







Percepción de los docentes en formación sobre su influencia en la transmisión de valores al alumnado

Perception of teachers-in-training about their influence on the transmission of values to students

Ernesto Colomo Magaña 
e-mail: ecolomo@uma.es
Universidad de Málaga, España

Andrea Cívico Ariza 
e-mail: andrea.civico@campusviu.es
Universidad Internacional de Valencia, España

Francisco David Guillén Gámez 
e-mail: dguillen@unizar.es
Universidad de Málaga, España

Enrique Sánchez Rivas 
e-mail: enriquesr@uma.es
Universidad de Málaga, España

Resumen

La relación entre valores y educación convierte al docente en ejemplo de comportamientos y actitudes para el alumnado, siendo importante la forma de ser y de ejercer la labor formativa. Partiendo de esta premisa, el objetivo de este estudio ha sido analizar la percepción de los docentes en formación sobre su nivel de influencia en el alumnado en diferentes categorías axiológicas. La muestra la han compuesto 214 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Internacional de Valencia durante el curso académico 2019/2020. Partiendo de una perspectiva mixta de carácter descriptivo y de tipo exploratorio, se ha utilizado un cuestionario *ad hoc* que integra el modelo axiológico de educación integral de Gervilla y un autoinforme. Los resultados reflejan una percepción de mayor influencia del profesorado sobre los valores intelectuales, morales, volitivos y sociales. Asimismo, se obtienen diferencias significativas en relación con el sexo y la experiencia docente. Por su parte, la influencia en la transmisión de valores es una realidad que queda condicionada a factores relacionados con el docente, el alumnado, otros agentes y la realidad social. Las conclusiones inciden en la necesidad de mejorar la formación inicial y continua del profesorado respecto al ámbito axiológico, prestando especial interés a la educación del carácter.

Palabras clave: sistema de valores; educación; influencia del profesor; rol del profesor; formación preparatoria de docentes.

Abstract

The relationship between values and education makes the teacher an example of behaviours and attitudes for the students, thus being important their way of being and of exercising the educational processes. Starting from this premise, the objective of this study has been to analyse the teachers-in-training perception about their level of influence over students in different axiological categories. The sample has been composed by 214 students of the Master's Degree in Teacher Training of the International University of Valencia during the 2019/2020 academic year. Based on a mixed perspective of descriptive nature and exploratory kind, an *ad hoc* questionnaire has been used that combines Gervilla's axiological model of integral education and a self-report. The results reflect a perception of greater influence of the teachers on intellectual, moral, volitional and social values. Likewise, significant differences are obtained in relation to sex and the teaching experience. On the other hand, the influence in the transmission of values is a reality that is conditioned to factors related to the teacher, the students, other agents and the social context. The conclusions underline the need to improve the initial and continuous training of teachers regarding the axiological field, giving special focus to character education.

Keywords: value systems; education; teacher influence; teacher role; initial teacher training.



Revisado / Reviewed: 15-12-2022
Aceptado / Accepted: 04-02-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Colomo Magaña, E., Cívico Ariza, A., Guillén Gámez, F. D. y Sánchez Rivas, E. (2022). Percepción de los docentes en formación sobre su influencia en la transmisión de valores al alumnado. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 27-43. 10.15366/tp2022.39.003



1. Introducción

Los valores, como ideas que nos permiten interpretar la realidad, son los pilares sobre los que se asientan las transformaciones que se producen en la realidad como fruto de las necesidades y requerimientos que va generando la sociedad (Schwartz y Boehnke, 2004). Incidiendo en una percepción más individualista vinculada a la teoría axiológica subjetiva, Schwartz (2012) los concebía como creencias vinculadas a los sentimientos de las personas que permiten estipular metas deseables a alcanzar, motivando las consiguientes acciones para su logro.

De esta manera, los valores contribuyen a una formación integral del ser humano, orientándole y permitiéndole tomar conciencia ética y moral respecto a las consecuencias de sus decisiones y acciones a nivel individual y social (Álvarez, 2005; Rodríguez et al., 2019), siendo el contexto y la interpretación subjetiva de cómo pensamos la realidad (Cornejo et al., 2016) los que determinan la polaridad, jerarquía, gradación o dinamismo de dichos valores (Korres y Elexpuru, 2015). Estamos ante elementos cuya significatividad radica en el papel que adquieren en el desarrollo y evolución de la especie humana, de manera que los diferentes contextos socioculturales pasados, presentes y futuros serán resultado de los valores. Relacionado con ello, surgen las diferentes clasificaciones de valores, convirtiéndose en elementos que permiten interpretar la realidad en función del momento histórico y desde la óptica (objetiva o subjetiva) que se conciben los valores. Este estudio parte del Modelo Axiológico de Educación Integral (en adelante, MAEI), propuesto por Gervilla (2000), donde la concepción de los valores estará mediada por su relación con el ser humano, atendiendo a su realidad como animal de inteligencia emocional, como ser único y libre en sus decisiones, y como ser social condicionado por sus relaciones con el mundo y los elementos que lo conforman.

Junto con la relación de los valores y los seres humanos, este trabajo sitúa el foco en otros elementos claves como la educación y la realidad. Atendiendo a los seres humanos, hay que considerar que los valores están ligados a la condición humana (Quintana, 2009), ya que las personas son los únicos animales que pueden valorar o asignar valor a un objeto, una realidad o a sí mismos (Rincón, 2007). Debido a ello, todas las acciones del individuo son reflejo de los valores que ha interiorizado, determinándolo a nivel cognitivo, emocional y actitudinal. En cuanto a la educación, subrayar que todo acto educativo está cargado de valores, siendo la axiología el núcleo ideológico de la educación, algo inherente al proceso formativo que permite al alumnado seguir progresando en su desarrollo y perfeccionamiento (Bueno et al., 2016). En lo que respecta a la realidad, el contexto líquido actual (Bauman, 2007), donde el capitalismo, el materialismo y la globalización priman lo inmediato y fugaz en pos del beneficio individual, la incorporación de los valores en el proceso educativo se convierte en una necesidad fundamental (Ball, 2012). Por este motivo, el trabajar y analizar los valores desde una perspectiva pedagógica, permite generar a los sujetos un espacio de reflexión donde buscar respuesta a la pregunta de quiénes son y hacia dónde se dirigen como individuos y como especie.

