

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Los valores en la Formación Inicial Docente: ¿Qué dice el futuro profesorado de una Universidad Chilena?

Samuel Pérez-Norambuena^a, Luis Felipe Castelli Correia de Campos^b
Universidad del Bío Bío^a. Universidad Adventista de Chile. Chillán^{ab}, Chile.

Recibido: 12 de diciembre 2023 - Revisado: 27 de febrero 2024 - Aceptado: 19 de marzo 2024

RESUMEN

El tema valórico ha sido establecido como un propósito esencial en la formación del profesorado ya que permite promover la responsabilidad social docente futura. El objetivo del estudio fue analizar la educación en valores percibida por el estudiantado de Pedagogía en Educación Física (PEF) y Pedagogía General Básica (PGB) en una universidad pública de Chile. Participaron 131 estudiantes. Se aplicó el cuestionario CFVALMA que mide los conocimientos y estrategias de transmisión de valores en estudiantes en formación. Los principales resultados mostraron una excelente consistencia interna para la encuesta en general y sus dominios ($> \alpha = .90$ y $< \alpha = .97$) y valores generales positivos para los dominios de CV ($4,2 \pm 1,2$), TV ($4,1 \pm 0,9$) y CHER ($4,4 \pm 0,9$). Se evidenció como insuficiente (i) la evaluación y transmisión de conocimientos basada en valores, (ii) la enseñanza en valores que el sistema educativo favorece y (iii) el conocimiento de teorías y estrategias en el campo de los valores para la formación. No se observaron diferencias significativas ($p < .05$) entre los dominios al comparar sexo, carreras y nivel de formación. A modo conclusión, es relevante que las universidades implementen procesos formativos que involucren una formación en valores para la sostenibilidad de nuestras sociedades.

Palabras clave: Formación de profesorado; educación moral; preparación percibida; educación física; educación básica.

^{*}Correspondencia: Luis Felipe Castelli Correia de Campos (L. Castelli Correia de Campos).

 <https://orcid.org/0000-0002-1710-328X> (sperez@ubiobio.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-7771-6486> (pfluisfelipe@gmail.com).

Values in Initial Teaching Training Education: What do the future teachers of a Chilean University say?

ABSTRACT

The subject of values has been established as an essential purpose in teacher training, since it allows the promotion of future teachers' social responsibility. The objective of the study was to analyze the education in values perceived by the students of Physical Education Pedagogy (PEF) and Primary School Pedagogy (PGB) in a public university in Chile. A total of 131 male and female students participated. The CFVALMA questionnaire was applied, which measures the knowledge and strategies for transmitting values in trainee teachers. The main results showed excellent internal consistency for the survey in general and its domains ($> \alpha=.90$ and $< \alpha=.97$) and positive overall values for the CV (4.2 ± 1.2), TV (4.1 ± 0.9) and CHER (4.4 ± 0.9) domains. The following were evidenced as insufficient: (i) values-based evaluation and transmission of knowledge, (ii) teaching in values favored by the educational system and (iii) knowledge of theories and strategies in the field of values for training. No significant differences ($p<.05$) were observed between the domains when comparing sex, degree and level of education. In conclusion, it is relevant that universities implement training processes that involve training in values for the sustainability of our societies.

Keywords: Teacher training; moral education; perceived training; physical education; primary school teaching.

1. Introducción

El cultivo de los valores morales y cívicos en el estudiantado es uno de los pilares de la educación superior (Glanzer y Ream, 2009) ya que es en ese lugar donde se produce la relación entre la academia y la realidad, siendo agentes de cambio social (Fonseca et al., 2019). En dicha realidad se dan cita temas diversos como los movimientos sociales, ecológicos, inmigrantes y feministas (Stephenson et al., 2001) lo que está produciendo un cambio en la formación de los futuros profesionales, incluidos a formación inicial docente (FID), y en la educación superior para dar cuenta de esta situación.

Ese tránsito de una formación profesional que busca en el estudiantado demuestre habilidades y conocimientos para el mundo laboral, con modelos universitarios orientados hacia la satisfacción de demandas del mercado (Espinoza, 2016), hacia miradas caracterizados por procesos integradores que hacen dialogar los conocimientos, valores y competencias los que se desplegaran en el ejercicio de la profesión de manera eficiente, ética y con compromiso social (González, 2021).

Ese recorrido, ha quedado explicitado en distintas reformas educativas en el nivel superior enfocadas en una formación integral del estudiantado (Tunning, 2003), que proponen facultar a los educandos para que sean ciudadanos del mundo, creativos y responsables (Programa de las Naciones Unidas, 2021), es decir que pretenden lograr la humanización de la educación (Elizundia y Alvarez, 2019). Las cuales están haciendo que las universidades se replanteen que se debe aprender hoy en ellas y para qué. Un elemento fundamental, además de la docencia y las estrategias de enseñanza aprendizaje, son los contenidos y su tratamiento. La

realidad social y las reformas han fomentado la inclusión de temas como lo son la formación valórica, ética y cívica que han sido descritos como elemento necesario para ofrecer realmente una formación de calidad (García et al., 2010).

Este artículo presenta un acercamiento a la formación valórica percibida por el futuro profesorado, permitiendo reconocer si las universidades están haciendo eco de estos requerimientos esbozados anteriormente.

