REFERENCIA: Peiró i Greòri, Salvador. (2012). Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores. **REIFOP**, 15 (1), 61-80. (Enlace web: http://www.aufop.com - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores

Salvador PEIRÓ i GREGÒRI

Universidad de Alicante

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

Email: salvador.peiro@ua.es

Telf: 0034-610811724

Recibido: 25/02/2012 Aceptado: 19/03/2012

RESUMEN

Educar en valores es un medio para lograr la madurez (autocontrol) de los alumnos. Esto es tarea inacabada y requiere de avanzar en la teoría de la educación, es decir: innovar. Para explicar y definir esta premisa, se abordan los siguientes aspectos. Primero, situarnos en el contexto sociocultural de la innovación educativa. Luego, indagar sobre el modelo pertinente para innovar en formación de docentes respecto a capacitarles para abordar en sus tareas profesionales los valores educativos. Como se trata de ofrecer una experiencia, se ofrecen los criterios que fundamentan de nuestro modelo con un estilo innovador. Pasamos seguidamente a explicar el modo de cómo se inserta en la asignatura "Teoría e Historia de la Educación" para la formación inicial de Maestros. Insertos en el desarrollo del "modelo Bolonia", se explica el modo de entablar la relación docente con estudiantes universitarios. Finalmente se proponen prescripciones pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: Educar, innovar, valores, docencia, formación inicial profesores.

The Innovations on teachers' initial training in relation to values education

ABSTRACT

Educating in values is a means to achieve the students' maturity (self-control). This is an unfinished process and it requires to progress in Educational Theory, namely: innovation. To explain and define this premise, the following aspects are addressed. First, situating ourselves in the sociocultural innovational context of educational system. Then, to inquire, from a comparative view, about the relevant model for innovation in teacher education, respect to enable them to address the educational values in their professional tasks. As here we are offering an experience, it displays the criteria underpinning our model with an innovative style. After, We turn to explain the mode of how the innovation fits in the course "Theory and history of education" for the initial training of teachers. Inserts in the 'Bologna model' development, this article explains how to establish the teaching relationship with University students. Finally we proposed pedagogical requirements.

KEY WORDS: Educate, innovate, values, education, initial training teachers.

El buscar en todo la utilidad es lo que menos se adapta a las personas magnánimas y libres¹, esto porque se cierran a su ego y, poco a poco, despilfarran lo que entienden que es valioso, lo eficaz, lo económico, el utensilio. Así quedan desprovistos de lo valioso. Al contrario de centrarse en los mecanismos, hay que saber que sólo las personas son capaces de generar novedades, cuya fuenté es siempre la vida del espíritu. De ahí que el esquema organizativo de las Universidades deba estar al servicio de las personas, y no a la inversa. Las estructuras y los procedimientos son costes que se debe tratar de minimizar, para poder invertir más en recursos encaminados a la docencia y a la investigación. Volvamos a las personas, de donde toda innovación surge y a donde toda innovación retorna. Procuremos facilitarles sosiego, tiempo, motivación y medios, para que se pongan a pensar, para que se paren a pensar, para que no se atengan cansinamente a las cosas tal como les vienen dadas, para que no se agosten en la banalidad de los estereotipos, sino que consideren otros mundos posibles y miren la realidad desde perspectivas inéditas..."²

La dirección de la academia de la formación de docentes -CIFOP- desea que, mediante este artículo, integre tres dimensiones: innovación, valores y formación inicial de maestros. Una delimitación del primer vocablo podría llevarnos al proceso de llevar a cabo leyes reformistas. Sin embargo, hay que proporcionar a este concepto una mayor apertura, ligándolo a la dimensión creativa de cada persona y, por ende, al maestro: descubrir modelos eficaces y eficientes, esto último concomitante con el contexto crítico actual.

Entiendo que mi larga experiencia en aplicación de legislación innovadora (ICE-UPV, centro experimental-piloto: 1973-1976) y en materia de axiología pedagógica (1976 a 1979) sobre el perfeccionamiento y la formación inicial (1978ss) de maestros y profesoras de infantil, primaria y secundaria pueden justificar que reflexione sobre el tema que me encarga la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Agradezco la atención y confianza depositada en mí. Espero no defraudar a esta academia interuniversitaria.

1. El contexto sociocultural de la innovación educativa.

Pensar en nuestro contexto educacional nos lleva a introducir aquí los valores democráticos, que definen nuestra sociedad actual. Esto significa un vivir armónicamente unos con otros. Y esto comienza en las familias, en las aulas, en las calles, etc. Pero, la convivencia escolar no sólo se halla amenazada³, sino que repercute negativamente en la dinámica de las instituciones escolares. Por ejemplo: el 50 por 100 de los directores de IES en CV sufren problemas de vandalismo. 2004; la Consellería de educación valenciana manifiesta que en 2006, los directores empléan 2/3 del tiempo a atender problemas relacionados con la ruptura de la convivencia; a nivel de España, los ¾ de los docentes sufren actos "negativos" por parte de sus alumnos (ANPE y CC.OO. 2006), lo cual es similar con lo dicho sobre el tema por el INE. Para comprenderla desde la perspectiva axiológica, pensemos en el actual modelo más expandido de formación inicial docente y la gestión del conflicto educacional en la práctica.

Un maestro, ante unos actos indisciplinados o violentos de sus alumnos suele actuar debido a un desconocimiento de las causas y la transformación de los problemas; o bien por intuición, prácticas acostumbradas... hasta que se arriba a decir: no se puede hacer nada; también reaccionando como defensa ante la agresión: controlarles, aislarlos, llegando a la expulsión al pasillo o a su casa. Esto porque imita lo que ha visto hasta el momento (León y Aranda, 2009, citados por Díaz, 2010). Este proceder no tiene nada que ver con lo que se exige al educar tanto a adolescentes como a niños de infantil y primaria, pues la escuela se enfrenta ante el reto de subsanar las condiciones nada favorables de los educandos, enseñando y reforzando la

¹ Aristóteles: *Política*, 1338, b

² Extracto de una conferencia del Dr. Alejandro llano, sobre "La Universidad y el tiempo", comentario de JJ. García Noblezas. <u>www.scrptor.org</u> /martes, 16 de noviembre de 2010

³ De manera divulgativa, se podría atender al siguiente reportaje del domingo 6 de julio de 2008, audiovisual on-line: http://profinmabu.blogspot.com/2008/07/video-entrevista-sobre-la-violencia.html

educación en valores, motivando al menor a desarrollar un autocontrol de emociones y sentimientos para evitar esos conflictos (Delgado, 2008, 266).

Sobre esto ya explicaba que la convivencia es ya un valor tan amplio que abarca y que requiere de otros hábitos menores, sean humanísticos o sociales (Peiró, 2010, 34-39). Sobre esto, hay bastantes experiencias británicas efectuadas en centenares de escuelas que ya confirmaban esto (Roob, 1998). En Irlanda, se ha demostrado que el éxito de las medidas atajantes y preventivas de la disconvivencialidad depende de la de la dinámica de las instituciones educativas, pero más si éstas se hallan insufladas por valores tales como tolerancia[, participación, respeto, orden, obediencia, etc., con un estilo de relación que procura la asertividad, empatía, integración, etc. (O'Moore & Minton, 2001).

El trasfondo de los procesos educativos nos hace entender que una de las dimensiones de la educación es la vida social, la cual presenta una estructura democrática. Pero, este modo de organización y desenvolvimiento social funciona sobre todo en momentos de crisis, ya que para solventarla requiere la participación de los individuos. La base de esta situación es la libertad con justicia: lo cual se concreta en responsabilidad, fundada en una autodisciplina. Esto exige un orden. Pero, como la realidad es plural, se requieren unas relaciones concretadas en la tolerancia. Además, como se trata de educar para ser ciudadanos y no súbditos, pues éstos necesitarían una dirección continuada, esto conlleva ejercitar el pensamiento, reflexionar sobre aspectos fundamentales de la persona, de la cultura, del sentido de nuestra civilización (Masschelein, 2011), como paso previo y necesario para efectuar actos humanos. Entre otras, estas razones justificarían un cambio de paradigma en la fundamentación de la educación, pasando del tecnicismo a un modelo humanístico (Bridges, 2011), pues se tiende al logro de una autonomía personal de cada educando (Foray, 2011). Esto conlleva introducir el concepto "innovar" en la universidad, en el seno de las Facultades o Escuelas de Educación.

Innovar (*in-novum*) está asociado al significado de la introducción de algo nuevo que produce mejora, y que por lo tanto trae consigo un cambio. En un sentido estricto, lo nuevo es asociado a lo que nunca antes había sido inventado, conocido o realizado, que se genera, se instituye o se presenta por primera vez; utilizando este significado de lo nuevo, las innovaciones serían realmente escasas, no es común que surja algo nuevo en el sentido antes mencionado. Para contrastar esta idea, describo el esquema de Marín y Rivas (1984, 152), en donde se constatan invariantes pedagógicas (fines, valores y pautas; objetivos específicos, roles, actitudes relacionales; procesos, metodologías; contenidos curriculares, instrumentos pedagógicos, y distribución de espacios y de tiempos), distinguidas en niveles (fundamental, adicional, marginal) y maneras de innovar con relación a tales dimensiones (eliminación, adición, sustitución, modificación, reestructuración).

