



VOL. 23, Nº 3 (JULIO-SEPTIEMBRE, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

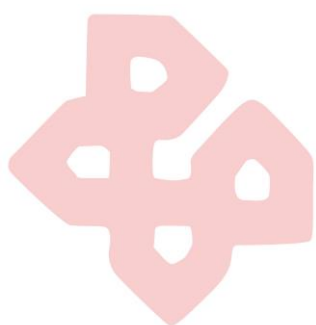
DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.11240

Fecha de recepción: 02/11/2017

Fecha de aceptación: 10/03/2018

EDUCACIÓN EN VALORES Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA: EL CASO DE LA UPV/EHU

Values education and secondary teacher training: The case of the UPV/EHU



Ander Azkarate Morales

Isabel Bartau Rojas

Luis Lizasoain Hernández

Universidad del País Vasco

E-mail: ander.azkarate@ehu.eus;

isabel.bartau@ehu.eus; luis.lizasoain@ehu.eus

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2702-8778>;

<http://orcid.org/0000-0001-5200-5493>;

Resumen:

La finalidad de este estudio es analizar la presencia de la educación en valores en los planes de estudio del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria (MFPS), así como la percepción de la misma por parte del futuro profesorado que lo cursa en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Se presenta una investigación descriptiva en la que se realiza un análisis documental de los planes de estudio de 41 universidades públicas españolas en las que se imparte el MFPS y se aplica un cuestionario a 70 estudiantes de dicha Universidad. Los resultados muestran que hay una presencia limitada del contenido de educación en valores en los planes de estudio. Se constata una notable sensibilización hacia la educación en valores por parte del futuro profesorado formado en la UPV/EHU, aunque más de la mitad reconoce un bajo nivel de conocimiento. Si bien comparte una visión homogénea del docente "ideal", existen discrepancias sobre los valores prioritarios a fomentar en el alumnado adolescente, además de en función del género y la especialidad cursada.

Palabras clave: Eficacia escolar, Formación, Profesorado, Valores

Abstract:

The purpose of the study is to analyse how is the presence of values education in the curriculum of the Master in Secondary Teacher Training (MFPS), as well as how the future teachers from the University of the Basque Country (UPV/EHU) perceives it. A descriptive research is presented in which a documentary analysis of 41 study plans from different Spanish universities has been done, also 70 students of that University answered a questionnaire. The results show that there is a limited presence of values education in that plans. It is concluded that there is a notable awareness of values education in future teachers from the UPV/EHU, although more than half recognize a low level of knowledge. While the view of the "ideal" teacher is homogenous, there are discrepancies about which values have to be promoted in adolescent students, as well as in terms of gender and Master speciality.

Key Words: School effectiveness, Teachers, Training, Values

Presentación y justificación del problema

Vivimos en una época en la que se debe avanzar hacia un modelo social diferente (Feixa, 2006). Según Berríos y Buxarrais (2013) la sociedad actual se caracteriza por el individualismo, el consumismo, el distanciamiento en las comunicaciones entre la familia y sus hijos/as y el escaso tiempo libre. García y Mínguez (2011) mencionan la existencia de una crisis de valores en los jóvenes y el Ararteko (2009) destaca la necesidad de impulsar, por parte del sistema educativo, vías de formación en educación en valores y en educación para la vida (De la Torre y Tejada, 2006).

Schwartz (1992,1994; Schwartz et al., 2001) señala que los valores son metas deseables que guían y orientan la vida de las personas, determinando su pensamiento y comportamiento, construidos como consecuencia de la interacción social (Berger y Luckman, 1967; Kurtines, Azmitia y Gewirtz, 1992; Restrepo, Martínez, Soto, Martínez y Baena, 2009).

La mayor parte de la responsabilidad de educar en valores recae sobre los centros escolares (Berríos et. al, 2013), pero, ¿está el profesorado lo suficientemente formado?, ¿se contempla en el periodo formativo del profesorado de educación secundaria la formación en el área de la educación en valores?, ¿este colectivo adquiere las competencias necesarias para incluir este contenido en sus materias en el aula?