1.1. Educación en valores en la formación inicial del profesorado

La educación en valores, en ese contexto de cambios y necesidades, ha sido propuesta como una alternativa real para las problemáticas y demandas, en este escenario incluso se ha planteado como una de las principales funciones y finalidades de la escuela (Martínez et al., 2011). Dicha educación, a partir de una formación integral recorre los ámbitos educativos y de la personalidad, convirtiéndola en el fundamento que proporciona sentido y orientación hacia la integralidad del ser humano (Castro et al., 2014), favoreciendo el bienestar social (García et al., 2022)

Dicho constructo desde lo axiológico tiene distintas dimensiones y alcances: a) una subjetiva fundamentada en lo motivacional y afectivo, que se originan a partir del agrado, deseo, actitudes de las personas. Sustentada en la concepción relativista de estos (Cornejo et al., 2016), b) objetiva en la que los valores son entendidos como independientes de la experiencia individual, son universales e independientes de la época (Buxarrais, 2000) imprescindibles para dialogar y buscar el bien común (Dabdoub, 2021) y c) la concepción relacional como complementos de los anteriores y que se dan de manera conjunta. Es decir, los valores y significados a partir de los procesos de atribución social (Velásquez y D'aleman, 2018). En consecuencia, las acciones del individuo son reflejo de los valores que ha interiorizado, determinándolo a nivel cognitivo, emocional y actitudinal (Colomo et al., 2022).

La escuela de hoy se caracteriza por su heterogeneidad, en la que el profesorado necesita una educación en materia de valores y derechos humanos (Müller-Using, 2018). Dicha necesidad, está llevando a que la formación del profesorado sea abordada más allá de lo técnico-instrumental, enfocándose en lo social y ciudadano, contribuyendo a un mayor bienestar social (García et al., 2022), generando una transformación en lo que entiende por un profesional de la educación en la actualidad, impulsando a que estos comprendan los componentes éticos y morales que conlleva su rol, para así luego asumir los desafíos propios de su práctica (Baddi et al., 2018), en la que deberán reconocerse a sí mismo junto con reconocer los valores y normas compartidas.

Para educar en valores, en el futuro profesorado, se deberán crear las condiciones en espacios de reflexión individual y colectiva permitiendo la elaboración de principios valóricos que les facultarán enfrentarse críticamente a la realidad (Fernández et al., 2021; Félix y Romero, 2020). Es la interacción en esos procesos educativos, expresadas en la relación y la calidad de estas, las que producen una mayor influencia en la construcción de la personalidad y en la definición de las actitudes, normas y valores en el estudiantado (Laudadio y Mazzitelli, 2018). Es decir, los valores se aprenden y la literatura indica que para lograrlo es necesario que estos se den en procesos pedagógicos desarrollados de manera intencionada y declarada (Pérez, 2023).

En este escenario, es necesario que la FID asuma estos principios transmitiendo las habilidades para que el estudiantado se empape de valores permitiéndoles una mejor formación y percepción de la realidad (Félix y Romero, 2020).

De ahí que se esté dando el fenómeno de transición en diversos elementos para ir dando cuenta de esta necesidad: a) tránsito de paradigmas cognitivos conductuales a paradigmas

educativos humanistas y críticos centrados en el aprendizaje y en el estudiantado (Tobón, 2013), b) currículum por objetivos, centrados en el profesor y en el aprendizaje a currículum por competencias que promueven y relevan una formación integral entendida como conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores dentro de un contexto ético (Pimienta, 2012) en ámbitos de diversidad, interculturalidad, valores, actitudes, género, derechos humanos por nombrar algunos, c) desde estrategias centradas en el contenido hacia aquellas centradas en el aprendizaje y finalmente, la tensión de lógicas instrumentales, que persiguen el rendimiento y habilidades cognitivas, con lógicas valóricas y actitudinales relacionadas con lo social, motivacional, elementos prácticos (Ruz, 2006).

A partir de estos antecedentes se busca responder las siguientes preguntas: ¿está siendo promovida la formación de valores en la FID? y ¿dicha formación presenta diferencias de acuerdo a carreras de origen y el sexo del estudiantado? Para ello, se plantearon los siguientes objetivos de la investigación (a) determinar la formación en valores percibida en la FID en términos de conocimientos, transmisión y herramientas estratégicas/recursos eficaces para la transmisión de valores de este objeto de estudio y (b) comparar en función de la especialidad, sexo y nivel del estudiantado en formación.

La aportación de estos resultados podría ser un elemento muy importante para las universidades que promueven una FID en el sentido de corroborar si se está produciendo una formación integral, dando cuenta de la brecha existente entre lo declarado, en proyectos formativos y ministeriales, y lo percibido por del futuro profesorado. Permitiendo, además, que las carreras estudiadas tengan en cuenta estos resultados para incluirlos en los procesos formativos de profesorado.

2. Metodología

Se diseñó un estudio cuantitativo, con delineamiento transversal de alcance descriptivo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

2.1. Muestra

Participaron del estudio 131 estudiantes de tercer y cuarto año de Pedagogía en Educación Física (PEF) y Pedagogía General Básica (PGB) de la Universidad del Bío-Bío de la comuna de Chillán, Chile. En la tabla 1 se describe las características del estudiantado.