Partimos de la idea de que no se pueden disociar los valores de la educación porque forman una unidad (Jackson et al., 2003), convirtiéndose el educar en valores y aprender a valorar en una premisa del ámbito pedagógico (García y Mínguez, 2011). El motivo principal es que los diferentes retos que se han generado en la sociedad actual convierten a la formación en valores en una necesidad ineludible como medio para ser capaces de adaptarnos positivamente a los cambios (Ibáñez, 2013). En este sentido, como sostiene Bosch (2002), es fundamental una relación positiva entre los valores y las creencias de los docentes si queremos salvaguardar el funcionamiento positivo del sistema educativo. Si consideramos que la educación debe favorecer el desarrollo holístico de la persona, el papel del docente y su influencia se convierten en un ámbito sobre el que profundizar. Y es que el profesor es el agente por excelencia para la transmisión de valores en el contexto educativo, pudiendo dotar a los estudiantes, mediante una práctica crítica y reflexiva, de competencias, habilidades y capacidades que le permitan afrontar los desafíos de su realidad, teniendo en cuenta tanto el bienestar social como el personal. En este sentido, es la transmisión y puesta en práctica de valores que salvaguarden fundamentos democráticos básicos (como la libertad, la tolerancia, el respeto o la igualdad) uno de los principios en los que se sustenta el Sistema Educativo Español (Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). Considerando todo lo expuesto, el fin de este estudio es analizar la percepción de docentes en proceso de formación posterior al grado sobre su nivel de influencia en el alumnado adolescente respecto a diferentes categorías axiológicas. Este objetivo general se subdivide en varios objetivos específicos: a) determinar la jerarquía respecto al

nivel de influencia; b) establecer si existen diferencias significativas en función de las variables sexo y experiencia educativa; c) identificar los factores que inciden en el proceso de transmisión de valores según la visión de los docentes en formación.

2. Marco teórico

La labor educativa de los docentes no se reduce exclusivamente a la transmisión de contenidos (Tardif, 2004), puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje está ligado al desarrollo holístico e integral de los educandos como seres humanos. Debido a ello, como apuntan Boroel y Arámburo (2016), es preciso revalorizar la figura docente como mediadora en el aprendizaje y en los procesos de (re)construcción identitaria del alumnado, con su consiguiente sistema de valores. En lo que respecta al nivel axiológico, hay que tener en cuenta que las características éticas y morales presentes en la Identidad Profesional Docente (IPD, donde se conjuga el ser personal y profesional del profesor), influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Barroso y González, 2018; Flores et al., 2013). De esta manera, el comportamiento, la forma de ser y de proceder del profesorado, transmitidos a través del ejercicio docente, influyen en la conducta del estudiante (Marcos et al., 2015; Moreno, 2014), pudiendo marcar significativamente la vida personal y académica del mismo al predisponerlo a actuar en función de la interpretación de sus acciones (Ferriz et al., 2016; Jordán, 2003).

Este factor se potencia en el alumnado adolescente, pues se encuentra en una etapa caracterizada por la transición entre la infancia y la vida adulta (Gaete, 2015), conformada por múltiples cambios (físicos, psicológicos, biológicos, intelectuales y sociales), donde comienzan a plantearse, de manera más reflexiva, quiénes son y quiénes quieren ser (Salas, 2017). Se trata, por tanto, de una etapa en la que los procesos cognitivos superiores, como la mejora del pensamiento abstracto, permiten a los jóvenes cuestionarse sobre los valores que quieren adoptar como suyos, lo que determinará su proceder y forma de actuar (Cívico et al., 2021). Inmersos en un proceso de (re)construcción identitaria constante, los modelos y ejemplos con los que se relacionen e interactúen serán claves en su proceso de definición personal. En este sentido, como sostiene Vélez (2008), el estudiante puede aprender de las actitudes del docente, aprehende al profesor, siendo claves los valores que estos transmiten (Cámara, 2010). Partiendo de que el desarrollo del ejercicio del magisterio tiene una estructura axiológica determinada por la escala de valores de los docentes, es preciso conocer la percepción que tiene el profesorado sobre su influencia en la transmisión de los valores y las categorías en las que consideran que tienen mayor incidencia. Para ello es necesario que, en primer lugar, los docentes escojan, dentro de los valores que conforman su personalidad y viven en su día a día, aquellos que desean que conformen su tarea educativa constituyendo así el componente axiológico de su IPD. Esta toma de decisiones del profesorado respecto a los valores en los que educar conllevará realizar su labor desde una determinada perspectiva y posicionamiento ideológico, fruto de su propia elección. Para este cometido es clave que los docentes desarrollen procesos introspectivos sobre su visión axiológica, de forma que puedan reflexionar de forma individual sobre los valores que desean que guíen sus decisiones, acciones y comportamientos. Es preciso generar un espacio de reflexión y reconstrucción, donde puedan pensar sobre los valores adoptados y cuáles quieren incorporar/cambiar, así como la influencia que estos pueden tener tanto en su labor profesional como en su relación con el alumnado. Sin este espacio de reflexión para el profesorado, la transmisión de valores no será resultado de un proceso planificado, sino fruto de la espontaneidad o del momento sin un fundamento axiológico que regule y dé sentido a lo que hacemos como docentes y los motivos de su desarrollo.

En este sentido, el docente debe promover todos aquellos valores que beneficien el desarrollo de la moral comunitaria (Esteban, 2018), buscando tanto la democracia como la justicia y el bienestar social (Belavi y Murillo, 2020), a la par que generen un espíritu crítico hacia la autonomía liberadora, siendo relevante el bienestar personal sin que esto suponga un rechazo o supeditar los intereses individuales a los sociales. Otro aspecto fundamental a tratar es que, para poder formar en unos valores, estos deben formar parte de la vida del profesor. Partimos de la concepción de que no podemos educar ni enseñar aquello en lo que no creemos, dominamos o forma parte de nosotros. La labor docente no se reduce a reproducir y explicar unos contenidos asépticos, sino que debe fomentar la adquisición en el alumnado de una serie de herramientas y mecanismos con los que poder enfrentar las diferentes problemáticas o dificultades que la realidad les depara. En este cometido, el docente,

mediante el ejercicio de su labor educativa, se convierte en un transmisor de valores con su ejemplo, sus decisiones académicas, su forma de abordar los contenidos propedeúticos o las relaciones que forja con el alumnado (Lucas y Delgado-Algarra, 2020). De esta forma, el vínculo entre su identidad personal y profesional da como resultado un ejemplo para el discente de virtud, carácter y jerarquía axiológica, tanto de forma positiva como negativa, generándose múltiples situaciones en las que el estudiante podrá asumir, reproducir o rechazar aquellos valores inherentes a la conducta del docente al desarrollar su cometido (Expósito, 2018). Así, en torno al docente se desarrollan experiencias y vivencias donde el alumnado adolescente podrá aprender y generar ideas que les permitan atribuir significado al contexto que les rodea y a su propio ser (Genç, 2018).

Si partimos de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1982), el proceso de adquisición de valores se puede realizar mediante diferentes opciones (Estrada, 2012): los vínculos que se generan entre docentes y estudiantes; el diálogo y el debate como formato de comunicación reflexivo y crítico; o el ejemplo del docente al actuar ante las diferentes circunstancias y situaciones que la realidad, en el contexto académico, le depara. No obstante, el éxito o el fracaso del aprendizaje axiológico depende fundamentalmente del tipo de interacciones y la relación que se produce entre el alumnado y el profesorado (Laudadio y Mazzitelli, 2018; Sanz y Hirsch, 2016). Y es que es en esta relación bidireccional, entre docente y discente, donde se produce una mayor influencia respecto a la construcción de la personalidad y en la definición de las actitudes, normas y valores, siendo la calidad de estas interacciones el factor que más incide en la educación.