La concepción de la innovación ha sido interpretada como resultado de incorporar las novedades educativas del momento (Díaz, 2010, 2). La inserción de novedades estaba pensada por una tradición ligada principalmente en el perfeccionamiento de los docentes en activo, sin embargo, la que nos está ocupando y el reciclaje tienen muchos aspectos comunes. Lo que comparten es el ser procesos de acción y que redundan en la mejora de la calidad de las enseñanzas y del sistema educativo en general, razón por la cual está tan ligada a la teoría pedagógica (Jiménez, 1995, 34-35). Para materializar esto disponemos de tres perspectivas: a) innovar implementando un modelo legislado (ejemplos: L.14/1970; LOGSE, etc.); b) cambiar la práctica por los docentes para solucionar escollos del centro educativo, c) mixtamente: aprovechar la ley para reflexionar sobre los problemas. Sea como sea, cualquier impacto sobre el sistema repercute en lo global, siempre que tal institución funcione coherentemente. Marín-Ibáñez y Rivas (1984, 86) recogen las posibles virtualidades de interinfluencias innovadoras, que resultarían de una interrelación entre las tres siguientes dimensiones: i) ámbitos (sistemas de enseñanza, profesores, estructura, finanzas y administración y marco político); ii) fases (decisión política, diseño de proyectos, experimentación, evaluación y difusión), y todo ello iii) condicionado por la postura de los profesionales de la educación, los alumnos, la sociedad y la investigación).

También, hemos de tener claro que ni por ley, ni por dineros, ni por la fuerza se podría innovar con frutos a plazo medio. Para llegar a buen fin creativo son necesarias ciertas condiciones. Sobre esto, analizando casos europeos y latinoamericanos de innovación sistemática de la educación (Murillo, en Robalino y Corner, 2006, 23ss), se recogen cinco características globales de los modelos

mencionados: existencia de una cultura innovadora que concrete el optimismo en propuestas de transformación factibles y exitosas, contextualización de la propuesta en su institución de pertenencia, en su historia y en su entorno, la íntima relación entre los aportes pedagógicos y los organizativos, la existencia de un marco teórico que orienta el diseño y la aplicación, y un enfoque de abajo hacia arriba.

2. ¿Innovar en valores educativos?, ¿qué modelo?

Ciertamente, es de sentido común entender que en educación no toda innovación es inaudita, ni es inmediata la aplicación de los resultados alcanzados por la investigación fundamental (Huberman, 1973). Los tratadistas al respecto admiten como nuevo algo que ya ha sido conocido o utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización, etc.

La cuestión de los valores en la escuela está catalogada análogamente a la preparación para estructurar la persona moral, cívica, ciudadana, etc., recibiendo la denominación general de educar en valores (Thornberg, 2008, 1791). Este autor, tras estudiar los casos de Australia, Inglaterra, Irlanda, Israel, Eslovenia y Trinidad & Tobago –nosotros (Peiró, 2005) podríamos añadir nuestro país y bastantes más-, como añade Mergler (2011, 2) con América y otros mencionados-, dice que tales enseñanzas no suelen tener éxito porque no se prepara adecuadamente a los docentes al respecto (Thornberg, 2008,1795). Esto, sobre todo, si tenemos presentes las últimas pesquisas que señalan el peso más decisivo de los maestros que el de las familias en la consecución de la vida valoral, cosa que se veía al contrario (Lovat, 2005). Consiguientemente, podríamos expresar que enseñar valores para los candidatos al magisterio es un reto innovador. Es más, según otros, deberíamos incidir en la educación de su carácter (Mergler, 2008 y 2011).

En cuanto a la labor con estudiantes de magisterio y docentes en ejercicio, tenemos que se descubre cotidianamente en las escuelas que las normas para resolver problemas son a menudo conflictivas o confusas. De aquí que directivos y profesores puedan encontrarse en apuros cuando intentan solucionar las dificultades sin vulnerar la dignidad de los implicados. Haynes (2002) expone estudios de casos provocadores que invitan a los profesores a reflexionar sobre su propia ética y que sirven como excelente orientación para tomar decisiones más serenas y razonables en los centros educativos. Señalando que sólo así las escuelas pueden transformarse en comunidades más unidas y atentas. Entiendo que es un modelo de coherencia y perspicacia, pues expone cada aspecto desde las teorías éticas tradicionales, ofreciendo una base científica, una base racional y una base receptiva para la toma de decisiones guiada por la ética. Así se abordan problemas tan cotidianos como ligados a la puesta en acción de valores, a saber: la censura, la integración, el uniforme escolar, el castigo, los beneficios personales y la confidencialidad. Los casos expuestos ilustran claramente en qué medida la atención y el respeto hacia los demás, la igualdad, la autonomía racional y el interés por los beneficios a largo plazo son más importantes para la comunidad escolar que el poder y el control inmediatos.

Pero, el enfoque analítico y modernista ha quebrado la transmisión de este modo de vivir y educar. Cuando escribiera *Modelos teoréticos en educación*, ya reflexionaba sobre el postmodernismo, modernismo, comunitarismo (Peiró, 1999, 183ss). Con relación al malesar socio-cultural, que padece la humanidad, constataba la inviabilidad del individualismo olvidadizo de la comunidad, concediendo primacía a la razón instrumental, con la consecuente quiebra de las células sociales y el alejamiento de sentimientos y creencias constitutivos de la civilización y, también, del bienestar, generadores de la institución escolar y del sentido de la educación. Pero, esto no quisiera desarrollar en el lector actitudes anticientíficas, sino que se trata de avisar sobre cómo el cúmulo de información no permite saber claramente lo que debemos enseñar. La solución se halla en la integración –interdisciplinaridad- de las ciencias y la tecnología con la memoria común –transdiscipinaridad-, que combina en el aula la ciencia universal dentro de la cultura comunitaria, y de la razón con los sentimientos en el estudiante⁴.

-

⁴ Aquí he integrado información de Tedesco (1997) con las de Calderón y Laserna (1996) –ambas en Morillo, 2001- unidas a las de Marín-Ibáñez (1974) y mías (1981, 1982) que se refieren a los criterios para la integración de las enseñanzas.

Por esto, vemos congruente con nuestras innovaciones, basadas en la investigación activa respecto al mejoramiento y formación de docentes con relación al dominio axiológico (Peiró, de 1979 a 1982), la afirmación de Buxarrais (1997, 26): "...partiendo del criterio de que mientras el profesor no aprenda el difícil "arte" de promover y reforzar la formación de una conciencia moral, tanto en su formación como la del alumnado seguirá siendo incompleta". Es por esto que la formación inicial "ha de capacitar al futuro profesor para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y el rigor, es decir, apoyando sus acciones en una fundamentación válida⁵. La preparación de los docentes para esto es decisiva ya que, consciente o inconscientemente transmiten a los alumnos unos valores, una forma de ver la vida (Buxarais, 1984,19).

Citando a Perrenoud (2005) y explicitando la necesidad de una formación metacognitiva y axiológica, por consiguiente, queda un poco simple la reducción de la innovación a una prescripción técnica, carente de historia o de bases teóricas, con lagunas de conocimiento. Pues, tales carencias podrían acarrear riesgos de esteticismo, esoterismo, tecno-utilitarismo, falta de compromiso ético o ir al dictado de modas (Díez, 2010, 5-6; citando a Carneiro, 2006) y mermando, con esto, la profesionalización, como demuestran Hargreaves y Fink (2006). A fin de compensar esto, es conveniente que el aspirante al magisterio conozca las constantes educativas, que la historia de la escuela señala.

Como es tan decisivo el amejoramiento curricular entorno a los valores, volviendo al principio, esta innovación ha de entenderse como una necesidad sentida de un cambio en paradigmas y prácticas en la docencia facultativa concreta, producto de la reflexión de las personas involucradas en el proceso: profesores y aspirantes al magisterio. No deberían entenderse como actos aislados de un profesor, ni mucho menos de un tema. Al menos han de proceder todos los de una misma área al unísono.

Con relación a los procesos imitadores, aducidos sobre situaciones críticas, no pensemos que se trata de destruir lo que hay. La introducción de novedades no sería efectiva sin contar con lo positivo de lo que existe en la institución docente, que es muchísimo. Se trata de transformar lo dado con el fermento de los valores positivos. Este es el verdadero pensamiento crítico para bien transformar la enseñanza, no concebir al docente como mero reproductor de teorías o lecciones y al estudiante como un reducto memorizador de temas. Con esto no deseamos decir que los contenidos de las materias sean irrelevantes, sino que se conciben como medio y se redimensionan. Esto da lugar a no desdeñarlos, ya que contribuyen a la capacitación de los futuros docentes.

Por tales razones, se comprenderá y valorará que la innovación se focaliza en el docente, lo cual implica una atención especial al sentido de la educación. Para esto no sólo se necesitan competencias, sino argumentos, valores y bagaje que le potencie para emprender en tal tarea novedosa. No deberíamos esperar que tales cambios sean llevados a término por lo docentes en ejercicio y en solitario, sin una formación inicial ni soportes correspondientes.