Como criterios de inclusión, los estudiantes deberían (i) estar cursando el tercer o cuarto año de las carreras de Pedagogía General Básica (PGB) o Pedagogía en Educación Física (PEF) de la Universidad del Bío-Bío, (ii) haber respondido el cuestionario en su totalidad, y que, (iii) firmaron el consentimiento informado, autorizando su participación en la presente investigación basándose en las premisas de la Declaración de Helsinki (2013).

El estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de Bío-Bío. Todos los participantes leyeron el consentimiento informado a través de la plataforma electrónica Google Forms. Para ello, los participantes indicaron “sí” para autorizar el uso de los datos para fines académico-científicos, su comprensión de los procedimientos y objetivos de la investigación.

2.2. Cuestionario CFVALMA

El cuestionario CFVALMA mide los conocimientos y estrategias de transmisión de valores en estudiantes en formación (Soto et al., 2020). El cuestionario está estructurado en escala Likert (de 1 a 6), siendo que en los extremos están las opciones muy en desacuerdo (1) y muy de acuerdo (6). Las afirmaciones se distribuyen en tres dominios:

1. Conocimiento sobre los valores (CV), con 15 afirmaciones.
2. Cómo les están transmitiendo los valores sus profesores (TV), con 12 afirmaciones.
3. Conocimiento sobre estrategias, herramientas eficaces en la transmisión de valores (CHER), con 20 afirmaciones.

El instrumento fue validado a través de la técnica Delphi y la fiabilidad se aseguró mediante el coeficiente de Alpha de Cronbach, realizado en los 47 ítems del cuestionario piloto, obteniéndose un valor de .94 (Soto et al., 2020). Los participantes del estudio fueron informados respecto a los objetivos del cuestionario e incentivados para responderlo de forma autoadministrada, a través de la plataforma electrónica Google Forms, con el objetivo de no tener interferencia en las respuestas.

2.3. Análisis de la Información

Los resultados son presentados en estadística descriptiva de promedio y desviación estándar.

Inicialmente se realizó el análisis de la consistencia interna del cuestionario a través de alfa de Cronbach, de la escala de forma general y según dominios. Se utilizó la clasificación propuesta por Cronbach (1951): $\alpha > .90$ excelente. $< .89 \alpha > .80$ bueno. $< .79 \alpha > .70$ aceptable. $< .69 \alpha > .60$ cuestionable. $< .59 \alpha > .50$ pobre y $< .49$ inaceptable.

Las relaciones entre los dominios del cuestionario fueron mensurados por medio de la prueba de correlación de Pearson. La escala de magnitudes para evaluar los coeficientes de correlación fue: $< .09$ trivial, $> .10$ y $< .29$ pequeño, $> .30$ y $< .49$ moderado, $> .50$ y $< .69$ fuerte, $> .70$ y $< .89$ muy fuerte, $> .90$ casi perfecto.

Para comparar los resultados de los dominios entre las variables de sexo, formación y nivel de formación se utilizó la prueba T de student para muestras independientes.

Los análisis de los datos fueron realizadas utilizando Excel (Microsoft Excel, versión 16.58 para Mac) y, el Statistical Package for Social Sciences (SPSS Inc., versión 25.0 para Mac). En nivel de significancia adoptado fue de $p < 0.05$.

3. Resultados

En la tabla 1 son presentadas las características generales de los participantes del estudio.

Tabla 1

Participantes del estudio.

Participantes Encuestas	Frecuencia (N)	Porcentaje (%)
Sexo		
Hombres	57	43,5
Mujeres	74	56,5
Carrera		
PEF	56	42,7
PGB	75	57,3
Nivel Formativo		
3o Año	59	45
4o Año	72	55

Nota: PEF: Pedagogía en Educación Física, PGB: Pedagogía General Básica.

La consistencia interna de la escala fue clasificada como excelente en lo general ($\alpha=.97$), así como para los factores CV ($\alpha=.96$), TV ($\alpha=.90$) y CHER ($\alpha=.94$). Los resultados de las estadísticas descriptivas para cada ítem del cuestionario y para los factores, son presentados en la tabla 2.

Tabla 2

Valores en media (M) y desviación estándar (DE) de los ítems del cuestionario CFVALMA y de los factores para estudiantes de EF y PGB.