Debido a ello, es crucial que exista coherencia entre los comportamientos y acciones que el docente lleva a cabo y los valores que enseña y promueve. En este sentido, Cámara (2010) sostiene que se educa más con lo que se hace que con lo que se dice. Por su parte, Rassam (1979) sustituye hacer por ser, de manera que el profesional docente enseña con el ejemplo, con lo que es, más que por su discurso e ideas defendidas. Se trata de evitar que exista una ruptura entre lo que afirma y realiza el docente, trabajando en materializar en sus prácticas pedagógicas aquello en lo que cree (Villalta y Palacios, 2014). Por ello, que el docente ofrezca el mejor ejemplo posible se convierte en condición *sine qua non* para una formación en valores positiva en el alumnado, siendo preciso conjugar el ejercicio docente con la elección axiológica realizada.

3. Metodología

3.1. Enfoque metodológico

En el plano metodológico, se realizó un estudio mixto de tipo descriptivo-interpretativo centrado en el nivel de influencia que los docentes en formación consideran tener sobre el alumnado adolescente respecto a la transmisión de valores. Para ello, se utilizó una técnica de recogida de información con cuestiones formuladas de forma estandarizada a la muestra, mediante la aplicación de un cuestionario *ad hoc* con elementos cuantitativos y cualitativos.

3.2. Muestra

La muestra estuvo compuesta por el alumnado del Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Internacional de Valencia durante el curso 2019/2020 (edición de abril) (N=850). Los participantes, elegidos de forma no probabilística al tener acceso los investigadores a los mismos como docentes de las asignaturas «Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad» y «Sociedad, Familia y Educación», fueron 214 estudiantes (N=214), representando un 25,18 % del total de la población objeto de estudio. Un 56,54 % fueron mujeres (121) y un 43,46 % hombres (93), con una edad media de $31,6 \pm 1,92$ años y con experiencia docente el 37,85 % de los mismos (dicha experiencia alude al desempeño del ejercicio docente en otras etapas de la educación formal distintas a la del título habilitante que están cursando, o a labores en contextos educativos no formales).

3.3. Instrumento

Para recopilar la información se administró un cuestionario *ad hoc*. Se compone de tres partes diferenciadas. Una primera de datos sociodemográficos, como sexo, edad y experiencia docente (si



posee o no posee, no solicitando especificidad respecto al puesto desempeñado ni estableciendo rangos o categorías según la duración del mismo). La segunda incluye las 12 categorías de valores descritas por Gervilla (2000) en el MAEI. Estas fueron valoradas con una escala de 1 al 5 (1= muy bajo; 2= bajo; 3= medio; 4= alto; 5= muy alto) en función del nivel de influencia que el docente percibe que tiene respecto a la transmisión de valores que conforman dichas categorías al alumnado. El MAEI (tabla 1) es un modelo referente en la investigación axiológica, siendo la base del Test de Valores Adaptado (González-Gijón et al., 2019; 2021). Se trata de un modelo que comprende un desarrollo de todas las dimensiones que componen al ser humano y los correspondientes valores (Álvarez, 2005). En cuanto a la fiabilidad, la consistencia interna reflejó un Alfa de Cronbach aceptable ($\alpha=0.630$). Respecto a la validación, el análisis factorial exploratorio se realizó fijando 3 dimensiones (las construidas teóricamente en el MAEI), obteniendo una adecuación muestral baja (KMO: 0.612), pero significativa (Prueba esfericidad Bartlett's: 478.208, $p < 0.05$). El modelo tridimensional teórico, en el que se basa el MAEI, explicó el 49,67 % de la varianza total de las puntuaciones. Hemos de matizar que no se ha eliminado ninguna categoría axiológica ni modificado las dimensiones existentes, ya que la intención era conocer la influencia axiológica del profesorado partiendo de la propuesta del MAEI. Un autoinforme conforma la tercera parte, donde se solicitó al participante una reflexión crítica, a modo de narrativa, sobre sus elecciones respecto al nivel de influencia que tienen como docentes en las categorías de valores propuestas. No se establecieron preguntas ni orientaciones, siendo un proceso de construcción autorreflexivo sin limitaciones respecto al contenido y la extensión.

Tabla 1.
Sistema de categorías axiológicas MAEI

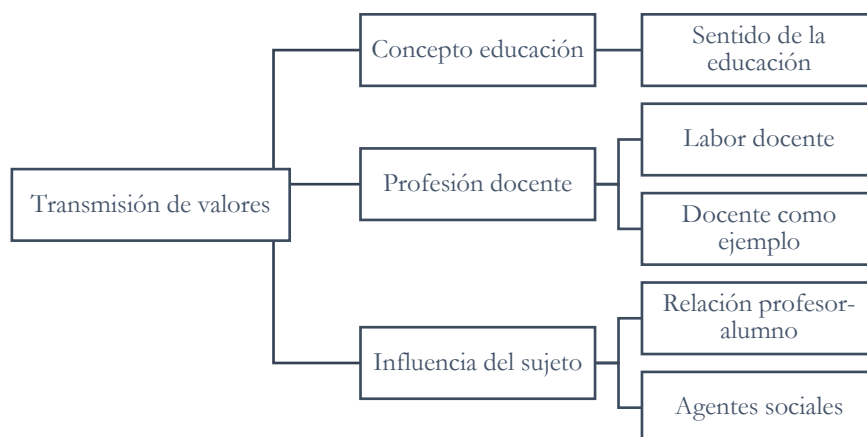
Dimensión	Categoría de valores	Código	Concepción de la categoría
Animal de inteligencia emocional	Corporales	COR	El cuerpo como estructura biológica y fisiológica y el aspecto físico.
	Intelectuales	INT	Ligados a la naturaleza racional y los procesos mentales.
	Afectivos	AFE	Fenómenos psíquicos vinculados a la faceta afectiva y emocional del sujeto.
Singular y libre en sus decisiones	Individuales	IND	Relacionado con la singularidad (ser único e irrepetible) propia de cada sujeto.
	Liberadores	LIB	Vinculadas a la capacidad de autodeterminación o autonomía.
	Morales	MOR	Encarnan los comportamientos y acciones derivados de la ética.
	Volitivos	VOL	Enraizados al concepto de voluntad que determina la toma de decisiones.
De naturaleza relacional	Sociales	SOC	Centrados en las relaciones interpersonales e institucionales, junto a acontecimientos de carácter social.
	Ecológicos	ECO	Ligados a la relación del hombre con el contexto natural y el medio ambiente.
	Instrumentales	INST	Medios que permiten alcanzar distintos fines, en función de los beneficios o consecuencias que reportan.
	Estéticos	EST	Vinculados a las cualidades de belleza o armonía que pueden presentar diferentes realidades.
	Religiosos	REL	Relacionados con la creencia/no creencia respecto a la divinidad y la fe.