Entonces, nos surge una pregunta: ¿cómo construir un modelo innovador en valores, mediante una asignatura universitaria? Después de estudiar experiencias de diversas universidades, sobre la formación universitaria en valores, podemos trasladar aquí las proposiciones de Ortiz (1999 y 2001, 3), de las que ya tenemos experiencia mediante temario de la materia (Peiró, 1999). Así tenemos:

- a) Enfocar los procesos en una dimensión ética, comunicativa e interdisciplinaria.
- b) Problematizar los contenidos respecto a situaciones conflictivas y contradictorias y su relación con los valores.
- c) Lograr que cada estudiante vivencie los aprendizajes, mediante un diálogo multinivel.
- d) Capacitar al profesor universitario para formar en valores mediante su disciplina, mediante la tutoría, agrupaciones, participación, etc.

-

⁵ Esto lo dice Buxarrais (1997, 25), citando a Imbernón (1994), aspecto que veo concorde con la doctrina de Marín-Ibáñez, 1976 en su obra *Valores, objetivos y actitudes en educación* (Valladolid, Miñón).

- e) Evitar la adoctrinación⁶, pues los valores no se imponen, sino que cada cual debe construir-se-los.
- f) Al enseñar a los estudiantes universitarios, el docente ha de efectuar una autorreflexión y autovaloración (autoevaluación) sobre su competencia en promover lo axiológico.
- g) Se da por supuesta la ejemplaridad del claustro académico y del funcionamiento de la universidad.
- h) Se recogen de las experiencias los valores de responsabilidad, fidelidad, solidaridad, autenticidad, patriotismo, laboriosidad...
- i) El aula en el lugar central para educar en valores, además de otras situaciones.
- j) Vincular los paradigmas investigadores cuantitativos con los cualitativos.
- k) Involucrar las dimensiones psíquicas como intereses, necesidades, motivos, intenciones, aspiraciones, ideales, convicciones, etc.
- 1) Diagnosticar la situación de cada estudiante universitario y efectuar su evolución año por año.

En aras a efectuarlo, hay que mantener que cada experiencia innovadora constituye un todo inseparable consigo mismo y con el contexto en el que se desarrolla, de tal forma que cualquier intento de disección tiene como único objetivo ayudar a su estudio y comprensión. Con ello queremos decir que no se trata de "replicar" o "implantar" experiencias independientemente de los contextos y realidades internas, sino de recuperar y valorar los aportes que están ocurriendo en los países y difundirlas como una valiosa fuente de inspiración (Murillo, en Robalino y Corner, 2006, 21). Así pues, no es la misma asignatura nuestra "Teoría e Historia de la Educación" en la UA, que otra con similar rotulación en otra universidad, con posibles asignaturas que giren alrededor de esta fundamental. Por estas razones, análogamente a otras aportaciones exitosas, hemos de mantener presentes los factores siguientes (Carbajo,1996, 2-3): a) No alejarse del temario habitual, por lo que los objetivos y programa emanados por la administración común se han de efectuar; b) plantear experiencias que permitan despertar intereses, pero que no supongan esfuerzos excesivos que vayan en detrimento de otras materias; c) plantear una ayuda exterior para aclarar dudas, concretar conceptos, etc.; d) la actividad implica una valoración social y personal; e) suscitar la colaboración institucional, tanto de las facultativas como las no-universitarias; f) expandir los hallazgos a otros miembros de la comunidad escolar, cursos de centros de asesoramiento, congresos, jornadas, m.c.s., etc.; g) intercambiar informaciones con docentes implicados en otras experiencias similares, contando que el mero traslado de elementos de una institución a otra no garantiza la educatividad de la misma, sino que es necesaria la adaptación a la idiosincrasia del centro receptor; etc. etc.

Decíamos arriba, en una conclusión parcial, que uno de los definidores de la innovación es la resolución de problemas. Para implicar más a los estudiantes se ha seleccionado una cuestión que más está repercutiendo sobre los docentes en ejercicio. Se trata de la indisciplina y violencia escolares.

Continuando con el asunto, un punto de conexión con tal realidad es el estudio de un centro docente y sobre las soluciones dadas a los problemas convivenciales cotidianos. Por ejemplo, un análisis de alumnos de 6º de Primaria, 1º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria, efectuado en Alicante durante el año 2010 y tomando los datos mediante entrevistas a los docentes afectados. Encontramos que los problemas que más afecta a tales maestros son amenazas, insultos, agresiones físicas, robos, interrupciones de clases, amenazas contra docentes, discriminación racial y retraso. En casi todos los casos, las tentativas de solución se centran en sanciones internas, sanciones administrativas, hablar con los padres, hablar con el perpetrador, cambiarle de sitio, etc. Y esto se ha intentado durante varias tentativas, nosotros sólo contabilizamos las tres primeras. Sin embargo, en bastantes casos no se suele acabar con tal conducta, procediendo a dejarlo estar por parte del adulto.

-

⁶ Téngase en cuenta que nuestra materia pedagógica no es análoga a las teológicas, que si se construyen mediante unas premisas dogmáticas.

Como se puede interpretar, se suele seguir lo prescrito por la reglamentación vigente, planteando una solución funcionarial, más que docente. Indagando un tanto más sobre la motivación de estos procedimientos, encontramos que se suele actuar así por desconocimiento de las causas y la transformación de los problemas escolares. También se constata que hay una reacción intuitiva, o por aplicar prácticas acostumbradas..., pero que esto da un sabor amargo, ya que duran hasta que se arriba a decir "no se puede hacer nada". Se va extendiendo una especie de defensa ante la agresión con el objeto de controlar al alumnado, por lo que se aplica el aislamiento, expulsión al pasillo o a su casa.

Sin embargo, dentro de los problemas a analizar, se comprueban conclusiones de investigaciones (van Zanten, 2001), a saber: 1. Si los docentes están más centrados en mantener la disciplina que por la enseñanza, dejan de actuar como enseñantes y pasan a ser unos cuidadores. Esto ocasiona más fracaso escolar, reacciones por frustración y más ejemplo como persona. 2. La tendencia por el castigo colectivo se valora como injusta, pues, al pagar inocentes por el culpable, el maestro queda desautorizado y el valor correspondiente, así como otros relativos al mismo: comprensión, justicia, libertad, equidad, etc. quedan descalificados. 3. Sancionar a quien se atrapa in fraganti, sin ir a la raíz del mal, da lugar a una pérdida de tiempo, lo que significa contradecir la eficacia. También, siendo más importante y profundo, evita pensar en los valores como causas últimas de las crisis convivencial. Al mismo tiempo, esto conlleva menospreciar al resto del grupo de alumnos. 4. Culpabilizar a los que pasan por ser los cabecillas, en vez de ser un acto clave, en su verdad intrínseca significa más bien un premiarlos y enaltecerles, pues los demás escolares ya sabían quien era, salvo el docente; desde entonces, el cabecilla lo será, también, del profesor.

La prevención de estas y la manera de atajarla dependen del ejercicio valoral de los sujetos intervinientes⁷, sin excluir al maestro. Sin recordar todo el gran bagaje actual y reciente, sólo menciono la experiencia de Glidwell (1966), quien demuestra que enseñar con valores da más y mayor interacción alumno-alumno; aumenta la responsabilidad moral y de trabajo; ocasiona una reducción de ansiedades y conflictos interpersonales; acrecienta la apreciación mutua, la armonía y autoestima; genera más tolerancia con relación a opiniones divergentes, y promueve convergencia en la elaboración de decisiones. Así, concordamos con Mergler (2011, 2-3) al afirmar que la escuela meramente tecnificada margina los valores y da lugar a la violencia.

En consecuencia, si desde la perspectiva del proceso de la educación ya se comprende la necesidad y sentido de los valores educativos y la urgencia de que el docente adquiera competencias y personalidad para insertarlos en las acciones educativas, la situación del aula y las conciencias de los candidatos al magisterio pueden profundizar en el estudio de lo subjetivo (educabilidad) y objetivo (educatividad) de la enseñanza de y con valores. Para esto se requiere dejar el individualismo para insertar al sujeto en comunidades concretas (Etzioni, 2011:336-349). Y, esto ha de comenzar en la misma aula de la Facultad, con nuestros estudiantes, a fin de que efectúen un intercambio colaborativo, tratando de que se supere la falta de comunicación entre los docentes (Imbernón, 2010).

Un enfoque enfatizante de esta innovación estriba en que los docentes analizaran y discutieran los valores presentes en sus prácticas para tomar conciencia acerca de cómo ciertos planteamientos de actuación reproducen viejos esquemas individualistas (Sánchez, 1997). Esto implicaría trascender la sola deontología (Cono, 2003), congregando la preparación de tales candidatos para que logren la mayor madurez personal, con compromiso, empatía, etc. (Fernández, 2005), mediante la resolución cooperativa de casos –conflictos- y toma de decisiones consensuadas (Martí y Moliner, 2002).

3. Explicando los criterios de nuestro modelo con un estilo innovador.

Robalino y Körner (2006, 15) definen como modelo innovador aquel que contiene aportes novedosos que parecen contribuir a una mejor consecución de los

_

⁷ Sobre el asunto, aparte de un capítulo del firmante (en Touriñán, J. M. -2007- *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. Universidad de Santiago de Compostela), puede leerse una larga explicación en Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. Alicante. ECU.

objetivos de la educación de que se trate. Pero, estos autores subrayan el carácter relativo de la innovación, la razón es que ese algo innovador se inserta en determinado contexto y momento histórico. Pero, se escuchan propuestas que entienden la innovación axiológica como una introducción de una nueva asignatura. Entiendo que este proceder profundiza más en la desestructuración de la formación, ya que asume la problemática causada por el modelo analítico de las enseñanzas. También es un escollo ante las situaciones críticas que estamos viviendo, pues no hay tantos recursos económicos para soportar nuevos añadidos y sus costos.