Ítem	Pregunta	M	DE
1	Conozco el significado de valor en educación.	4,6	1,5
2	Tengo clara la diferencia entre valores y actitudes.	4,4	1,5
3	Sé diferenciar entre valor y norma social.	4,3	1,4
4	Sé diferenciar entre valores y sentimientos.	4,8	1,5
5	Podría realizar una lista con un amplio número de valores.	4,4	1,3
6	Conozco las principales teorías axiológicas.	2,9	1,5
7	Tengo claras las características que tiene un valor.	4,0	1,4
8	Sé la naturaleza de los valores.	3,9	1,5
9	Sé formular objetivos referidos a valores.	4,1	1,4
10	Sé formular competencias teniendo en cuenta valores.	4,1	1,4
11	Soy consciente de la importancia de los valores en nuestra cultura.	4,8	1,6
12	Puedo realizar una clasificación de valores.	4,1	1,4
13	Sé diferenciar entre valores sociales y valores individuales.	4,3	1,4
14	Considero que los valores morales son exigibles en las relaciones de una persona con otra.	4,3	1,5
15	Sé diferenciar entre valores instrumentales y valores terminales.	3,5	1,5
16	Considero que mi formación en valores por mis profesores/as en Enseñanza Básica ha sido adecuada y satisfactoria.	4,3	1,5
17	Considero que mi formación en valores por mis profesores/as en Enseñanza Media ha sido adecuada y satisfactoria.	4,2	1,4
18	Siempre he recibido además de una formación en conceptos y procedimientos, una adecuada carga actitudinal.	4,0	1,3
19	Creo que la formación en valores recibida en la carrera es adecuada y satisfactoria.	3,9	1,3
20	Me gustaría recibir una formación tanto en conceptos, procedimientos como en actitudes.	5,0	1,3
21	Mis profesores/as le dan mucha más importancia a los contenidos conceptuales y procedimentales y muy poca a los actitudinales.	4,3	1,3
22	Mis profesores/as me han evaluado en actitudes y valores.	3,7	1,3
23	Mis profesores/as en la Formación Inicial docente me transmiten un amplio bagaje en valores.	3,7	1,3
24	En el trato con mis profesores de Formación Inicial docente reconozco valores que a mí me gustaría transmitir a mis futuros alumnos.	4,3	1,3
25	El sistema educativo universitario favorece la transmisión de valores entre profesor/a y alumno/a.	3,7	1,3

26	En la titulación de profesor se le da importancia a los valores.	3,8	1,4
27	Mantienen mis profesores/as actitudes coherentes con las que quieren transmitir.	3,9	1,2
28	Tú, como futuro/a profesor/a de educación Parvularia/Básica o Media crees que dominas estrategias de intervención en valores (para enseñar valores).	4,1	1,4
29	En los trabajos a realizar para las asignaturas de la carrera, he tenido en cuenta los valores que me gustaría transmitir a mis futuros alumnos/as.	4,8	1,3
30	Conozco mecanismos de transmisión y fijación de actitudes éticas en el desarrollo de la personalidad del alumnado.	3,9	1,4
31	Me gustaría recibir más formación para poder transmitir valores como futuro profesor/a.	5,3	1,3
32	Creo que una mejor formación en herramientas para transmitir valores a futuros docentes mejoraría la educación y los problemas disciplinares (convivencia).	5,3	1,2
33	Me planteo en qué medida estoy formado/a como profesor/a para transmitir valores.	4,9	1,2
34	Se utilizar los recursos que he aprendido para transmitir valores.	4,5	1,3
35	Me han enseñado herramientas para transmitir valores.	3,9	1,3
36	Me han enseñado recursos, instrumentos y herramientas para evaluar valores.	3,8	1,4
37	Considero que se podrían mejorar o cambiar problemas sociales con una adecuada formación en valores.	5,2	1,2
38	Considero los valores algo importante/ esencial en la formación del profesor/a.	5,4	1,1
39	Creo que domino bastantes herramientas para transmitir valores a mis futuros alumnos/as.	4,1	1,3
40	Considero la formación en valores como algo importante para mi futuro como profesor/a.	5,4	1,1
41	Considero inadecuada la carga lectiva de educación en valores en los planes de estudio de profesores.	3,8	1,6
42	Se le da poca importancia a la educación en valores en los planes de formación de futuros profesores.	4,6	1,4
43	En pocas asignaturas de la carrera se trabaja el aprendizaje y transmisión de valores.	4,7	1,4
44	Conozco técnicas para trabajar valores.	3,8	1,4
45	Conozco estrategias para la formación y el cambio de actitudes.	3,7	1,4
46	Conozco a los autores más representativos en el campo de los valores.	3,1	1,6
47	Entiendo las diferencias entre técnica, estrategia, recurso y programa.	4,2	1,3
Factor CV		4,2	1,2
Factor TV		4,1	0,9
Factor CHER		4,4	0,9

Nota: CV: Conocimiento de los Valores, TV: Transmisión de los Valores, CHER: Conocimiento sobre herramientas, estrategias y recursos eficaces en la transmisión de valores.

Se observó correlaciones positivas significativas y clasificadas como fuertes entre los factores del cuestionario CFVALMA (Tabla 3).

Tabla 3

Correlaciones entre los factores del cuestionario.

	TV	CHER
CV	,56**	,61**
TV		,69**

Nota: CV: Conocimiento de los Valores, TV: Transmisión de los Valores, CHER: Conocimiento sobre herramientas, estrategias y recursos eficaces en la transmisión de valores.

** La correlación es significativa en el nivel $<0,01$ (bilateral).

De acuerdo al análisis inferencial realizada en la tabla 4, no se presentó diferencia significativa al comparar los resultados del cuestionario CFVALMA según sexo (hombres vs mujeres), curso (PEF vs PGB) y año de formación (3° año vs 4° año).

Tabla 4

Comparación entre Género, Formación y Nivel de Formación de los factores del cuestionario en estudiantes universitarios.