Fuente: elaboración propia a partir de Gervilla (2000).

3.4. Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario fue administrado a través de una tarea disponible en el campus virtual, inserta en la plataforma LMS de la Universidad Internacional de Valencia. Para el análisis de los datos cuantitativos, se realizaron los estadísticos descriptivos y la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (la muestra no cumple los criterios de normalidad y homocedasticidad) para comprobar la presencia de diferencias significativas en función de la variable sexo o experiencia docente. Para el análisis cualitativo, se ha extraído la información aplicando la técnica del análisis de contenido (Colomo y Garbada, 2019) y sus diferentes fases: a) preanálisis, donde se organizó y preparó el material; b) sistema categorial, donde se utilizó el MAEI como modelo para estructurar la información sobre los niveles de influencia; c) codificación, donde las evidencias se transformaron y redujeron a unidades más sencillas; d) interpretación, donde se dotó de significado a las evidencias halladas en los autoinformes. Los resultados se centraron en la fase de interpretación. Para estructurar los apartados, consideramos los agentes intervinientes en el proceso educativo, de modo que la reflexión de los docentes se analizó considerando su posicionamiento axiológico, su perspectiva respecto a los valores que deben transmitir al alumnado adolescente, así como la influencia de otros colectivos y de la propia realidad social sobre el modelo axiológico imperante. Las interpretaciones se realizaron a partir de las 3 metacategorías y 5 las categorías recogidas en la Figura 1, incluyendo las evidencias más representativas en los resultados cualitativos de cada agente que estructura dicho apartado.

Figura 1.
Metacategorías y categorías de análisis



Fuente: elaboración propia.

Se fijó como unidad de análisis las frases y párrafos del autoinforme, debido a que el fin era comprender los fenómenos. Se declinó como unidad la palabra, ya que el análisis axiológico podía ser sesgado al referirse los términos a categorías que no fueran el foco principal de la idea que los participantes trataban de trasladar. Los códigos se asocian a las categorías del MAEI, especificando los elementos de codificación en la Tabla 1.

4. Resultados

Antes de pasar a interpretar los resultados, es preciso considerar que en las respuestas obtenidas debemos considerar el factor identitario de la muestra objeto de estudio, los cuales deberán reflexionar sobre dos elementos claves: cuáles son sus valores, pues estos determinarán decisiones, acciones y formas de proceder; y qué valores son los que quieren transmitir, en función del modelo y propuesta pedagógica del que partan y la finalidad educativa que pretendan lograr, debiendo tener en cuenta el rango etario de los discentes con los que van a trabajar. La combinación de estos dos factores genera un sinfín de perspectivas donde queda patente el carácter singular y unívoco del ser humano, existiendo múltiples posibilidades que se irán agrupando en función de las sinergias y proximidad axiológica entre las mismas. No obstante, es preciso subrayar que el carácter subjetivo y contextual no debe acercarnos a un relativismo ético en el que el componente personal anule la búsqueda del bienestar social y la apuesta por consolidar una moral comunitaria.

4.1. Análisis cuantitativo

Situamos inicialmente el foco de los resultados en el orden jerárquico alcanzado, el cual viene determinado por la preferencia de los sujetos en el acto de valoración, es decir, son las elecciones respecto a las categorías en las que consideran que tienen mayor nivel de influencia como docentes las que generan la jerarquía axiológica que se presenta. Comenzamos, por ello, con el análisis de la influencia del instrumento propuesto, donde se incluye el número de sujetos que han respondido, la media de cada categoría de valores y su desviación típica (Tabla 2).

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos

Dimensiones	N	Media	DT
Corporales	214	3.19	1.04
Intelectuales	214	4.80	0.44
Afectivos	214	3.88	0.75
Individuales	214	3.73	0.90
Liberadores	214	3.87	1.00
Morales	214	4.30	0.95
Volitivos	214	4.21	0.80
Sociales	214	4.09	0.91
Ecológicos	214	3.55	1.02
Instrumentales	214	2.55	1.05
Estéticos	214	2.64	1.18
Religiosos	214	1.53	0.82

Fuente: elaboración propia.

Si nos centramos en las puntuaciones medias, el alumnado que ha conformado la muestra sitúa los valores intelectuales como la categoría sobre la cual el docente tiene mayor nivel de influencia (4.80), seguida de la moral (4.30), la volitiva (4.21) y la social (4.09). En este sentido, las categorías que inciden en una visión del alumno como sujeto comprometido con su desarrollo a nivel intelectual y que precisa de normas que regulen su comportamiento personal y en sociedad son las que los docentes consideran más ligadas a su labor y responsabilidad para con los estudiantes. Por el contrario, las categorías donde consideran que tienen o deben tener menor relevancia son la religiosa (1.53), la instrumental (2.55) y la estética (2.64), dejando en la decisión personal del alumnado la presencia/ausencia de dichos valores y la forma en que afecten a su construcción identitaria. Respecto a la dispersión en las respuestas del alumnado, destacar la menor variabilidad en torno a la valoración de la categoría intelectual (0.44), junto a la volitiva (0.80) y la religiosa (0.82), mientras que la mayor heterogeneidad se ha reflejado en la percepción de la categoría estética (1.18), la instrumental (1.05) y la corporal (1.04).

Tras analizar los estadísticos descriptivos del cuestionario, la prueba U de Mann-Whitney refleja que existen diferencias significativas ($p \geq 0.05$) en función del sexo respecto a la valoración del nivel de influencia que tienen los docentes en el alumnado. En la Tabla 3, recogemos en exclusiva las categorías en las que se producen diferencias. De este modo, los hombres perciben tener mayor influencia en la transmisión de valores corporales, mientras que las mujeres consideran que su incidencia es mayor en los intelectuales y afectivos.

Tabla 3.
Diferencia entre valores en función del sexo

Sexo	N	Media	DT	Sig.	
Corporales	Hombre	93	3.52	1.08	0.000
	Mujer	121	2.93	0.93	
Intelectuales	Hombre	93	4.60	0.55	0.000

	Mujer	121	4.95	0.22	
Afectivos	Hombre	93	3.61	0.82	0.000
	Mujer	121	4.08	0.61	

Fuente: elaboración propia

Igualmente, para la variable experiencia docente se volvió a realizar la prueba U de Mann-Whitney, encontrando diferencias significativas ($p \geq 0.05$) en las categorías axiológicas de la dimensión del ser humano como animal de inteligencia emocional, recogidas en la Tabla 4.

Tabla 4.

Diferencia entre valores en función de la experiencia educativa

Experiencia		N	Media	DT	Sig.
Corporales	Sí	81	3.96	0.90	0.000
	No	133	2.71	0.80	
Intelectuales	Sí	81	4.47	0.57	0.000
	No	133	5.00	0.00	
Afectivos	Sí	81	3.26	0.69	0.000
	No	133	4.26	0.49	

Fuente: elaboración propia

Los resultados denotan que la experiencia docente cambia la perspectiva de forma significativa en tres categorías. De este modo, un docente sin experiencia previa considera que su influencia es mayor en los valores intelectuales y afectivos que los que tienen experiencia. En el caso contrario, los datos señalan que los docentes sin experiencia piensan que inciden menos en los valores corporales, modificándose esta percepción cuando ya tienen experiencia.