Entendemos que no debe tratarse de adicionar más valores y sus técnicas, como si el estudio abstracto de los mismos hiciese inteligible la globalidad de la cultura y de la persona. Hay que procurar un modelo educativo para que los candidatos al magisterio infantil y primario capten el sentido y estructuración de la dinámica valoral en lo real y, desde aquí abstraigan su conceptualización. Hay que poner de manifiesto que para poner en marcha un proceso de mejora de una propuesta de formación docente, el primer paso es abrir un debate sobre qué tipo de docentes se requiere formar, para qué sistema educativo y qué sociedad. Murillo ofrece unas directrices para alcanzar tal meta, a saber: a) El desarrollo de competencias como elemento superador de los contenidos. En este orden de ideas, las alumnas y los alumnos son competentes si: ... logran desarrollar sus capacidades para manejar una situación específica. ... alcanzan activar los conocimientos que tienen o aprovechar nuevas fuentes. ... entienden la lógica interna de un temario complejo. Si logran actuar utilizando capacidades adquiridas anteriormente. ... incorporan capacidades existentes. b) La interrelación teoría-práctica en la formación inicial de docentes. Se trata de no efectuar alejamiento entre teoría pedagógica y realidad, ni mera aplicación de un apriorismo uniformizante⁸.

Así constatamos que tan importante es la teoría como la práctica, y que ambas han de darse simultáneamente en una relación de refuerzo y complemento mutuo. Se trata de llevar a cabo una relación dialéctica entre teoría y práctica. i) Implantando la investigación como factor clave, tanto entre los profesores asociados como la misma efectuada activamente por los estudiantes. ii) Una perspectiva transdisciplinar de la formación (Marín, 1978; Peiró, 1981). iii) Combinación de una formación generalista (relativa a lo antropológico, terminológico y axiológico) con la especializada (problemática convivencial escolar). iv) Ofertas abiertas basadas en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, mediante el empleo de la web http://violencia.dste.ua.es (Peiró, 2005). v) Apoyar a los centros de formación de docentes (Murillo, 2006, 52), como ha sido el caso de las ayudas y puesta a disposición de recursos técnicos –TIC~ y humanos para implantar el modelo formativo por parte del Rectorado de la UA.

Desde la experiencia institucional universitaria, sobre la formación inicial de docentes (Rittershaussen, 2000, 60-62), la mejor opción consiste en no fijar un tipo modélico de maestro, efectuando un deduccionismo, ni acometer descripciones de problemas y darles solución directa. El enfoque debe ser más amplio en donde la acción formativa se consiguiese "en", "con" o "a partir del" enfrentamiento de la problemática que emerge de la realidad práctica profesional en un sistema escolar en transformación. En esto coincidimos, ya que venimos efectuándolo desde 1986 en la Universidad de Granada y ahora en ésta UA, pues implica integrar a) la problemática escolar y su relación con lo antropológico; b) sacar el sentido y función de la educación desde el sujeto; c) lo cual, epistemológicamente, es una síntesis teórico-práctica; d) psicopedagógicamente, los parámetros del educando dados por diversas ciencias se integran en el estudio de la subjetividad que, factualmente se entiende como un proceso de enseñanza-aprendizaje negociado para atribuir dialógicamente el significado a los conceptos y términos pedagógicos fundamentales. Por esto, a medida que pasa el cuatrimestre, los estudiantes ven brillar en su elenco cultural específico de: i) habilidades generales de tipo académico, que servirán de cobijo a las específicas de otras disciplinas pedagógicas y culturales; ii) maduración en el saber conceptuar, abstraer y sintetizar; iii) dominio de la profesionalización en materias como autonomía, trabajo interdisciplinar en equipos, competencia investigadora en la acción, etc. y iv) asunción de una deontología compuesta por actitudes valóricas.

Estos presupuestos no podrían lograse sin el compromiso del profesor universitario con la concienciación del joven sobre su responsabilidad civilizatoria, que incide en sus opciones de cara al futuro de sí mismo y de la humanidad. Por

⁸ Murillo, en Robalino y Corner, 2006, 27-47, citando a K. Karpen, 2004, 165.

consiguiente, los temas, las competencias, los valores, las relaciones interpersonales no deberían desempeñarse rígidamente, hay que seguir el programa y el cronograma, pero adecuándolo a las circunstancias y la las dificultades de los alumnos, además de atender a su realidad axiológica plural.

Ante estas consideraciones habría que interrogarse sobre ¿qué valoración se está concediendo a los contenidos de las ciencias?, ¿cuál es el sentido de las competencias?, ¿tienen los valores algún significado en los nuevos lineamientos relativos a la formación de docentes? Es decir, la cuestión reside en definir la manera de llevar a cabo tales proposiciones. Para lograr este objetivo entiendo que es conveniente sintetizar las recientes aportaciones de la 46ª Asamblea Mundial del Consejo Internacional de Educación para la Enseñanza, que se recoge en un número de la revista Perspectivas (Avalos, 2002). Esto lo efectuaremos en un cuadro de doble entrada, considerando a su vez el estado de la cuestión en nuestra universidad lucentina.

AUTOR INSTITUCIÓN	RASGO ESPECÍFICO DEL MODELO PROPUESTO			
Mary Díez. Alverno Colleage. USA	Integración de conocimientos y competencias llevados y aplicados en la práctica, evaluada mediante demostraciones de desempeño. Evaluación: pruebas estandardizadas sobre unas cuantas competencias cuantificables. Los estándares son análogos a los de los organismos de acreditación gubernamentales, pero en este modelo no son analíticas, sino que se integran en lo holista de la persona, flexibles, transferibles, redefinibles constantemente.			
Ruth Kane Universidad de Otago. N. Zelandia	Profesores aptos para demostrar su capacidad de enseñar de diversas formas y a poblaciones muy diversas, reflexionar sobre su labor y trabajar con otros colegas. Une conocimientos con pensamiento crítico.			
John Elliott. UK Varias universidades.	La formación pende del control de calidad de las enseñanzas, que implica un maestro con amplia gama de aptitudes, incluso capacidad de investigación reflexiva y de acción, de modo compatible con una democracia pluralista. Así han de ser capaces de evaluarse y autorregularse respecto al alcance de objetivos cuantificables.			
Maureen Robinson. University of Adelaida. S.África	Centrada en las reformas impulsadas por la legislación, plantea el obstáculo de la falta de comunicación del modelo innovador. Hay que hacerla entender y señala la manera de interpretar e implementar las leyes educacionales.			
María Luisa Talavera. Bolivia.	La reforma educacional estatal, señalando la presencia de un equipo de asesores pedagógicos; producción y distribución de recursos didácticos a usar selectivamente por los maestros, según valoración concedida. Equilibrar los derechos y responsabilidades estatales y la iniciativa docente, que no es un recipiente vacío. No exigir más de lo posible.			
Juan Iglesias. Universidad de Atacama. Chile.	Ofrece la reforma de 17 universidades. Modifica el plan de estudios al insertar su desarrollo en la solución de problemas. No se trata de una innovación desde arriba, sino inductivamente, mediante investigación participativa.			
María del Pilar Unda. Universidad Pedagógica Nacional. Bogota (Colombia)	Modelo interactivo: los maestros aprenden de maestros. Objetivo: valorar la actividad, experimentar nuevas maneras de enseñar-aprender e intercambiar información. Para fomentarlo, se facilitan excursiones por el país a fin de visitar escuelas. También se generan redes de docentes.			
Universidad de Alicante. España Ver UA No corresponde a la 46ª Asamblea	Tratamos de formar maestros capaces de desenvolverse en diferentes contextos (rural y urbano, multicultural y monocultural, regional, nacional e internacional, etc.), de adaptarse a los cambios sociales, culturales, científicos, tecnológicos y educativos; que dominen las distintas materias y su relación interdisciplinar; actuar de modo crítico, con iniciativa, capaces de reflexionar sobre su práctica y comprometidos con su profesión. Tal finalidad se desglosa en objetivos, competencias y conocimientos en diversas disciplina.			

En la sinopsis, como guiando cada síntesis, encontramos una serie de palabras que son claves para localizar el sentido del modelo del que se habla. Estas son: persona, diversidad, multicultural, pensamiento crítico, democracia pluralista, innovador, capacidad de interpretar la ley, valoración, solución de problemas,

participativa... Realmente son las dimensiones axiológicas de cada estilo y que nos llevan a pensar en valores como comprensión, tolerancia, libertad, igualdad, generosidad, justicia, respeto, autoridad, esfuerzo, comprensión, paz... etc.

Los valores se enseñan y hay una variedad de modelos, procedimientos y técnicas para ello⁹. Por ejemplo, Uhl (1997) analiza pedagógicamente las siguientes: transmitir ideas y conocimientos para el comportamiento moral, esclarecimiento de valores, dilemas y juicio moral, desarrollar la empatía, observación e imitación, habituación de lo moralmente bueno, empleo de sanciones y control y desarrollo de lo emotivo. Tales ya las empleamos en las diversas acciones relativas a investigaciones sobre integración de las enseñanzas, en la formación y en el perfeccionamiento de docentes: De la interdisciplinaridad a la integración de las enseñanzas (1981), El ideario educativo: axiología e interdisciplinaridad (1982), Educar en función de los valores (2000), además de artículos en revistas. Del libro de Buxarraix (1997, 35-37) tomamos un cuestionario, que nos ha parecido conveniente intrapolar dentro del nuestro¹⁰ sobre la inducción de la problemática convivencial escolar y su tratamiento y que analiza las técnicas y procedimientos. Se incluye para estudiar empíricamente la convivencia, así se suplementa el recurso indagatorio, al aproximarlo de su alejamiento de la realidad institucional.