El movimiento de eficacia y mejora escolar se ha preocupado por conocer qué hace que una escuela sea eficaz, entendiendo como tal aquella que consigue el desarrollo integral de todo el alumnado más allá de lo que sería esperable, teniendo en cuenta la situación socioeconómica de las familias y su rendimiento previo (Murillo, 2005). Según Barba (2007) es posible establecer la relación directa entre la educación en valores y la eficacia escolar, ya que ésta se corresponde con el desarrollo personal, con las funciones de cambio social, así como con la promoción de justicia y equidad que tiene el centro escolar.

Lovat y Toomey (2007) plantean la relación entre la educación en valores y la enseñanza de calidad como una "doble hélice", sugiriendo una particular relación de interdependencia. Es aquí donde esta sinergia debe ser considerada rentable, tanto en términos de la efectividad de la educación en valores en cualquiera de sus formas, como también en términos del mayor enriquecimiento de la propia enseñanza de calidad (Lovat y Clement, 2008).

Asimismo, Lovat, Toomey, Dally y Clement (2009) concluyen que el impacto de la educación en valores en la enseñanza puede ser probado empíricamente y observado fiablemente. En esa línea Brown (2010) afirma que el impacto que ejerce la educación en valores en la comunidad educativa muestra cómo un sistema y enfoque planificado mejora el compromiso del alumnado con la educación, promueve mejores resultados de aprendizaje y mejora su bienestar emocional y social.

Brooks (2002) afirma que este tipo de educación es muy efectiva no sólo para la construcción del carácter del alumnado, sino que también para la mejora de los resultados académicos, afirmación que comparten otros autores como Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone y Shriver, (1997), Benninga, Berkowitz, Kuehn y Smith (2003) o Esquith (2003).

Teniendo en cuenta esta relación existente entre la educación en valores y la eficacia escolar, y que hay factores de eficacia escolar relacionados con la profesión docente tales como su formación inicial y permanente (Murillo, 2011; Lizasoain, Bereziartua & Bartau, 2016; Lizasoain & Angulo, 2014), se constata la necesidad de formar al futuro profesorado en este ámbito (Houston, 1990). Escamez (1994) ya apuntaba a la incertidumbre del profesorado ante la educación en valores cuando en sus planes formativos no había tratado esos contenidos. Otros autores destacan la confusión entre la educación en valores y la religiosa, subrayando la importancia de contar con expertos en el tema para elaborar programas específicos del área (García, Gargallo, Escamez, Bellver & Gómez, 1996).

Sin embargo, como señala Buxarrais (2000), la formación del profesorado es un área poco explorada, tanto es así que resulta llamativo el hecho de que en la revista *Journal of Moral Education* no aparezca ningún artículo relacionado con este tema y que su directora concluyera que el ámbito de la formación del profesorado en educación en valores es el más olvidado de todos los aspectos que se investigan en esta disciplina. Ariza y Quevedo (2013), después de llevar a cabo un estudio bibliométrico sobre los principales temas investigados en Ciencias de la Educación durante los últimos años, concluyen que sólo un 4.6% de los trabajos tratan el tema de la formación inicial general del profesorado. Según Usategui y del Valle (2012), la investigación en nuestras escuelas evidencia la falta de un enfoque coordinado, sistematizado e integral de la educación en valores en la escuela y el profesorado en activo reconoce necesaria una formación que contribuya a reforzar la función docente, reclamando un mayor protagonismo a la escuela y al equipo docente para educar en valores.