Variables	CV			TV			CHER		
	M±DE	t	p	M±DE	t	p	M±DE	t	p
Hombres (n=57)	4,3±1,1			4,3±0,9			4,5±0,8		
Mujeres (n=74)	4,1±1,3	0,92	0,08	3,9±0,9	2,43	0,83	4,3±1,0	1,40	0,27
PEF (n=56)	4,2±1,2			4,1±0,9			4,4±0,9		
PGB (n=75)	4,1±1,2	0,65	0,87	4,0±0,9	1,00	0,24	4,4±0,9	0,19	0,25
3o Año (n=59)	4,1±1,2			4,2±0,9			4,4±0,9		
4o Año (n=72)	4,2±1,2	0,31	0,98	4,0±0,9	1,14	0,53	4,4±0,9	0,25	0,66

Nota: CV: Conocimiento de los Valores, TV: Transmisión de los Valores, CHER: Conocimiento sobre herramientas, estrategias y recursos eficaces en la transmisión de valores.

4. Discusión

Los objetivos centrales de esta investigación fueron (a) determinar la formación en valores percibida en la FID en términos de conocimientos, transmisión y herramientas estratégicas/recursos eficaces para la transmisión de valores y (b) comparar en función de la especialidad, sexo y nivel del estudiantado en formación. Los principales resultados, en general, son satisfactorios para los dominios investigados y no presentó diferencia estadística al comparar los resultados según sexo, formación y nivel de formación.

Sobre el conocimiento de los valores, Lovat et al. (2009) indican que para que la educación en valores provoque un cambio positivo en la práctica del profesorado, es necesario contar con unas nociones teóricas al respecto. Sobre nuestros resultados estos han sido categorizado como satisfactorio, estos valores presentan algunas diferencias a los obtenidos por Akarate et al. (2019) quien encontró un nivel medio de conocimiento de valores en un estudio que solo incluía al alumnado de Secundaria y no presenta datos sobre profesorado del nivel inicial.

Estos datos indican la necesidad de incorporar en el plan de estudios en la FID nuevos contenidos sobre la educación en valores (Arana, 2006; Buxarraís, 2000), en lo que deben ser abordados, a partir de nuestros resultados, temas como el conocimiento de las teorías axiológicas; diferenciar entre valores instrumentales y valores terminales; identificación de los autores más representativos de este campo.

Los problemas socioeducativos están exigiendo la transmisión de valores, habilidades sociales para la vida, el fomento del diálogo y la participación ciudadana de manera tolerante y respetuosa (Munévar et al., 2018). En este ámbito nuestros resultados han sido satisfactorios, pero son los más bajos el estudio lo que da cuenta de la importancia de comprender que la función de la educación es transmitir y transformar, mediante procesos educativos (PUIG, 2003) para ello la universidad debe asumir sus funciones no desde la neutralidad, sino como un espacio propicio para actuar de agente motivador de valores (Saavedra, 2014).

Finalmente, sobre las estrategias pedagógicas para la transmisión de valores, nuestros resultados en general son levemente superiores a los encontrados por Azkarate et al. (2019) en el cual el alumnado de la universidad del País Vasco admitió que no conoce una metodología adecuada para educar en valores. Además, a diferencia de nuestros resultados ese estudio mostró que el 31.9% de las mujeres y el 22.2% de los hombres reconoce desconocer metodologías, estrategias o experiencias de educación en valores. Esta realidad hace necesaria la incorporación de estrategias didácticas que faciliten formación valórica en la FID como por ejemplo las metodologías activas Martín et al. (2021), los diarios reflexivos y los dilemas morales (Arribas de Frutos, 2021), aprendizaje cooperativo (Bermejo et al., 2021); el aprendizaje basado en problemas (Lamonedá, 2018) lo cuales se caracterizan por ubicar en el centro al estudiantado y que incluye lo social (Pérez, 2023).

La educación obligatoria en Chile, busca mejorar la calidad de la educación, basada en una concepción integral del ser humano, promoviendo un desarrollo tanto espiritual, ético-moral, cognitivo, afectivo, artístico y físico, entre otros. Teniendo como elementos constitutivos los enfoques de inclusión, equidad y de género (Ministerio de Educación de Chile, en adelante MINEDUC, 2016; 2022) y por lo tanto estas políticas escolares se relacionan directamente con la FID en términos de los estándares que debe presentar el futuro profesorado “El recién egresado debe ser capaz de dominar los conocimientos, habilidades y actitudes planteados en los Estándares Pedagógicos” (MINEDUC, 2021 p. 11) los cuales han de ser capaces de trasladar a la escuela en sus desempeños en la escuela (MINEDUC, 2021). En los siguientes análisis relacionaremos los resultados insuficientes de este estudio con esas políticas educativas, con autores y sus teorías.

4.1. Las temáticas abordadas en la formación en valores

Los participantes señalan la insuficiencia en el conocimiento de las principales teorías axiológicas, la incapacidad de diferenciar entre valores instrumentales y terminales y el escaso conocimiento de los autores más representativos en el campo de los valores. Respecto a estos factores, estos datos son coherentes con los resultados de Azkarate et al. (2019) quienes encontraron que existía un desconocimiento generalizado en el tema de valores en el alumnado del profesorado de secundaria en una universidad española. Lo que es posible atribuir en los procesos formativos, en parte, a los siguientes motivos: a) los profesores priorizan el aprendizaje, otorgando una clara importancia a los procedimientos sobre los conceptos y actitudes (Zabala et al., 2002), b) La docencia en este nivel carece de conocimientos y habilidades para responder a la educación moral de sus estudiantes (Sanderse, 2012) y c) la falta de intencionalidad y planificación de esta dimensión del aprendizaje (Müller-Using y Sarkisova, 2022).

