox"/>	De 16 a 20 años	<input type="checkbox"/>				
Entre 36 y 46 años	<input type="checkbox"/>	Más de 20 años	<input type="checkbox"/>				
Más de 46 años	<input type="checkbox"/>						
Grados en los que ha sido o es profesor actualmente		Designación para cargo como profesor (Sector público)					
6°	<input type="checkbox"/>	Decreto 2277	<input type="checkbox"/>				
7°	<input type="checkbox"/>	Decreto 1278	<input type="checkbox"/>				
8°	<input type="checkbox"/>						
9°	<input type="checkbox"/>						
FORMACIÓN ACADÉMICA							
Titulación de acceso a la profesión docente		Formación de posgrado					
Normalista	<input type="checkbox"/>	Especialización	<input type="checkbox"/>				
Licenciatura	<input type="checkbox"/>	Maestría	<input type="checkbox"/>				
Otra titulación:	<input type="checkbox"/>	Doctorado	<input type="checkbox"/>				
¿Ha realizado cursos, talleres, seminarios o diplomados sobre educación ética y valores humanos?							
SI	<input type="checkbox"/>	¿Cuántos? 1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	de 3 a 5	<input type="checkbox"/>
NO	<input type="checkbox"/>						



Se presentan a continuación los siguientes ítems para que los valore de acuerdo a su experiencia, opinión y creencias. Por favor, realice su valoración y señale con una X la puntuación elegida. Le solicitamos la mayor sinceridad en sus respuestas según la orientación de la escala:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente/ Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

1. Sea como fuere, la responsabilidad de educar en valores descansa sobre el profesor
2. Es muy importante en mi trabajo, motivar a los alumnos a interpretar su realidad a través del cultivo de los valores
3. Los conflictos de aula son una reproducción de las tensiones propias del obrar humano y pueden ser abordados por los profesores como oportunidad para educar en valores
4. Resulta muy agotador intervenir en un conflicto de aula, aunque busque fomentar la educación en valores
5. Aunque existan contrariedades en el hecho educativo, el profesor tendrá la misión del cuidado del alumno desde una mirada ética
6. Siento que en muchas ocasiones propicio la educación en valores, ya que preparar contenidos sobre educación ética me quita mucho tiempo
7. Un docente no requiere dominar teorías sobre ética y moral para que pueda educar en valores
8. Prefiero evitar el abordaje de temas educativos sobre el manejo de adolescentes y sus jerarquías de valores debido a su alta complejidad
9. Me cuesta trabajo comunicarme con los adolescentes, más aún, cuando tratamos temas relativos a su libertad, autonomía y de desarrollo personal
10. Promover la formación en valores, es innovar para el desarrollo de acciones éticas y cívicas
11. Algunas veces, las tensiones que se dan en el ejercicio de la profesión, afectan mi motivación para educar en valores



12. Pienso que existe una implicación necesaria entre educación y valores, que es inevitable reconocer en la formación del alumno
13. Estoy convencido que confiar en los alumnos, es entregarse al poder que tiene la educación para que se realicen los valores
14. Aunque tengo seguridad en el poder transformador de la educación, creo que los cambios sociales no favorecen la educación en valores
15. Es oportuno que los profesores ayuden a sus alumnos a explicar las contrariedades, necesidades y deseos del ser humano desde la opción concreta de los valores
16. Creo que educar en valores puede ser considerada como una práctica cotidiana del profesorado, más que un requerimiento curricular
17. Prefiero que los valores sean abordados en una determinada asignatura
18. Considero que el desarrollo de mis actividades académicas, prepara a los alumnos para la búsqueda de un valor e incita a perseguirlo
19. Cuando preparo mi asignatura, pienso que enseñarla no sería posible si los valores no están implícitos en ella
20. Los alumnos pueden perseguir el libre descubrimiento de sus propios valores, con tal de no afectar el desarrollo curricular
21. Las frecuentes manifestaciones de conflicto y violencia en la familia, la escuela y la sociedad, dificultan la tarea de educar en valores
22. La voluntad de educarse en valores es decisión del propio alumno, aunque ésta se manipule y exprese de muchas maneras
23. La aparición del conflicto escolar justifica mi labor de educar en valores
24. El estrés laboral del profesorado es un obstáculo que no favorece la misión de educar en valores
25. Creo que formar en valores es una defensa del bien moral de los alumnos, asunto en el que confluyen la familia, el profesorado y la sociedad

Una vez diligenciado el cuestionario, le solicitamos atentamente lo entregue a los directivos de la institución educativa.

¡Muchas gracias por su colaboración!