La formación del profesorado de Secundaria ha contado con muchos detractores y pocos defensores (Oliveira & Hannula, 2008; Krainer & Wood, 2008); en muchas ocasiones se argumentaba que el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) era el “barniz suficiente” para amueblar la cabeza de los futuros profesores (Cantón, Cañón, Arias & Baelo, 2015). Sin embargo, González, Fuentes y Arza (2005) consideraban que la formación era insuficiente y deficiente. Con el objetivo de suplir estos “vacíos” se aprobó la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE), introduciendo una serie de cambios a esta formación.

En la Orden ECI/3858 de 27 de diciembre de 2007 se fijan los requisitos para la verificación de los Títulos Universitarios Oficiales para las profesiones de Profesores de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MFPS), estableciendo, entre otras cosas, la denominación de Máster y las competencias a adquirir por parte del alumnado. Benarroch (2011) concluye que existe una valoración positiva del Máster profesional respecto al antiguo CAP.

Dentro de las competencias que se plantean adquirir en esta formación, el quinto de los objetivos hace referencia a la necesidad de formar al alumnado en aspectos relacionados con la educación en valores:

Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible. (Orden ECI/3858, 2007, p. 2).

En definitiva, el profesorado es una pieza clave en el proceso de la educación en valores (Briones, Gómez & Palomera, 2015). Lovat et al. (2009) señalan que para que la educación en valores provoque un cambio positivo en la práctica del profesorado, en la respuesta del alumnado y tenga una repercusión positiva en la calidad de enseñanza, el personal del centro tiene que ejercer de “modelo” y demostrar los valores en las interacciones diarias con el alumnado, además de contar con unas nociones teóricas al respecto. Mendoza (2005) se refiere al docente como “formador en valores”, haciendo especial hincapié en sus funciones: pedagógica (académica) y social (valores), destacando la importancia de que tenga conciencia de su propia escala de valores, base de su identidad y esté presente en cada momento de su enseñanza.

Otros autores han destacado la importancia de las creencias del profesorado sobre la educación en valores (Zbar, Brown, Bereznicki & Hooper, 2003), ya que todo el profesorado educa en valores enriqueciendo el desarrollo integral del alumnado y dando respuesta constructiva y positiva a una serie de desafíos, aunque los centros escolares no cuenten con un programa específico de enseñanza y aprendizaje de valores. Además, estos autores también apuntan la necesidad de consenso entre miembros de la comunidad educativa en la práctica de la educación en valores.

Todos estos trabajos señalan la necesidad de investigar este tema con el objeto de detectar necesidades y mejorar los problemas existentes entre el profesorado de secundaria para poder garantizar una educación en valores de calidad.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

La finalidad general de este trabajo es detectar necesidades de formación del futuro profesorado de Secundaria en el ámbito de la educación en valores.

2.2. Objetivos específicos

1. Conocer la presencia del contenido sobre educación en valores en los planes de estudio del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (MFPS).
2. Analizar las creencias y el conocimiento del alumnado del MFPS de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en torno a la educación en valores. En concreto:
 - 2.1. Identificar los valores prioritarios que la escuela debería fomentar en el alumnado de la ESO.
 - 2.2. Examinar su percepción sobre los valores ideales del profesorado de Secundaria.
 - 2.3. Indagar sobre el conocimiento que tiene el alumnado acerca de la educación en valores.
 - 2.4. Conocer las semejanzas y diferencias en función del sexo.
 - 2.5. Analizar diferencias en función de la especialidad que cursa el alumnado.

3. Metodología

La presente investigación es descriptiva, orientada a describir detallada y exhaustivamente fenómenos en uno o más momentos del tiempo (Queceda y Castaño, 2002). Para cumplir con los objetivos, se propone un diseño de investigación mixto, empleando técnicas de recogida y análisis de datos de tipo cuantitativo y cualitativo.

En la primera fase se realizó el análisis documental de diversos planes de estudio del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (MFPS) de todas las universidades públicas españolas que cuentan con el documento en su página web oficial, un total de 41 centros.