4.2. La FID y la transmisión de valores

Nuestros resultados presentaron un promedio insuficiente para la cuestión relacionada con la importancia otorgada por el sistema educativo universitario a la transmisión de valores entre profesorado y el alumnado. Los cuales ya fueron descubiertos por Azkarate et al. (2019) al consultar a un grupo de estudiantes de magisterio de la universidad de País Vasco quienes

indicaron que transmitir, trabajar valores para la escuela y los métodos que se usan en el proceso didáctico lo han aprendido escasamente. Estos datos apuntan a que la universidad y los procesos formativos no han sido capaces de favorecer a través de distintas instancias esa adquisición. [González et al. \(2021\)](#) respecto a esto indicó que las universidades deben asumir su responsabilidad en una formación de excelencia y asumiendo los temas transversales como relevantes y por supuesto contar con una docencia que “posea excelencia académica, actitud de servicio, conducta moral y ética, dando como resultado a alumnos con mejor formación y percepción” ([Félix y Romero, 2020, p. 5](#)). Sin embargo, pese a las declaraciones en las políticas universitarias, modelos educativos, en proyectos de carrera, este abordaje no siempre resulta fácil llevarlo a la práctica ([Rosa y Santamaría, 2020](#)).

El alumnado de pedagogía percibe que la transmisión de este tema aún forma parte del currículum oculto, ya que no se explicitan y tampoco se declaran en los procesos formativos ([Müller-Using y Sarkisova, 2022](#)). Lo que está invitando a que este objeto de estudio sea asumido intencionada y conscientemente ([Pérez, 2023](#)). Principalmente, debido a la enorme influencia del profesorado de la FID en la identidad profesional docente ([Pérez y Rivera, 2021](#)) y a que estos valores transmitidos van a influir en la futura labor profesional y en la concepción de lo que es o debería ser la educación ([Díez, 2020](#)).

Ha sido llamativo el bajo resultado sobre las estrategias aprendidas en la FID para trabajar estos temas, pero no alejado de otros resultados como las de [Nosow y Vilanice \(2009\)](#), quienes señalaron que los académicos no saben sobre estrategias para su abordaje. Constatar esa falta no es un asunto menor ya que deberán dar cuanta prontamente de estos contenidos en la escuela. Ya que se les solicita que propicien actitudes y valores que el alumnado necesite para desenvolverse en la sociedad actual ([Ministerio de Educación de Chile, 2022](#)) y también deben orientar a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores ([Marco para la buena enseñanza, 2021](#)). Para lograrlo es necesario que los profesores sepan cómo llevar a cabo dicha tarea y puedan ser referentes morales ([Marchesi, 2008](#)). En esa misma línea argumentativa los estándares de la profesión docente declaran que los futuros docentes deben saber promover relaciones de respeto, cercanía, honestidad y equidad en las interacciones dentro y fuera del aula ([Mineduc, 2021](#)) y para poder necesitan saber de estrategias adquiridas en la FID, las que a juicio de estos no son lo suficientemente adecuadas y útiles para lograrlo.

4.3. Eficacia docente para evaluar valores

En lo relativo a la evaluación de actitudes y valores por parte del profesorado en los procesos formativos los resultados han sido percibidos como limitados. Las actitudes y valores promovidas en la FID no han sido evaluados ni tenidos en cuenta en las pautas evaluativas, lo que trae un tremendo desafío al futuro profesorado, quienes deberán adquirir conocimientos, habilidades, valores y actitudes al desempeñarse en la escuela ([González, 2017](#)). Estos datos ya habían sido descritos por ([Chaverra-Fernández y Hernández-Álvarez, 2019](#)) quienes indicaron que las actitudes y valores se evalúan de manera aislada, poco sistemática y consciente, centrando la atención en elementos como la participación, esfuerzo, cumplimiento en desmedro de otros contenidos fundamentales como la solidaridad, autonomía entre otros. La falta de evaluación de esta dimensión del aprendizaje según docentes de la universidad de Sao Paulo se debe a la falta de claridad sobre qué evaluar, insuficientes herramientas específicas, poco tiempo con los estudiantes, valoración de contenidos conceptuales y procedimentales, pocas estrategias para realizarlo ([Nosow y Vilanice, 2009](#)).

Es evidente que la docencia está más acostumbrada a la evaluación de lo conceptual, ya que lo actitudinal implica una evidente complejidad, en parte por la carga subjetiva que dichos contenidos comprenden ([Rosa y Santamaría, 2020](#)).

Las limitaciones de este estudio dan cuenta de identificar el comportamiento de estudiantes de la universidad pública de una región en Chile, se considera relevante que futuras pesquisas puedan llevar a cabo investigaciones con mayores alcances e inclusión de informaciones de naturaleza cualitativa con la finalidad de generar informaciones y estrategias más efectivas de intervenciones. Además, existe cierta dificultad intrínseca de medir la percepción de las personas y las variables estudiadas. Es relevante indicar que la deseabilidad social condiciona las respuestas (Peña et al., 2018) por lo que pueden haber afectados nuestros resultados. Dentro de las fortalezas de esta investigación descubrimos el alto interés por este objeto de estudio en Chile y sus regiones, sin embargo, corroboramos una escasa existencia de investigación lo que puede ser un punto de partida para nuevos impulsos e impacto de este ámbito en la FID.