Con el fin de guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje de maestros en formación inicial, tenemos presentes investigaciones que ofrecen el valor pedagógico de algunas técnicas (Print, 2003). Unas se acercan más al potencial educativo del aula, otras al de la institución global, por una parte, y desde la perspectiva del desarrollo del sujeto, tenemos dos pares de viabilidades: pasividad-cognición y participación-actividad. El cuadro de abajo ofrece sinópticamente la ubicación de los procedimientos y sus efectos pedagógicos.

PROCEDIMIENTOS PASIVO-COGNITIVOS Explicaciones Asambleas escolares Análisis de documentos Estudio de casos Conferencias Análisis de materiales Enseñanza interactiva: NNTT E Jornadas (sobre un tema) Pensamiento critico U T Clarificación de valores Investigación de campo. R Debates Elecciones escolares. Grupo solución problemas \mathbf{o} Actividades escolares. Clase-parlamento Proyectos globales: PEC. Juego de roles Escuela comunidad justa. Simulación Trabajo grupo cooperativo PROCEDIMIENTOS ACTIVO -PARTICIPATORIOS

Efectos de algunos procedimientos

Relacionado con la propia experiencia innovadora en centros nouniversitarios, por analogía, podemos transferirla al centro responsable de la formación inicial del magisterio. Comenzando por la propia área de conocimientos, conforme a Carbajo (1996, 2), la experiencia de innovación implica valorar un modo de proceder diferente al habitual, reconociendo posibilidades y limitaciones, para asumirlo o abandonarlo de común acuerdo. La clave se halla en el intercambio de unos y otros, al concretar relaciones basadas en el diálogo, en donde la argumentación y el consenso primen sobre el autoritarismo. Con el fin de contrastar las posibles situaciones de aprendizaje de nuestros alumnos universitarios, con relación al fomento de la participación, la solidaridad, la postura dialógica, etc., por implicar valores, podemos integrar los aspectos positivos de dos posturas en el desarrollo de las enseñanzas facultativas (Brandstaetter, 2004, 168-169). Por una

⁹ Aunque la fuente completa se cita en la relación bibliográfica, escribo aquí los autores y año de publicación: Gordillo, 1992; Uhl, 1997; Martí, 2000; Isaacs, 2000; AA.VV, 2002; Trilla, 1992; Buxarrais, 1997; Latorre y Muñoz, 2001; Howe & Howe, 1977; Borba, 2004; Pascual, 1998

¹⁰ En la web del equipo investigador http://violencia.dste.ua.es, dentro de la solapa "convivencia" y, pudiendo consultarlo, escribiendo como clave pestudio, pulsando en donde dice "gráficos".

parte, fomentar el interés propio, valoración de sí, pero sin cultivar el egocentrismo ni el egoísmo; en vez de buscar el éxito personal, plantearse el esfuerzo, ni por competitividad, tratar de ganar, más que buscar la excelencia; respetar la pluralidad, así que no valorando negativamente la diversidad, sin oposición, obstruir, sabotear... Por otra parte, cooperativamente, compartir metas para beneficio mutuo; lo cual se consigue fomentando previamente la autovaloración, pero con estima recíproca y procurando el bien común, viendo la diversidad como un recurso.

La experiencia con alumnos y docentes nos dice que la teoría educacional no es tan apreciada como debería serlo, que la perciben distante. Esto era un reto a resolver. Se trata de mantener los contenidos mínimos fundamentales de la educación, a la vez que hacer significativa cada parte de la mencionada dimensión formativa. Aquí se halla el aspecto específico de los valores. ¿Cómo enseñar su sentido en y desde la misma realidad? Por ejemplo, ¿cómo "ver" en la realidad, en los problemas y dificultades la diferencia entre valores y hábitos, y estos según a qué teorías refiramos? Un punto de partida para conectar la teoría con la realidad reside en constatar que los problemas de los maestros están más ligados con la disciplina y la motivación que con otros aspectos de la situación escolar.

Para clarificar los rasgos de un metamodelo innovador, deberíamos constatar qué influye en el éxito de tales hechos en la realidad. En este sentido, según menciona Díez (2010, 12, citando a Zhao et alii, 2002), mediante el estudio de casos innovadores, los factores condicionantes de la bondad de tales procesos fueron los siguientes: nivel de competencia docente, compatibilidad de sus concepciones educativas y enfoques pedagógicos previos, el apoyo por parte de la institución y la compatibilidad de lo nuevo con la filosofía de la escuela¹¹.

Las maneras de desarrollar el currículo de las Facultades de Educación o escuelas Universitarias, encargadas de la formación inicial de los candidatos a maestros, puede seguir según tres modelos: a) Centrados en conocimientos, pero bajo la memorización de temas y apuntes, que podría viciarse al modo libresco, sin referirse a la situación. Pero, en estos momentos "ya no alcanza con que un maestro o profesor sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje" (Valliant, 2004, 6). b) Relativos a procesos de evaluación procesual, sumativa y formativa; que podría sucumbir en un formalismo, también abstracto, aunque más construccionista que el anterior. c) Implicar a los alumnos en situaciones concretas, práxicas, participando como miembros de una comunidad; lo cual conlleva promover el aprender por los propios aciertos y errores, pero que pudiera caerse en la mera imitación. Lo mejor sería un d) que sintetizara conocimientos, con evaluación formativa, continua y referida a la realidad, desde la cual se efectuara retroalimentación.

El procedimiento descansa en el núcleo de la cuestión: sentido de los valores en la subjetividad del escolar y la proyección de éstos en el despliegue del "yo" dentro de comunidades concretas. Para esto hay que efectuar un estudio nomológico de los términos implicados en lo axiológico.

4. Sentido general de la asignatura "Teoría e Historia de la Educación" para la formación inicial de Maestros.

Los maestros necesitan comprender el sentido de la educación. Esto significa que han de disponer de una capacidad comprensiva que relacione lo factual con lo axiológico, pero no yuxtapuestamente, sino en forma de sistema y holistamente considerado. Es decir, requieren de un bagaje que sepa situar cada teoría de otras ciencias de la educación, dentro de la globalidad del educando-en-situación-de-aprendizaje. Pero, esto excluye un deduccionismo efectuado a partir del dictado de unos valores iguales-para-todos, sino que pretende promover una personalización libre, crítica y comunitaria, que conlleva la cooperación en razón a unos valores llevados a la práctica en virtud del autocontrol de si mismo.

Por consiguiente, las teorías sobre lo social, lo cultural y lo psíquico encuentran aquí su justificación y se situarán por los futuros maestros al ir aprendiéndolas en las aulas de nuestra universidad. Lo dicho significa que cada

¹¹ Aspectos relevantes de esta tesis ya estaba sistematizada previamente, aunque sin estudiar casos. Cfr. Hättich, E.; Hättich, M., y Hohmann, M.: "Autoridad", cfr. Speck, Wehle et alii, 1981, 114

estudiante ha de ser capaz de saber y comprender el alcance de lo legislado sobre su quehacer y, sin una obediencia a ciegas, asumir una responsabilidad deontológicamente crítica sobre su función socio-cultural. La teoría pedagógica no significa un excluir las otras aportaciones, sino que colabora interdisciplinariamente al buen entronque de cada materia más específica en el entendimiento del todo de la educación.

Tales premisas se concretan mediante la selección de unas competencias. Con el fin de no ser exhaustivo, ya que se trata de ofrecer el sentido de éstas, sólo mencionaré los descriptores de las mismas. En caso de desear una lectura más completa, les remito a la web institucional de la Facultad¹². Para las generales: necesidades de información, valorarla, comunicarla de forma eficaz, crítica y creativa; organizar procesos, resolución de problemas; generar nuevas ideas y acciones; trabajar en equipo, colaborando; crítica y la autocrítica y comprometerse ética, personal y profesionalmente; aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente... Las específicas. organización escolar; colaborar con sectores de la comunidad educativa; compartir, comprender el aprendizaje escolar; desarrollo del alumnado y ...tutoría, orientando a los alumnos ... buscando el entendimiento y la cooperación con las familias; alumnos: actitud de ciudadanía crítica responsable y poder dinamizar la construcción participada de normas de convivencia democrática y situaciones problemáticas y conflictos; desarrollar proyectos educativos; adaptar el currículum a la diversidad del alumnado; asumir la dimensión ética de docente; investigación y la innovación; tecnologías de la información y comunicación... Asumir que el ejercicio de la función docente tiene que mejorar, actualizarse y adaptarse a los cambios científicos, pedagógicos, sociales y culturales. Entender la importancia de participar en proyectos de innovación y de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, y de introducir propuestas innovadoras en el aula.