En la segunda fase se aplicó un cuestionario al alumnado del MFPS de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en los tres campus en los que se imparte (Gipuzkoa, Bizkaia y Araba). La muestra está formada por 70 estudiantes, 68% de mujeres y 32% de hombres, de diversas especialidades, 25.71% de Lengua y Literatura (LL), 18.57% de Humanidades y Ciencias Sociales (HCS), 17.14% de Educación Artística

(EA), 14.29% de Ciencias Naturales y Matemáticas (CNM), 12.85% de Tecnología (TEC), 8.57% de Educación Física (EF) y, por último, 2.86% de Orientación Educativa (OE). En la Tabla 1 se puede ver cómo es la distribución del sexo según cada especialidad.

Tabla 1
Distribución del alumnado de cada especialidad según el sexo.

	Mujeres	Hombres
Ciencias Naturales y Matemáticas	60%	40%
Tecnología	33.3%	66.7%
Lengua y Literatura	83.3%	16.7%
Humanidades y Ciencias Sociales	76.92%	23.08%
Educación Física	50%	50%
Educación Artística	66.7%	33.3%
Orientación Educativa	100%	0%

Fuente: elaboración propia.

Las variables de estudio de este trabajo son las siguientes:

1. Contenido de educación en valores en los planes de estudio del MFPS. La información sobre esta variable se ha obtenido a través del análisis documental de las guías docentes de las asignaturas impartidas dentro del módulo genérico.

2. Creencias que tiene el futuro profesorado sobre la educación en valores. Se ha evaluado a través de: 1) Siete ítems de tipo Likert, graduados de 1 a 5 del *Survey of community views on values* (Zbar et al., 2003) (1.1 *Es importante que en las escuelas se expliciten los valores que se persiguen*; 1.2 *Creo que todo el profesorado debería incluir la educación en valores como parte del currículum*; 1.3 *Creo que debería existir consenso entre el profesorado, alumnado, y familias sobre qué valores se deben enseñar en las escuelas*; 1.4 *Creo que es importante que las escuelas eduquen en valores*; 1.5 *Creo que las familias deben participar activamente en la educación en valores*; 1.6 *Creo que el alumnado del MFPS debe estudiar aspectos concretos de la educación en valores*; 1.7 *Conozco una metodología adecuada para educar en valores*); 2) Una pregunta de autovaloración graduada de 1 a 10 (*¿Cuánto conocimiento tengo sobre la educación en valores?*), 3) Dos preguntas abiertas (*¿Debería existir una materia de educación en valores para el alumnado?*, *¿Por qué?* y *¿Qué tipo de metodologías, estrategias o experiencias de educación voy a utilizar en mi asignatura cuando ejerza de docente en la ESO?*).

3. Valores que la escuela debe fomentar en el alumnado de la ESO. Se indica que seleccionen de una lista de veintiocho valores, los diez más importantes que la escuela debería fomentar en el alumnado. Dicho listado proviene del trabajo de Zbar et al. (2003) y surge del análisis de los principales valores que aparecen reflejados en los proyectos escolares que previamente fueron analizados.

4. Valores ideales que debería tener el profesorado de Secundaria según el alumnado del MFPS. Evaluado por medio de una pregunta abierta (*Describe las características que tendría tu profesor/a “ideal” de la asignatura que impartirás en el futuro. Razona tu respuesta*).

Además, se tomaron en cuenta las variables de sexo y especialidad que está cursando el alumnado del MFPS.

El procedimiento llevado a cabo para la consecución del presente trabajo comprende dos fases. En la primera fase se realizó el análisis mediante el software NVIVO de los planes de estudio de las asignaturas que componen el módulo genérico del MFPS, así como de los objetivos y competencias a trabajar, de un total de 41 universidades públicas españolas. El hecho de limitar esta revisión al módulo genérico del Máster se justifica por la referencia explícita que se le hace dentro de este bloque a la educación en valores, considerando una de las competencias a desarrollar el “promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana”.