Los resultados hallados muestran que la concepción que tiene cada docente en formación respecto a la educación, a su rol y a su identidad profesional, junto con su correspondiente escala de valores, son cuestiones que atienden a la dimensión personal e individual del ser humano. No obstante, la singularidad de cada sujeto encuentra posibles agrupamientos a la hora de identificarse y definirse como profesor, circunstancia que hemos visto con las variables sexo o experiencia dando clases.

4.2. Análisis cualitativo: interpretación de las evidencias

La fase interpretativa del análisis de contenido situará el foco en los factores que los docentes en formación consideran que inciden en el proceso de transmisión de valores. Partimos de la necesidad de atender estos factores al poder ser determinantes en el éxito de las acciones pedagógicas de carácter axiológico que se pongan en marcha. Abordamos los mismos, a continuación, en función de los agentes protagonistas.

4.2.1. Factores ligados a la figura docente

La participación en la investigación ha permitido a los sujetos de la muestra realizar un proceso autorreflexivo sobre su identidad profesional docente y sobre el fin de su labor educativa (Ramírez y de la Herrán, 2012). En este sentido, se traslada una visión holística e integral de la educación, conformada por múltiples fines que no reducen el proceso de enseñanza-aprendizaje al simple desarrollo cognitivo con fines propedeúticos, sino que engloba el desarrollo humano de los discentes (Esteve, 2006), incorporando a la tarea académica el factor axiológico.

He reenforcado mi idea de docencia y asimilado la relevancia que tienen los docentes en la formación de personas y ciudadanos (S13).

Para ser un buen docente no vale solo con saber explicar bien mi materia y transmitir mis conocimientos a los discentes, sino que he de educarlos en gran variedad de valores (S20).

De esta manera, el docente debe aprender a tratar al individuo como un todo integrado y a trabajar pedagógicamente desde esta perspectiva. No obstante, persiste una percepción generalizada de que la categoría axiológica intelectual es en la que el profesorado tiene mayor nivel de influencia. Dicha visión se ha sustentado en la competencia pedagógica vinculada a la figura del docente, donde el dominio de los contenidos y fomentar procesos educativos positivos y que despierten la motivación y el interés del alumnado (Mora, 2013) es un requisito para lograr el éxito en la tarea educativa, tal y como reflejan algunos de los participantes.

Una de las principales misiones del docente es la transmisión de conocimiento al alumno así como la estimulación de sus capacidades creativas y reflexivas. Por ello creo que debería tener un nivel muy alto de influencia en este aspecto, aunque esto dependerá también en gran medida de la motivación y el esfuerzo que aporte el estudiante (S82).

El desarrollo de los valores intelectuales, en particular, es algo intrínseco a la docencia/educación, ya que uno de los objetivos fundamentales del docente es que el alumno adquiera conocimiento, saber, cultura y creatividad (S56).

No cabe duda de que este cometido, de corte más académico, está enraizado en la concepción de los docentes en formación. Por ello, para la inclusión del componente axiológico se deben considerar otros factores con un alto nivel de incidencia, como es la calidad de las relaciones que se generen entre el docente y el alumnado. El tipo de relación (bidireccional/unidireccional, empática/indiferente, cercana/distante, etc.) afectará a la calidad de estos procesos de transmisión. En este sentido, los participantes denotan compromiso hacia el alumnado y su labor pedagógica (Álvarez et al., 2017), apostando por la empatía como elemento facilitador para alcanzar procesos académicos positivos.

El modo en el que un docente comprende y empatiza con los alumnos influencia su actitud hacia el aprendizaje y su motivación; de este modo un alumno que se siente comprendido y motivado será más eficaz y obtendrá mejores resultados (S47).

Poner énfasis en los sentimientos de los discentes, en su estimación ética de los valores y en sus relaciones tanto a nivel de compañeros de clase como con los profesores, son de una grandísima importancia, y, sin influir en estos valores, el docente tendrá pocas posibilidades de lograr conectar con sus alumnos (S29).

Cuando el discente siente que cuenta con el apoyo del profesor, que es escuchado y sus ideas/opiniones son valoradas (Alonso, 2019), la predisposición hacia el proceso educativo es de mayor calidad y compromiso (Silva y Mejías, 2015). Si conseguimos este clima relacional positivo, el ejemplo del docente se convierte en la mejor forma para transmitir valores y favorecer su adquisición por parte de los discentes (Steiner y Ladjali, 2005). Esta idea es reflejada por varios participantes, quedando patente la conciencia sobre el papel que tiene el ejemplo.

Me llenaría de satisfacción poder causar una profunda impresión en mis alumnos a través de poderles demostrar mi forma de actuar ante distintas situaciones en lo cotidiano, tanto dentro como fuera del aula (S8).

La influencia que tenemos sobre nuestros alumnos más que con palabras la debemos transmitir con nuestro ejemplo, con nuestra actitud en relación con la asignatura y, en definitiva, ante la vida (S71).

Además de predicar con lo que somos y hacemos como docentes, es necesario prestar también atención al modo en que se transmiten los valores. En este sentido, el profesorado, además de trabajar de forma preventiva para salvaguardar el bien común, deberá actuar de forma inmediata ante cualquier vulneración de los derechos humanos o actitudes de índole negativa, logrando así una inclusión real (Calderón, 2018; Calderón y Ruiz, 2016).

El docente debe ser capaz de poner de manifiesto la importancia del diálogo, el respeto y la tolerancia. Por otro lado, debe censurar las actitudes discriminatorias y cualquier tipo de violencia, no solo física sino también verbal (S12).

Distinguir entre el bien y el mal en la edad adolescente puede condicionar sus vidas más adelante (S35).

De este modo, el docente se convierte en un acompañante significativo durante el proceso de construcción y reconstrucción identitaria del educando en el momento que comprende que su labor no se reduce a la simple transmisión de conocimientos, sino que tiene también un papel crucial en el desarrollo humano de sus estudiantes.

4.2.2. Factores ligados al discente

Los seres humanos pueden ser influidos en diferentes ámbitos y dimensiones de su realidad. No obstante, desde una perspectiva educativa, hay aspectos que quedan relegados a una esfera más privada, pudiendo tomar partida los educadores siempre que tengan el consentimiento del discente y nunca con la intención de cambiar/modificar/transformar sus ideas, aportando solo su visión como fruto de la experiencia y análisis que realizan sobre la realidad sociocultural. Esta toma de conciencia sobre la existencia de esferas privadas de la persona en la que se debe evitar cualquier tipo de influencia, se ha relacionado principalmente con la categoría de valores religiosos, situando su desarrollo en el ámbito personal al no ser una responsabilidad que vehiculen a la labor de la escuela.