En cuanto a los objetivos. También los distinguimos entre generales y específicos. Los primeros: conocer los fundamentos de la Educación Primaria. Conocer los procesos de interacción y de comunicación en el aula. Promover acciones de educación en valores orientados a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Relacionar la educación con el medio y cooperar con las familias y la comunidad. Los segundos: se trata de reflexionar sobre los actos y procesos educativos y, también, sobre el ámbito disciplinar de las ciencias de la educación. Con esto se tipologizarán y valorarán los quehaceres docentes y análogamente sus fundamentos teoréticos... terminología, conceptos y modelos, sistemática; análisis y síntesis; inducción y deducción, comprensión y crítica de los hechos educativos; estudio de los fenómenos educativos y documentos; realización de trabajo dirigido; empírico de los problemas de la realidad educacional; integrar explicaciones (racionalidad causal) y valores (comprensión del sentido); optimización de los procesos educativos; evaluar los aprendizajes para ayudar a los estudiantes a conseguir los objetivos y competencias mencionados.

De estas proposiciones se desprende que los valores no se yuxtaponen, sino que operan a modo de fermentos, que harían más comprensible el sentido de la institución docente. Corolariamente, ni la estructuración ni el desarrollo del temario consistirán en una suma de temas, sino que es un todo holista que, a modo de espiral en desarrollo, va de lo conocido -y vivido recientemente por los estudiantes- a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de la descripción a la comprensión, pasando por la explicación causal. La clave para que haya una entidad compacta está en que cada tema acaba introduciendo el siguiente, que es un desarrollo de las conclusiones del precedente. A la vez, se constata experiencialmente el modo de dinamizar el mismo currículo de la asignatura por los valores.

Para intentar aproximarnos a este modelo, vamos a explicar los conocimientos vehiculares para lograr lo teleológico y nociones a asimilar. Pero, sepamos que hay distancia entre lo que vamos a decir y lo real. El TEMA 1. LA ESCUELA Y PROCESO DIACRÓNICO DE SU INSTITUCIONALIZACIÓN. Se trata de partir por la fenomenología de la propia experiencia para captar y conceptualizar el sentido de la escolarización y su enclave institucional en el marco socio-cultural y legal, en sus diversas etapas históricas, con el fin de constatar las constantes axiológicas, institucionales y docentes a lo largo de los tiempos. Al considerar la problemática

¹² Para leer las competencias y de los objetivos relativas a Magisterio, se dispone de la web siguiente. http://cv1.cpd.ua.es/webcvnet/planestudio/planestudiond.aspx?plan=C254#

sobresaliente de los establecimientos, señalaremos las contradicciones entre lo explícito y lo implícito. Esto justifica la introducción en la problemática convivencial de la educación.

Así pues, el TEMA 2. CULTURA, VALORES, PERSONA Y EDUCACIÓN. Al hacer comprender que la educación es un medio para conseguir la personalización mediante la introducción en culturas y a través de la socialización escolar. Se comprenderán lagunas en enfoques educacionales y las insuficiencias de los modelos que abordan la escolarización de inmigrantes, o la violencia escolar, etc., esto se induce mediante la reflexión sobre los hallazgos al entrevistar a personas del sistema escolar y contrastar las actitudes valorales de los mismos. Consecuentemente, se plantean cuestiones sobre qué aspectos del educando están en juego y cómo se produce la dinámica de la personalización, así como cómo operan los valores en la individualización del educando. Así entramos en el TEMA 3, EL EDUCANDO. EDUCABILIDAD HUMANA Y EL FIN Y NOCIÓN DE LA EDUCACIÓN. Partiendo de la realidad personal, en acto, acción y proceso de autorrealización, se comprenderá el sentido de la educación como algo diferente a "llenar cabezas". Se ubicarán los contenidos de las enseñanzas señalando los límites a las prácticas antidemocráticas y violentadoras de la dignidad personal.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA



Esto se efectúa al analizar las aulas desde la aplicación del criterio del "conocer-sintiendo-constructivamente". Consecuentemente de ello, se constata la relación entre la subjetividad y la comunidad, ubicando en el autocontrol los aspectos colaterales de dogmatismo, adoctrinamiento, doma, manipulación, fijando los umbrales para la acción educativa. Aquí hay que reintegrar lo mencionado sobre la dictadura de los valores. Al cuestionarse sobre las técnicas y modelos, nos introducimos en...

EL TEMA 4. LA PROFESIÓN DOCENTE trata de enjuiciar los efectos de cada modo de ser maestro, al relacionar cada descripción con los docentes que cada estudiante ha sufrido en su proceso escolar. De aquí se consideran los procedimientos de enseñar valores y la distinción de los modelos metafóricos de maestro respecto al uso que empleen unos y otros. Se hace hincapié en que el docente ha de personarse con su propia escala de valores, pero sin tratar de imponerla a los escolares, sino de ser respetuoso con el PEC. Tal proyecto es un referente más que un molde, siendo el maestro un mediador entre la cultura y el alumno, que será quien elaborará su dignidad valoral. Una derivación concomitante con esto es la referencia a los estilos disciplinarios de la docencia. Al preguntarnos por los fundamentos de los estilos y metáforas, caemos en la cuenta de la epistemología pedagógica.

Una reflexión sobre todo lo antedicho se halla en el TEMA 5. TEORIA Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN. Mediante éste se pretende distinguir cada manera de organizar la institución docente a la luz del modo con que se compone el currículo y la tendencia del mismo con relación a las asignaturas y el modo de operar los valores en cada acción educativa. Se concluye con el enfoque derivado de la interdisciplinaridad epistemológica y la integración de las enseñanzas.

EL TEMA 6. CONVIVENCIA ESCOLAR trata de una cuestión transversal, por consiguiente, se desarrollará con relación a las nociones generales, ofreciendo los análisis como especificaciones de la teoría general. Así, al tratar de la escuela se estudian las variables de la convivencia educacional; al tratar sobre cultura, sociedad... se analizan los factores de la problemática escolar, analizados en concomitancia con los criterios relativos a la calidad de las enseñanzas; con el análisis de la subjetividad educanda, se parte e introduce el sentido de las actitudes valorales de los escolares indisciplinados y normales; al analizar la profesión magisterial, se relaciona con los hallazgos sobre el tipo de contenidos, maneras de enseñarlos, etc. que han hallado mediante los cuestionarios. Este tema es uno de los medios para valorar la integración de la teoría con relación a los problemas convivenciales, aspecto que se unirá a otras dimensiones de la evaluación.

Como se comprenderá con la interacción con el mundo de los valores, no se trata de ofrecer una asignatura sobre axiología pedagógica, ni de unas lecciones que analicen los valores, ni se trata de plantearlos desligados de lo real. Se habrá visto que tratamos de hacer caer en la cuenta sobre cómo éstos operan en cada aspecto del desempeño vivencial de la docencia. Entiendo que esto es lo innovador.

Como las innovaciones tienen que ser evaluadas, y sólo pueden valorarse en relación con las metas y objetivos de un determinado sistema educativo, no son transferibles, sin más, de un sistema a otro (Moreno, 2011). Las competencias generales y los objetivos, no son algo puntual, se interpretan más como procesos que han de ser constatados continuamente. Por esto, aunque sean comunes por legislación nacional, las competencias, guiadas por los objetivos, no son algo puntual. Tales son más unos procesos que han de ser constatados continuamente.

Consecuentemente con lo antepuesto, la evaluación es continua y global, tendrá carácter orientador y formativo, y deberá analizar los procesos de aprendizaje individual y colectivo. La calificación, representación última del proceso de evaluación, deberá ser reflejo del aprendizaje individual, entendido no sólo como asimilar conocimientos, sino como un proceso que tiene que ver fundamentalmente con cambios intelectuales y personales de los estudiantes al encontrarse con situaciones nuevas que exigen desarrollar capacidades de análisis, comprensión, razonamiento y síntesis. Esta integra los siguientes procedimientos: A) Evaluación por observación participante de la actividad en sesiones presenciales. B) Actividades de autoevaluación. C) Evaluación continua y sumativa por unidades didácticas sobre el nivel mínimo alcanzado: prueba escrita sobre terminología, específicos, sistemas, etc. C) Evaluación final sobre competencias analíticas, interpretativas, comprensivo-argumentativas, aplicativas y sintéticas. Las formas incluidas en A) y B) apenas son per4cibidas por los estudiantes, siendo consideradas por el profesor para reorientar el desarrollo de las enseñanzas, en donde también se incluye la evaluación y su rectificación.

Congruentemente, las actividades de aprendizaje se conciben como acciones, en cuyos momentos los alumnos aportan la lectura de documentos, capítulos de libro y libro que relacione la problemática con los valores convivenciales. También, cada uno de ellos ha de entrevistar a alumnos, profesores y padres para averiguar los aspectos convivenciales y sus valores que nutren el currículo y su desarrollo, además de usar las TIC para poder agilizar la disposición para uso de los datos estadísticos y sus gráficos para usarlos en las lecciones sucesivas.