5. Conclusiones

Saber si los futuros profesores que se desempeñarán en enseñanza básica y media han percibido una formación valórica en el proceso de convertirse en profesores es un asunto que va más allá de lo netamente formativo, ya que lo que esta tras ese sentir es la posibilidad real de impactar los espacios sociales en lo que desenvolverán, pero además permite identificar la manera en que dichos procesos están respondiendo a los lineamientos universitarios y de la política pública nacional.

Este estudio ha permitido demostrar que existen prácticas formativas en la formación inicial docente, en las carreras universitarias analizadas, que prestan la debida atención a los temas valóricos. En consecuencia, la FID se está haciendo cargo en parte de esta educación valórica, la que tendrá un impacto en las prácticas en el futuro profesorado. Sin embargo, se necesita que dichas propuestas sean proyectadas y dirigidas a consolidar ciertos ámbitos como la transmisión de esos contenidos en el alumnado, sobre el conocimiento de los valores y en las estrategias para desarrollarlos. Dicho foco permitirá fortalecer la educación en valores en la FID, generando experiencias, prácticas y preparación para que el futuro profesorado pueda asumir los desafíos particulares de la escuela y de la sociedad actual en este ámbito.

Sobre estos aspectos, es importante señalar que las instituciones universitarias deben alinearse con las demandas sociales y dar cuenta de nuevos saberes e improntas. Para lo cual deben relevar procesos formativos humanizadores que involucren una formación en valores para la sostenibilidad de nuestras sociedades.

Estos resultados invitan al profesorado a ir transformando las prácticas formativas tradicionales caracterizadas por lo unidireccional, la reproducción de saberes y desconectadas de lo social, hacia espacios que releven lo humano, lo ético y lo comunitario. Y además, requiere de transformaciones más amplias y de mayor envergadura, dada la complejidad de este tema, en lo referido, por una parte a lo curricular, didáctico y evaluativo, y por otro, de las dinámicas relacionales que se dan en los procesos formativos actuales.

Finalmente, este estudio y sus resultados pueden ser una importante fuente para futuras investigaciones, ya que pueden justificar un abordaje más significativo de este ámbito en la FID y además, ha entregado datos que pueden generar procesos reflexivos en las carreras estudiadas, pudiendo invitarles a fomentar ciertas experiencias educativas que valoren esta dimensión.

Agradecimientos

Esta investigación recibió apoyo financiero del Programa de Investigación en Docencia y Aprendizaje de la Universidad del Bío-Bío denominado "*Educación en valores y formación ciudadana un tema pendiente en la formación inicial de profesores*" código 2150203 IenDA/I.

Referencias

- Arana, M. (2006). Los valores en la formación profesional. *Tábula Rasa*, 4, 323-336. <https://doi.org/10.25058/20112742.259>.
- Arribas de Frutos, M. (2021). *Análisis de la influencia de un proyecto de innovación docente en la formación y la identidad docente de los estudiantes participantes con relación a la educación inclusiva*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47286>.
- Azkarate, A., Bartau, I. y Lizasoain, L. (2019). Educación en valores y formación del profesorado de secundaria: el caso de la UPV/EHU. *Profesorado, revista de curriculum y profesorado*. 23(3), 493-516. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11240>.
- Baddi, I. C., Paragis, M. P., Lorenzo, M. G., & Fariña, J. J. M. (2018). Sensibilidad ética en el ámbito educativo: el uso de recursos audiovisuales en la evaluación de situaciones complejas. *Sophia*, 14(2), 46-59.
- Bermejo, M., Pulido, D., Galmes, M., Serra, P., Vidal, J. y Ponseti, J. (2021). Educación física y universidad: Evaluación de una experiencia docente a través del aprendizaje cooperativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 90-97. <http://hdl.handle.net/11201/153818>.
- Buxarrais, M. (2000). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Desclée De Brouwer.
- Chaverra-Fernández, B., y Hernández-Álvarez, J. (2019). La acción evaluativa en profesores de educación física: una investigación multi-casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 211-228.
- 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>.
- Dabdoub, J. (2021). Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (279), 289-304. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-06>.
- Colomo, E., Cívico, A., Guillén, F. y Sánchez, E. (2022). Percepción de los docentes en formación sobre su influencia en la transmisión de valores al alumnado. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 27-43. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.003>.
- Díez, E. (2020). Valores transmitidos en la formación inicial del profesorado. *Educar*, 56, 129-144.
- Espinoza, O. (2016). Neoliberalismo y educación superior en Chile: Una mirada Crítica al rol desempeñado por el Banco Mundial y los "Chicago Boys". *Laplage em Revista*, 3(3), 93-114.
- Elizundia, A. y Álvarez, M. (2019). La formación humanística y por competencias en el contexto de la universidad ecuatoriana. *Qualitas*, 17, 88-104.
- Félix, M. y Romero, G. (2020). Identificando valores en una universidad pública. *Mendive*, 18(2), 288-301.
- Fonseca, I., Bernate, J., Betancourt, M., Barón, B., y Cobo, J. (2019). Developing Social Responsibility in University Students [Desarrollando la Responsabilidad Social en Estudiantes Universitarios]. In *Proceedings of the 2019 11th International Conference on Education Technology and Computers*. (pp. 215-218).