En los valores religiosos, creo que el docente debería ejercer poca o ninguna influencia, ya que se trata de elecciones personales derivadas de una opinión propia que debería ser siempre respetada por el resto (S2).

En este sentido, la religión queda vinculada al ámbito de las creencias personales de cada sujeto (Cívico et al., 2020; Kramer y Edelheit, 2018), siendo la categoría de valores que obtenía los resultados más bajos, como hemos visto anteriormente, respecto al nivel de influencia.

4.2.3. Factores ligados a otros agentes y a la realidad social

Por último, en una etapa como la adolescencia donde el proceso de reconstrucción identitaria se encuentra en el punto más álgido (Rageliené, 2016), son varios los agentes sociales que influyen en la conformación de la personalidad y, por tanto, sobre algunas de las categorías axiológicas, una cuestión de la que son conscientes los participantes del estudio. Destaca la influencia, principalmente, respecto a los valores de carácter instrumental, como se refleja a continuación.

Respecto a los valores instrumentales, a pesar de que también son aspectos que se pueden tratar en el aula, creo que la influencia sobre estos valores puede provenir en mayor medida de ámbitos como la familia y/o el círculo de amigos (S61).

El que estemos en una sociedad posmodernista y líquida (Bauman, 2007), en la que el sujeto vale en función de lo que posee y no de lo que es o hace (Lipovetsky, 2016), no significa que esta realidad deba generar la misma respuesta en el profesorado. Partiendo de la dificultad de cambiar comportamientos que tiendan al egoísmo e individualismo respecto al consumismo, esta situación no conlleva una capitulación respecto a su labor e implicación para con este cometido, tal y como se refleja en la siguiente evidencia.

Intentaré hacerles pensar sobre temas como el consumismo y el materialismo, de manera que aprendan a valorar lo que tienen y a no ansiar lo que no es necesario (S18).

De este modo, se apuesta por trabajar en procesos autorreflexivos que fomenten una toma de conciencia colectiva sobre el consumo responsable y la valoración de las personas por su identidad y no por sus posesiones, convirtiéndose así en una constante en las propuestas de carácter axiológico que se desarrollen en el ámbito educativo.

5. Discusión y conclusiones

Como hemos podido observar en los resultados, el proceso autorreflexivo de los docentes en formación ha permitido profundizar en el rol e influencia que tendrán los mismos en los procesos de transmisión y adquisición de valores por parte del alumnado adolescente. Y es que los discentes están en una etapa clave para su conformación identitaria (Bobbert, 2017), siendo preciso profundizar en el impacto que el componente axiológico tiene en los mismos. En este sentido, es importante favorecer en el profesorado una toma de conciencia ético-profesional sobre su labor y cómo esta va incidiendo en la adquisición e interpretación de los valores por parte de los estudiantes (Jordán, 2003), junto con el beneficio de formarlos mejor en una educación que atienda a los componentes emocionales, éticos y pedagógicos (Jordán y Codana, 2019). Existe una conciencia colectiva respecto al rol que tiene el profesorado en la formación en valores, la cual iremos desgranando a partir de los objetivos específicos planteados.

Conocer la jerarquía axiológica, respecto a los niveles de influencia, nos permite identificar las creencias de los docentes en formación, de manera que aquellos valores y categorías axiológicas que consideren más importantes serán las que acaben transmitiendo y protagonizando los procesos formativos. Partiendo de los resultados hallados, las categorías que han ocupado las primeras posiciones y que tienen mayor influencia son la intelectual, la moral, la volitiva y la social, coincidiendo estas con la propuesta axiológica de Manjón (1897), quien fundó las Escuelas del Ave María y desarrolló el ideario de la escuela de Formación del Profesorado «La Inmaculada», vinculada a la Universidad de Granada (Álvarez, 2005). Igualmente, el estudio de García et al. (2018) señala que los principales valores que transmiten los profesores (en su caso, la muestra de estudio fueron docentes en ejercicio de la etapa de educación secundaria) estarían ligados a los morales (respeto, justicia, verdad), los volitivos (ser estudioso) y los sociales (sociabilidad). Respecto a las tres últimas categorías de la jerarquía, estas son ocupadas por los valores instrumentales, estéticos y religiosos, concordando con los datos del estudio de Álvarez (2005), al ser también las categorías de valores con peor consideración por parte del alumnado de educación de la Universidad de Granada.

Se pretendía detectar si las variables estudiadas eran aspectos que incidieran en preferir transmitir una serie de valores u otros, cuestión que se ha reafirmado al hallarse diferencias significativas. De esta manera, los docentes en formación de sexo femenino consideran que tendrán mayor influencia en la transmisión de valores intelectuales y afectivos, coincidiendo esta última categoría con múltiples estudios en los que se concluye que la mujer expresa, comprende y gestiona mejor las emociones (Carreteo y Nolasco, 2016; Gartzia et al., 2012). Por su parte, los hombres piensan que su influjo es mayor en lo referente a valores corporales, entre los que se recogen cuestiones como la salud, la alimentación, la higiene, el deporte o el descanso. En cuanto a tener experiencia docente, los participantes sin experiencia consideran que su visión y transmisión de valores tendrá más impacto en el componente intelectual y afectivo del discente, mientras que los que ya poseen experiencia aumentan su consideración en la categoría corporal. Esta diferencia entre profesorado con experiencia y sin experiencia respecto al enfoque integral del proceso formativo es tangible en otros estudios (Villalta y Palacios, 2014). Este hecho refleja las creencias pedagógicas del profesorado sin experiencia, entendiendo que su labor en el proceso formativo incide de forma prioritaria en el binomio razón-emoción, siendo su principal cometido potenciar el desarrollo cognitivo y afectivo, donde los docentes deben impulsar la expresión y gestión de las emociones de los discentes. No obstante, la singularidad del sujeto, fruto de sus creencias, escala personal de valores y concepción del acto educativo, sigue siendo el principal factor condicionante de las elecciones axiológicas que realiza cada docente en el proceso de formar en valores, debiendo siempre atender y respetar lo establecido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y por el marco legal legislativo a nivel curricular.