En cada unidad se suele partir de una exposición sobre términos, sentido del tema y estructura del mismo. A partir de esto se relaciona con una problemática que, siendo perspicaces, de la actuación previa del profesor, algún candidato al magisterio formularía; o se toma alguna información de los *mass media*. En estos momentos se apela a la propia experiencia, que como alumno no-universitario ha vivido, así se vitaliza el desarrollo de las clases, a la vez que se cierra el ciclo epistemológico al analizarla y relacionarla con la Teoría pedagógica. Esto es motivo para indagar sobre lo fundamental del tema, pasando de la intervención escueta del docente —unos 10 minutos- a una reflexión individual de cada escolar universitario, para pasar, luego, a discutirlo en grupos y, posteriormente, proceder a la puesta en común entre todos. Al principio suele costar tiempo, ya que relacionar el trabajo cooperativo, con el aprendizaje en equipo, con una previa, en y post reflexión crítica, presupone venir de la secundaria con actos que significan más que un superficial *learning* (Ibáñez-Martín, 2010, 18).

Si para llegar al buen fin expuesto, "el profesor ha de reflexionar" para

individuar los impedimentos de su función docente, al "estudiante se le pide el esfuerzo" de enterarse poco a poco. Por lo razonado, comprenderemos que entre ambos no sólo se implanta la "razón técnica". Generalmente, esta formación de y en valores no se concibe haciendo que estudien las obras de los filósofos, sino de enseñarles a pensar y argumentar. Sabemos que hay una vía que promueve la concienciación o formación se basa en la enseñanza de filosofía. En la dimensión comprensiva de la Teoría e Historia de la Educación podemos proceder similarmente al modelo que, incluso, podría servir para enseñar a los candidatos a maestro, es la llamada *Filosofía para niños*¹³. El método se basa (Cam, 1999) en "hacer las preguntas adecuadas, elaborar hipótesis plausibles, analizar diversos puntos de vista, escuchar a los demás y aceptar las críticas", pero añadiendo por nuestra parte en cada lección para que descubran el sentido originario de cada invención, institución, acontecimiento... sus valores... como si lo estuvieran viviendo ellos. El *quid* de cada unidad didáctica consiste en que los alumnos capten el sentido originario del tema, al "verlo" –descubrir las nociones fundamentales~ en su propia experiencia vital, en lo real.

5. ¿Cómo entablar la relación docente con estudiantes universitarios?

Actualmente hay ciertas falacias que polarizan la situación escolar, dejando a los docentes en la incertidumbre. Así tenemos como: escuela antigua vs moderna; autoritaria vs participativa; magistrocentrismo vs puerocentrismo; instruccionismo vs reconstruccionismo, etc. Una concreción de esto es el enfoque instructivista, que sucede cuando la enseñanza se halla centrada en el docente, quien elige contenidos, métodos, actividades y técnicas con relación a un currículum logocéntrico. El otro, que se dice más innovador, es el constructivista, por el que las enseñanzas se centran en el alumno, dando más preocupación a la innovación, interacción, impulsar métodos respondientes a variedad de modos de aprender, y que requiere participación activa de profesores y alumnos (Lucas, 2005). Como se comprende, nosotros ni estamos en un polo, ni en el antagónico, sino que cada parte asume su función interactivamente.

Entendemos que el candidato a maestro debería elaborar su identidad docente y el modo de desempeñarla. Una vía sería la noción de "estilo docente". Esto no es un manojo de rasgos. Lucas (2005) recopila definiciones de otros autores para efectuar una síntesis. Por una parte se halla una combinación de métodos (Hoyt & Lee, 2004); también como conductas características en la promoción del aprendizaje (Conti, 1989), aspecto semejante a comportamientos persistentes no relativos a los contenidos (Kaplan & Kies, 1995); pero relacionándose con el sentido de la docencia, se observan las conductas como relativas a la filosofía de un docente; para otros es más que conducta o método (Zinn, 1990), y hay otros más sintéticos: el estilo no sólo son sistemas de creencias, también conductas y necesidades que el docente exhibe en el aula (Grasha, 1994).

Trasladando esto a la universidad, tenemos cinco maneras de relacionarse como profesor ante los estudiantes (Grasha, 1994), a saber: A) El experto sabe su disciplina y lo que necesitan los alumnos; por esto se gana respeto de alumnos. Pero, lo que sabe, si brilla tanto, podría intimidar a los estudiantes. B) El que se plasma como autoridad formal, se gana respeto y estatus en relación a su posición en el centro. Sin embargo, puede desarrollar una rigidez y conducta estandardizada, que le aleja de los estudiantes. C) Es el que se apoya sólo en su personalidad, entendida como prototipo del comportamiento y manera de pensar. No obstante, se le vería inadecuado si no pueden emularle. D) El facilitador tiende a que los estudiantes practiquen un pensamiento y acción independientes. Se le obsta que esto exige demasiado tiempo. E) El delegador pretende que los alumnos funcionen de manera autónoma, suele trabajar por objetivos. Se le reprocha que los retrasados no se hallan confortablemente, porque se sienten perdidos y sin dirección.

Grasha (1994, 13), mediante escala Lickert de 1 a 7, estudia el efecto en las aulas universitarias y con los docentes agrupados por especialidades, encontrando como el más efectivo el "personal" y para todas las materias.

_

¹³ El "padre" del movimiento es el estadounidense Matthew Lipman, que en 1974 fundó el *Instituto para el Progreso de la Filosofía para Niños*, con sede en la Universidad de Montclair. Lipman es el autor de *Harry*, el primer manual escolar de la materia, hoy traducido a veinte idiomas y empleado en unos cuarenta países. http://www.filosofíaparaninos.org/

MODELO MATERIA	EXPERTO	AUTORIDAD FORMAL	PERSONAL	FACILI- TADOR	DELE~ GADOR
HUMANIDADES	3.92	4.73	5.16	5.12	3.77
CIENCIAS APLICADAS	4.29	4.70	5.29	4.96	3.82
MATEMATICAS INFORMÁTICA	4.66	5.11	5.23	4.28	3.29

En otro momento (Grasha, 2008) halla unos agrupamientos de los modelos de profesor universitario, teniendo cuatro conjuntos de estilos: i) experto y autoridad formal; ii) Modelo personal, más experto y más autoridad formal; iii) Facilitador con modelo personal y experto, y iv) Delegador más facilitador con experto. Los dos primeros tenderían más a ser instructivistas, mientas que los dos segundos grupos se podrían relacionar con el constructivista. Pero, una característica es que todos participan de "experto". Aspecto que nos lleva a subrayar la importancia dada a conocimiento del saber de su especialidad y profesional.

¿Qué posee el experto? Holtby (2001) efectúa un análisis factorial, mediante la interrelación de variables técnicas (eje de abscisas, izquierda con baja tecnicidad) y el de ordenadas "pedagogía" (competencias de enseñanza). Prosigue encontrando una superficie rectángular aproximadamente ¾ positiva en cada uno de los significados de ambos ejes de coordenadas. A mi entender, las estrategias pedagógicas abarcan también las didácticas, como pudiera ser la resolución cooperativa de los conflictos y la toma de decisiones consensuadas (Martí y Moliner, 2002).

Considerando las dos premisas, entiendo que el eje de nuestra docencia ha de asentarse sobre la personalidad del profesor universitario, pero con tal bagaje que ha de ser un experto y facilitados de la asunción de responsabilidades en ambos polos de la comunicación de enseñanza-aprendizaje. Esto conlleva un dominio competencial que integra la investigación dentro de la docencia, con el sentido que ambas tienen al ser fecundadas por un bagaje filosófico. Tal es la condición para que los conflictos no sean sólo analizados, sino comprendidos.

Claro, llevar esto adelante conlleva que el profesor no esté espiritualmente ausente de la clase, conociendo su asignatura, ejerciendo su función con entusiasmo; esto implica un compromiso deontológico(Ibáñez-Marín, 2011, 26-28). Tal modelo presupone un esfuerzo por quien lidera la clase para contagiarlo a sus alumnos, lo que conduce el no tratar a los estudiantes como una masa: ni grupo desorganizado, ni "uniformistamente", pues, al promover la humanidad de cada estudiante, no sólo transmite la materia de la que es especialista, sino a ver la realidad axiológico-cultural en donde se enclava.

7. Conclusiones y recomendaciones.

Sin ánimos de ser exhaustivo, sólo enumeraré los principales lineamientos que infiero de las anteriores reflexiones.

- 1. Integrar la realidad dentro de la asignatura facultativa, a fin de hacer más vivas las enseñanzas y posibilitar el descubrimiento del sentido axiológico de cada tema y aprecien la dinámica de las competencias docentes en ello.
- 2. Liderar la elaboración y desarrollo curricular de la formación de maestros mediante un trabajo-interdisciplinar-en-equipo, favoreciendo la comunicatividad, intercambio de experiencias, materiales, etc.
- 3. Insertar los valores dentro de la estructura de la subjetividad educanda (educabilidad) para que tales aspectos axiológicos se realicen en comunidades

- concretas (educatividad), pasando de los valores (ideas) a los afectos-actitudes para elicitar hábitos (virtudes).
- 4. El docente no es ajeno al aula, ha de mantener su personalidad madura, con su escala de valores, pero evitando condicionar a los alumnos universitarios, fomentando un diálogo como adultos, abonado por tolerancia, respeto, autoridad, dominio de la materia, etc.
- 5. Para esto ha de promover el afán de autosuperación, de profundización en el conocimiento de sí (de cada futura maestra) y efectuar el juicio crítico.
- 6. No hay ni modelo magistral, ni estilo promotor de clima educacional puros. Cada parte del proceso de enseñanza-aprendizaje es nuevo y requiere ser reiventado cada vez. En esto, los valores de cada polo del acto didáctico (docente-discente) han de conjugarse críticamente.
- 7. Habría que estar comunicativamente abierto en pro de efectuar las tutorías con cada estudiante. Esto es para desbloquear los obstáculos que son impedimentos para generar una comprensión crítica con relación a los términos, específicos, metodología, e, incluso, valores, de tal manera que les ayudemos a clarificarlos.
- 8. Aunque las asignaturas reciban el mismo rótulo en diversas Universidades, e incluso las experiencias de los profesores podrían ser compartidas, cada modelo y método no puede transferirse automáticamente de un aula a otra. Para importar procedimientos de otros se necesita una previa crítica epistemológica y axiológica, para adaptarlo al contexto y al ambiente geo-histórico-sociao-cultural de la otra institución receptora.