- García, J., Müller-Using, S., Solano, J. y Rincón, L. (2022) Un acercamiento filosófico a la Educación en valores y derechos humanos para la formación docente con ejemplos de Alemania y Costa Rica. En Washburn, S. (Compiladora) *La educación en valores y derechos humanos en la educación superior*. INIE.
- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). *Repensando la Educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Brief Ediciones.
- Glanzer, P. L, y Ream, T. C. (2009). *Christianity and moral identity in higher education* [Cristianismo e Identidad Moral en la Educación Superior]. Palgrave Macmillan.
- González, V. (2021). *Educación en valores en la Universidad. ¿Para que? y ¿Como?*. Editorial UGM.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Lamonedá, J. (2018). Programas de aprendizaje-servicio en estudiantes de ciclo formativo en animación y actividad física. *Journal of Sport & Health Research*, 10(1), 65-78.
- 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>.
- Lovat, T., Clement, N., Dally, K., Toomey, R. (2011) The impact of values education on school ambience and academic diligence. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 166-170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.008>.
- Nosow, V. y Vilanice A. (2009). “La enseñanza de contenidos actitudinales en la educación superior de enfermería”. *Revista da Escola de Enfermagem da USP* 43, 1232-1237.
- Marchesi, Á. (2008), *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza.
- Martín, X., Bär-Kwast, B., Gijón, M., Puig, J. y Rubio, L. (2021). El mapa de los valores del Aprendizaje-Servicio. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(1), 12-22. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01>.
- Martínez, M. y Carreño, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado, revista de curriculum y profesorado*. 4, 2.
- Martínez, M., Esteban, F., y Buxarrais, M. (2011). *Escuela, profesorado y valores*. *Revista de Educación*, 95–113.
- Ministerio de Educación de Chile (2016). *Plan de aseguramiento de la calidad escolar 2016 – 2019*. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica*. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (2022). *Política de Reactivación Educativa Integral*. Santiago.
- Müller-Using, S. y Sarkisova, V. (2022). La educación en valores y en derechos humanos en la formación de docentes en la Universidad de Osnabrück. En Washburn, S. (Compiladora) *La educación en valores y derechos humanos en la educación superior*. INIE.
- Müller-Using, S. (2018). *Ethos und Empathie: Interkulturelle Vergleichsstudie zur LehrerInnenbildung an der Universität de Costa Rica und der Universität Osnabrück*. V&R uni-press.

- Munévar, O., Juanes, b. y Toledo, M. (2018). La formación del valor respeto en los estudiantes de la Educación Básica. *Acalán - [Revista de la] Universidad Autónoma del Carmen*, 106, p. 37-47.
- Pérez, S. (2023). La promoción de valores en la formación del profesorado de Educación Física: una revisión sistemática. *Revista Educación*, 47(1), 676-694. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51989>.
- Pérez, S. y Rivera, E. (2021). Análisis de la construcción de identidad profesional en profesores excelentes: encontrando al SER formador de docentes. *Foro educacional*, (36), 79-100. <https://doi.org/10.29344/07180772.36.2688>.
- Peña, F., Rojas, J. y García, P. (2018). Uso problemático de internet, cyberbullying y ciber-violencia de pareja en jóvenes universitarios. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 14(2), 205-219.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*, Pearson Educación.
- Programa de Naciones Unidas. (2021). *La Unesco y los objetivos de desarrollo sostenible*. <https://es.unesco.org/sdgs>.
- Puig, J. (2003). *Prácticas morales: una aproximación sociocultural a la educación moral*. Paidós.
- Rosa, M., y Santamaría, M. (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 38(3 Nov-Feb), 317-338.
- Ruz, J. (2006). *Convivencia y calidad de la Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Educación (OEI).
- Sanderse, W. (2012). The Meaning of Role Modelling in Moral and Character Education [El significado del modelo a seguir en la educación moral y del carácter]. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28-42.
- Saavedra, R. A. (2014). La formación en valores en el ámbito de la educación superior. *Convergencia Educativa*, (4), 9-23.
- Soto, J., Fernández, D, Campos, B. y Ruz, R. (2021). Elaboración y validación de un cuestionario (CFVALMA), sobre la formación en valores del alumnado de magisterio *Retos*, 41, 68–78. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.81984>.
- Stephenson, J., Ling, L. y Burman, E. (coord.). (2001). *Los valores en la Educación*. Gedisa.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. ed.). Ecoe Ediciones.
- Velásquez, N. y D'aleman, L. (2018). Efectos de las prácticas de gestión humana en la producción de las subjetividades laborales. *Perspectivas en psicología*, 15(2), 15-27.
- Tunning, P. (2003). *Tunning educational structure in Europe* [Puesta a punto de la estructura educativa en Europa]. Informe final. Universidad de Deusto.
- Zabala, M., Viciano, J. y Lozano, L. (2002). La planificación de los deportes en la educación física de ESO. *Educación Física y deportes. Revista Digital*, 8, 48.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).