En cuanto a los elementos que inciden en el proceso de transmisión de valores, se han encontrado aspectos que influyen en este proceso y deben ser considerados. Esto se debe a que existe diferencia entre tener claro qué valores quiero transmitir y en cómo atender los elementos que afectan a la transmisión y adquisición de los mismos. Como hemos visto, son muchos los aspectos que recaen en la figura del docente. Sin embargo, como sostiene Thornberg (2008), el profesorado no está suficientemente preparado para esta labor. Así se confirma en los resultados de García et al. (2018), indicando que el profesorado necesitaba formación en materia de educación de valores; o en el



estudio de Ortega y Blanco (2017), donde se subraya la necesidad de formación del profesorado para impartir contenidos relacionados con los valores y los derechos humanos. Como observamos en otros estudios y con los resultados del nuestro, la complejidad del factor axiológico en los procesos educativos es un aspecto a considerar. La labor pedagógica no se reduce a la transmisión exclusiva de conocimientos, sino a la formación holística de personas, por lo que la formación debe orientarse tanto a conocer en profundidad esta temática como a adquirir competencias, herramientas y recursos que permitan a los docentes educar en valores. Por esta cuestión, consideramos fundamental mejorar la formación específica de los docentes en el ámbito axiológico, tanto en la formación inicial (inclusión en materias, cursos monográficos, seminarios, talleres, etc.), como en la formación continua, complementando así una oferta de cursos o másteres (universitarios o propios) que favorezcan el desarrollo profesional docente. Además, para que los docentes puedan desarrollar su labor en la formación en valores, junto con la inclusión de programas que favorezcan la introspección y la autorreflexión sobre su ejercicio y la consiguiente reconstrucción de su identidad profesional docente, es preciso incidir en la educación del carácter (Esteban, 2018) por la influencia que la relación docente-estudiante tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En lo que respecta a los factores relacionados con los discentes, con otros agentes sociales y con la propia realidad, es preciso generar espacios de reflexión pedagógica sobre las normas, actitudes, valores y comportamientos que se ponen en juego en la propia convivencia sociocultural y escolar, así como el diseño y planificación de los fines a alcanzar con los procesos de formación axiológica (Paez, 2016). Entre los posibles recursos, el planteamiento de dilemas morales (Colomo y Cívico, 2018) permite analizar cuestiones de índole axiológica que se producen en el contexto escolar o en la realidad, pudiendo convertirse en una herramienta positiva para analizar de forma crítica diversas situaciones y permitiendo que se propongan soluciones alternativas que favorezcan el desarrollo integral y holístico de los educandos a nivel identitario, donde el bienestar social no se subordine a los intereses del individual. Junto a ello, los grupos focales (Nóbrega et al., 2016) suponen un lugar de encuentro, debate y diálogo donde, de forma crítica y reflexiva, el profesorado pueda compartir experiencias, argumentos, propuestas y proyectos de forma colaborativa, teniendo en el resto de asistentes un apoyo y un juicio de lo expuesto ajeno a la subjetividad propia.

El objetivo que perseguía este trabajo era analizar las percepciones de los docentes en formación respecto a su nivel de influencia axiológica en el alumnado adolescente. Nuestro interés parte de que la educación y los valores conforman una realidad inseparable (Jackson et al., 2003) y que la formación axiológica es parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bueno et al., 2016). En este sentido, se hace necesario generar espacios de autorreflexión y de introspección que permitan a los docentes en formación definir cuáles son los valores que conforman su IPD y cómo los mismos determinarán sus actuaciones, decisiones y elecciones en el contexto escolar. Este trabajo ha permitido subrayar el carácter unívoco e irrepetible de cada ser humano, quedando sus elecciones axiológicas determinadas por los aprendizajes que realizan de las experiencias vividas y la subjetividad con la que evalúan las mismas. Sin embargo, dentro del respeto a la singularidad de cada persona, existen factores vinculados al ejercicio docente que son aceptados, comprendidos y aplicados de forma semejante por el colectivo que conforma este ámbito profesional, como ha quedado patente en los resultados. La promoción de aspectos relacionados con el componente cognitivo y emocional del sujeto, así como la defensa del bien común respecto a los intereses particulares, son premisas que los docentes en formación consideran que deben desarrollar en su labor educativa. Para ello, es preciso mejorar los procesos de formación (como hemos comentado anteriormente), junto a seguir investigando sobre cómo mejorar la transmisión, comprensión y adquisición de los valores en el ámbito escolar, un aspecto abordado en este estudio.

En cuanto a las limitaciones, podemos observar varios aspectos a considerar: la autoadministración *online* del instrumento, ya que dificulta su cumplimentación al carecer de espacio síncrono (presencial o virtual) para resolver posibles dudas, consultas o aclaraciones que precisen los participantes; el tamaño de la muestra, siendo interesante aumentar el número de opiniones de docentes en formación respecto a su influencia en la transmisión de valores al alumnado; y las variables consideradas, como es el caso de la experiencia docente, siendo un factor a contemplar en función de las condiciones vinculadas al mismo, ya que el rango de edad, el carácter formal o no formal del contexto educativo, o los años de experiencia pueden alterar las percepciones y los resultados, generando nuevos subgrupos en función de estos aspectos.

Respecto a futuras investigaciones que partan de este trabajo para su formulación, podemos tener en cuenta aspectos que podemos considerar en el estudio del ámbito axiológico en educación. Así, sería preciso realizar un estudio comparativo entre las percepciones de los docentes utilizando como variable la etapa educativa de los discentes, lo que nos permitirá observar sobre qué valores considera el profesorado que tiene más influencia en los infantes y si se mantienen o modifican los mismos cuando este alumnado llega a la adolescencia. Dar voz al alumnado también sería enriquecedor, permitiendo así conocer la visión del alumnado respecto a los valores que los docentes transmiten y cuáles son los que creen que deberían reforzar o cambiar. Otro ámbito de conocimiento surge del vínculo entre el modelo pedagógico de la institución educativa y la transmisión de valores por los docentes, ya que la misión/visión de los centros escolares establece un ideario axiológico que delimita la libre elección del docente respecto a la transmisión de ciertos valores, siendo interesante analizar cómo afecta a la construcción de la IPD este condicionamiento. Junto a ello, podemos solventar las limitaciones de este mismo estudio: ampliar la muestra; analizar con mayor profundidad la influencia que el factor experiencia docente puede tener en las valoraciones; y realizar sesiones colectivas (grupos focales), donde se pueda trabajar, de forma crítica y reflexiva, con las valoraciones y opiniones realizadas sobre el papel del docente en la transmisión de valores.

Referencias

- Álvarez, J. (2005). Análisis de los valores en los futuros profesores de la escuela de formación del profesorado en la Universidad de Granada. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 4(7), 93-109.
- Álvarez, J., Martínez, M. J., González, H. y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.592>
- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía. *Perfiles Educativos*, XII(164), 65-81.
- Ball, S. (2012). Performativity, commodification and commitment: an I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa Calpe.
- Barroso, J. M. y González, J. (2018). Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil. *Perfiles Educativos*, XI(161), 69-86. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58518>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.254>
- Bobbert, M. (2017). Religious Education towards Justice: What Kind of Justice Is to Be Taught in a Christian Context? *Education Sciences*, 7(1), 30. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.08
- Boroel, B. I. y Arámburo, V. (2016). El posicionamiento del docente ante la formación en valores en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 1-20. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i13.259>
- Bosch, M.C. (2002). Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2), 1-6.
- Bueno, L., Meneghello, M. y de Mello, S. (2016). Saberes docentes e axiología: os valores no proceso de formação inicial de profesores. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 21(3), 514-537. <https://doi.org/10.18226/21784612.v21.n3.04>
- Calderón, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529260>
- Calderón, I. y Ruiz, C. (2016). Disadvantaged Identities: Conflict and Education from Disability, Culture and Social Class. *Educational Philosophy and Theory*, 48(9), 946-958. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1118613>
- Cámara, Á. (2010). Valores en futuros profesores de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 113-121.