Bibliografía

- AA.VV. (2002 4ª). La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo. Barcelona, ICE-UB y Graò
- ANPE Y CC.OO. (2006) http://educarc.blogcindario.com/2006/01/00318-sindicatos-reclaman-medidas-contra-el-maltrato-agresion-a-profesores-y-su-creciente-tension-laboral.html y también en: books.google.es/books?isbn=8497452828
- Avalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, vol. XXXII, nº 3, septiembre.
- Borba, M. (2004). *Inteligencia moral. Las 7 virtudes que los niños deben aprender para hacer lo correcto.* Barcelona, Paidós.
- Brandstaetter, D. (2004). Cooperative learning in value education. *Value Education European Module*. Coimbra, ESEC.
- Bridges, D. (2011). From the Scientistic to the Humanistic in the Construction of Contemporary Educational Knowledge. *European Educational Research Journal*; Vol. 10 Num. 3. http://rikowski.wordpress.com/2011/10/19/european-educational-research-journal-volume-10-number-3-2011/
- Buxarrais, R. (1997). La formación del profesorado en educación en valores. Bilbao, Desclée de Brouer.
- Camp. Ph. (1999). Historias para pensar: indagación en formación ética y social. Buenos Aires: Manantial.
- Delgado, G. (2008) Las conductas violentas de los niños(as) bajo una perspectiva holístico-comprensiva. Estudio etnográfico realizado con niños de edades comprendidas entre siete (7) y nueve (9) años del primer grado "B" de la Escuela Bolivariana "María Teresa Coronel". Revista Ciencias de la Educación, Segunda Etapa, año 8, vol. 1, nº 31.
- Díaz, F. (2010) Los profesores ante las innovaciones curriculares. G:\MURCIA-CONGRESO INTERNACIONAL-E-LINE\art-2011-12\Los profesores ante las innovaciones curriculares Díaz-Barriga Arceo Revista Iberoamericana de Educación Superior.mht vol. 1, nº 1.

- Etzioni, A. (2011). <u>Citizenship in a Communitarian Perspective</u>. <u>Ethnicities</u>. Vol.11, no 3; September. Ver también sobre "comunitarismo" en: http://www.gwu.edu/~ccps/rcq/rcq_index.html
- Fernández, M. R. (2005) Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 54.
- Foray, Ph (2011). Philosophy and the Rationalisation of Educative Action: the example of personal autonomy. *European Educational Research Journal*; Vol. 10 Num. 3. http://rikowski.wordpress.com/2011/10/19/european-educational-research-journal-volume-10-number-3-2011/
- Glidwell, J. C. (1966). Socialization and social structure in the classroom. *Review of Child Development and Research*, vol. II.
- Gordillo, Ma. (1992). Desarrollo moral y educación. Pamplona, Eunsa.
- Grasha, A. F. (1994) A matter of style: The teachers as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College teaching, vol. 42, issue 4*; pp. 9-10. También: Indiana State University: 2006, 2008. Cfr. en web: http://www.indstate.edu/cirt/pd/styles/tstyle.html
- Hargreaves, A. y D. Fink, (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo, en *Revista de Educación*, núm. 339.
- Haynes, F. (2002) Ética y escuela . ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela? Barcelona. Gedisa.
- Howe, L. W. & Howe, M. M. (1977). Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores. Madrid, Santillana, 1977.
- Huberman, A. M. (1973). Como se realizan los cambios en la educación. Una contribución al estudio de la innovación. París, UNESCO.
- Imbernón, F. (2010). Formación e innovación en la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI. Martes, 15 de Junio de 2010. Revista electrónica. www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?...2082%3Aformacion~e~innovacion
- Holtby, B. (2001) Teaching an Art? It's a Science!: Computer Systems Technology. Northern Alberta Institute of Technology http://www.cs.ubc.ca/wccce/program02/bruce/bruce.htm
- Ibáñez-Martín, J. A. (2010). ¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa. Lección Inaugural del Curso Académico 2010-2011. Fcultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Isaacs, D. (2000¹³) La educación de las virtudes humanas. Pamplona, ICE-Eunsa.
- Jiménez, B. (1995). La formación del profesorado y la innovación. Educar, 19
- Latorre, A. y Muñoz, E. (2001). Educación para la tolerancia. Bilbao, Desclée de Brower.
- Lovat, T. (2005). 'Values Education and teachers' work: A Quality Teaching perspective'. Keynote address to National Values Education Forum. Australian Government. New Horizons in Education, vol. 112 <a href="http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Values_Conf_020505_forum.edu.au/verve/_resources/_resources/_resources/_resources/_resources/_resources/_resources/_resources
- Lucas, S. (2005) http://susanlucas.com/it/dissertation/teachingstyle.html
- Martí, M. A. (2000 ^{4*}) *La convivencia*. Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- Martí, M. y Moliner, M. O. (2002) Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 5, Nº. 3. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034535
- Marín, R. (1974). *La interdisciplinaridad y enseñanza en equipos*. Valencia: ICE de la UPV.

- Marín-Ibáñez, R. y Rivas, M (1984). Sistematización e innovación educativa. Madrid: UNED
- Masschelein, J. (2011). Philosophy of Education as an Exercise in Thought: to not forget oneself when 'things take their course'. *European Educational Research Journal*; Vol. 10 Num. 3. http://rikowski.wordpress.com/2011/10/19/european-educational-research-journal-volume-10-number-3-2011/
- Moreno, mª g. (2011) Investigación e innovación educativa. <a href="http://josecristancho.com/wp-content/uploads/2011/03/Investigaci%C3%B3n-e-innovaci%C3%B3
- Mergler, A. (2008). Making the Implicit Explicit: Values and Morals in Queensland. *Australian Journal of Teacher Education*. Volume 33, Issue 4.
- Mergler, A. (2011). Teacher Education Teacher training and development: the need to incorporate values. http://www.humaneeducation.org.au/mergler.pdf
- Morillo, B. F. (2001). La educación en valores en la escuela y la formación del profesorado. OEI. http://www.oei.es/valores2/morillo.htm
- O'Moore, A.M. & Mintou, S.J. (2001). The Donegal Anti-Bullying School Project.
- Pascual, A. (1988). Clarificación de valores y desarrollo humano. Madrid. Narcea.
- Peiró, S. (1981). De la interdisciplinaridad a la integración de las enseñanzas. Valencia: Nau-llibres.
- Peiró, S. (1982). El ideario educativo: axiología e interdisciplinaridad. Madrid, Narcea.
- Peiró, S. (1999). Modelos teoréticos en educación. Alicante, ECU.
- Peiró, S. (2000). *Educar en función de los valores*. Alicante. Servicio de Publicaciones de la UA.
- Ortiz, E. (1999 y 2001) La formación en valores en la educación superior desde un enfoque psicopedagógico. *Revista Magistrales*. Universidad Iberoamericana Golfo Centro, Puebla, México y http://www.oei.es/valores2/ortiz.htm
- Peiró, S. (2005). *Indisciplina y violencia escolar*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura "Juan Gil Albert" del CSIC.
- Peiró, S. (2010-coord.). Convivencia y ciudadanía en la educación del siglo XXI. Alicante, ECU.
- Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, (Biblioteca del Aula, 196). Cfr. Díaz, 2010.
- Print, M. (2003). Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI. ESE Nº4. http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8377/1/Estudios%20Ea.pdf
- Quintana, J.M. (2001) Las creencias y la educación. Barcelona, Herder.
- Rittershaussen, S. (2000). Innovaciones en la formación de profesores de educación media en la Pontificia Universidad Católica, Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas. Informe final del seminario internacional organizado conjuntamente por la Oficina Internacional de Educación y la Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay, del 31 de julio al 2 de agosto de 2000
- Robalino, M. y Körner, A. (Coords.~2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC
- Robb, B. (1998). What is Values Education and so What? *The Journal of Values Education* Vol. 1 January
- Sánchez, C. (1997) El valor de las actividades y sus principios de procedimiento en la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº. 1, 1997 (Ejemplar dedicado a: Hacia un proyecto de formación profesional del profesorado).

- Speck, Wehle et alii (1981). Conceptos fundamentales de pedagogía. Barcelona, Herder.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791~1798. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004
- Trilla, J. (1992). El profesor y los valores controvertidos. Barcelona, Paidós.
- UA (2008) Estudios de Grado. Maestro. Información en la web siguiente: http://cv1.cpd.ua.es/webcvnet/planestudio/planestudiond.aspx?plan=C254#
- Uhl, S (1997). Los medios de educación moral y su eficacia. Barcelona, Herder.
- Valliant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Santiago de Chile. PREAL.
- Van Zanten, A. (2001) Déviance et Société. Paris: IES.