- Carretero, R. y Nolasco, A. (2016). La inteligencia emocional desde la perspectiva sexista. En Soler, F., Aparicio, L., Diaz, L. O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar* (pp. 445-454). Universidad San Jorge.
- Cívico, A., Colomo, E. y González, E. (2020). Religious Values and Young People: Analysis of the Perception of Students from Secular and Religious Schools (Salesian Pedagogical Model). *Religions*, 11(8), 415. <https://doi.org/10.3390/educsci8040220>
- Cívico, A., Colomo, E. y González, E. (2021). Análisis de los valores de adolescentes en centros educativos salesianos del sur de España. *Alteridad*, 16(2), 236-248. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.13>
- Colomo, E. y Cívico, A. (2018). La necesidad de formación del profesorado en pedagogía de la muerte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 83-94. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.279961>
- Colomo, E. y Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipo de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 59-78. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55511>
- Cornejo, R., Albornoz, N. y Palacios, D. (2016). Subjetividad, realidad y discurso entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social. *Cinta moebio*, 56, 121-135. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000200001>
- Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Herder.
- Esteve, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Revista Teoría de la Educación*, 18, 85-107.
- Estrada, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 240-267. <https://doi.org/10.14201/eks.9140>
- Expósito, C. D. (2018). Valores básicos del profesorado: una aproximación desde el modelo axiológico de Shalom Schwartz. *Educación y educadores*, 21(2), 307-325. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.7>
- Ferriz, R., González, D., Sicilia, Á. y Hagger, M. (2016). Predicting healthy and unhealthy behaviors through physical education: A self-determination theory-based longitudinal approach. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(5), 579-592. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Flores, G., Álvarez, Z. y Porta, L. (2013). La buena enseñanza en la educación superior: profesores memorables y valores morales. *Revista Magistro*, 7(13), 81-108. <https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2013.0013.03>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- García, Á. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, 14(2), 263-285. <https://doi.org/10.3390/educsci7010030>
- García, M., Ortega, M. C. y Sola, J. M. (2018). La importancia de los valores transmitidos por el profesorado de secundaria para una mejor convivencia escolar. *Teoría de la educación*, 30(2), 201-221. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302201221>
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Genç, M.F. (2018). Values Education or Religious Education? An Alternative View of Religious Education in the Secular Age, the Case of Turkey. *Education Sciences*, 8(4), 220. <https://doi.org/10.16888/interd.2018.35.1.8>
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 39-58.
- González-Gijón, G., Gervilla, E. y Martínez-Heredia, N. (2019). El valor religioso hoy y su incidencia en la enseñanza religiosa escolar. *Publicaciones*, 49(2), 215-228. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.8565>
- González-Gijón, G., Gervilla, E., Martínez-Heredia, N. y Soriano, A. (2021). Análisis y validación de un Test para medir Valores (TVA_ Adaptado). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (38), 119-136. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.08
- Ibáñez, J. A. (2013). Ética docente del siglo XXI: Nuevos desafíos. *Edetania*, 43, 17-31.



- Jackson, P., Boostrom, R. y Hansen, D. (2003). *La vida moral en la escuela*. Amorrortu.
- Jordán, J. A. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 153-172.
- Jordán, J. A. y Codana, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre educación*, 36, 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>
- Kramer, S. y Edelheit, J. (2018). Religiões e religiosidade: o desafio de conhecer e reconhecer o outro. *Foro de Educación*, 16(24), 57-78. <https://doi.org/10.3390/rel11080415>
- Korres, O. y Elexpuru, I. (2015). La medición e identificación de valores: Complementariedad entre los modelos de Schwartz y Hall-Tonna. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(1), 89-101. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v3.590>
- Laudadio, J. y Mazzitelli, C. (2018). Adaptación y validación del cuestionario de relación docente en el nivel superior. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 35(1), 153-170. <https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n3p433>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Lipovetsky, G. (2016). *La era del vacío*. Anagrama.
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. J. (2020). El profesor posmoderno de ciencias sociales: Un modelo de buenas prácticas en educación patrimonial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 27-45. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Manjón, A. (1897). *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico 1897/98 en la Universidad de Granada*. Imprenta Indalecio Ventura.
- Marcos, J. A., Martínez, A. y Dimitriadis, Y. (2015). DESPRO: A method based on roles to provide collaboration analysis support adapted to the participants in CSCL situations. *Computers & Education*, 82, 335-353. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.027>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Moreno, M. C. (2014). La construcción del ser en educación: una mirada desde el constructivismo. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 193-209. <https://doi.org/10.17163/soph.n17.2014.23>
- Nóbrega, D. O., Andrade, E. R. G. y Melo, E. S. N. (2016). Pesquisa com grupo focal: Contribuições ao estudo das representações sociais. *42psicología e Sociedade*, 28(3), 433-441. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Ortega, D. y Blanco, P. (2017). Los valores sociales y cívicos en la Educación Primaria española: concepciones del profesorado en formación. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 145-160.
- Paez, J. (2016). Metodología y contenido axiológico de los programas de educación en valores. *Foro de Educación*, 14(21), 217-226. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.011>
- Puig, J. M. (2012). Introducción. En J. M. Puig (coord.), *Cultura moral y educación* (pp. 7-14). Graó.
- Quintana, J. M. (2009). *La axiología como fundamentación de la filosofía*. UNED.
- Rageliené, T. (2016). Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(2), 97-105.
- Ramírez, M. S. y De la Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25-44.
- Rassam, J. (1979). Le professeur et les élèves. *Revue Thomiste*, 76(1), 59-76.
- Rincon, J. C. (2007). Filosofía de la Educación y Teoría de los Valores: el subjetivismo y el objetivismo en axiología. *Educació i Cultura: Revista mallorquina de Pedagogia*, 19, 21-35.
- Rodríguez, C., Álvarez, J., López, J. A. y Campos, M. N. (2019). Análisis y establecimiento de una jerarquía de valores del alumnado de ciclos formativos de grado medio-superior de formación profesional mediante un proceso de triangulación analítica. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 109-129. <https://doi.org/10.1111/sms.12470>
- Salas, J. (2017). Factores que influyen en la creación y utilización de la jerga adolescente en tres colegios de la zona de Puntarenas. *Káñina*, 41(2), 183-200. <https://doi.org/10.15517/rk.v41i2.30483>



- Sanz, R. y Hirsch, A. (2016). Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(151), 139-156.
- Schwartz, S. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38(3), 230-255. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00069-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00069-2)
- Silva, I. y Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241-256. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>
- Villalta, M. A. y Palacios, D. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 373-389. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300022>
- Vélez, A. (2008). La adquisición de hábitos como finalidad de la educación superior. *Educación y Educadores*, 11(1), 167-180.