En la segunda fase se llevó a cabo la traducción y adaptación del cuestionario *Survey of community views on values* (Zbar et al., 2003) y se seleccionaron algunas de las preguntas para este trabajo. Tras solicitar los permisos necesarios el alumnado del MFPS de la UPV/EHU completó el cuestionario. Por último, se analizaron los datos cuantitativos utilizando el software SPSS, comparando los datos obtenidos en función del sexo aplicando la prueba “U” de Mann-Whitney para dos muestras independientes y, atendiendo a la variable de la especialidad, se aplicó la prueba de Kruskal Wallis para “k” muestras independientes. Con el objetivo de analizar la información cualitativa se utilizó el NVIVO.

4. Resultados

4.1. La educación en valores en los planes de estudio del Máster de Secundaria

Se ha encontrado la presencia de la educación en valores en los objetivos y competencias generales a desarrollar en los planes de estudio de algunas materias que conforman los 41 planes que se han analizado. En ellos el concepto “valores” aparece repetido 342 veces, lo que correspondería a un 0.06% del total, mientras que otros conceptos como “materia(s)” (2061 veces, 0.36%), “ciencias” (879 veces, 0.15%) o “física” (593 veces, 0.10%) son referidos en más ocasiones (destacar que los dos últimos son dos conceptos que no aparecen en la orden que regula el Máster).

- Después de llevar a cabo un análisis exhaustivo del contenido se puede concluir que son 3 las universidades que otorgan un mayor protagonismo a la educación en valores:

- Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Además de subrayar la consideración de la educación en valores como contenido transversal a desarrollar en los estudios,

se imparte la asignatura “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”, en el módulo genérico, en la que se dedica un tema a la educación en valores y sus buenas prácticas.

- Universidad de Lleida. Cuenta con unas guías docentes muy detalladas entre las que se podría destacar la de la asignatura del módulo genérico llamada “Procesos y contextos educativos”. En ella aparece muy sistematizado el calendario y se puede ver cómo hay días específicos dedicados a explicar y practicar contenidos referentes a la educación en valores.

- Universidad de Granada. En el temario práctico referido a la asignatura del módulo genérico “Sociedad, familia y educación” se detalla la realización de mesas redondas sobre “Programas educativos de educación en valores”.

Destacar que los resultados aquí descritos parten del análisis de la documentación reflejada en las páginas web de estas instituciones.

4.2. El caso del Máster de Secundaria en la UPV/EHU

4.2.1. Creencias del alumnado en torno a la educación en valores

El alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (MFPS) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) considera importante que los centros escolares eduquen en valores ($M=4.73$; $D.T.=.612$), que las familias participen en este proceso ($M=4.65$; $D.T.=.593$), que exista un consenso entre los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) sobre qué valores se deben enseñar en el centro escolar ($M=4.13$; $D.T.=.833$) y en menor medida que las escuelas expliciten los valores educativos que persiguen ($M=3.70$; $D.T.=1.244$).

La muestra también reconoce la importancia de que todo el profesorado incluya la educación en valores como parte del currículum ($M=4.13$; $D.T.=.833$). Cuando se les pregunta si consideran necesaria la existencia de una asignatura exclusiva de educación en valores, el 51.5% de la muestra afirma que sí, apelando en muchos de los casos (44.11%) a la necesidad de conseguir una formación integral del alumnado con argumentos como *“porque además de saber hay que saber ser”*, *“aunque se puede enseñar dentro de otras asignaturas, el hecho de que exista una exclusiva para ello hará que se organice y trabaje mejor”*, *“[...] creo que una materia así puede ayudar al alumno a encontrarse, conocerse, comprometerse con la sociedad”*. Sin embargo, el 48.5% considera que no es necesario hacerlo porque debería incorporarse transversalmente en todas las asignaturas (90.62%) (*“es más rico que los valores se trabajen en las asignaturas ya existentes”*, *“los valores deben estar de forma transversal introducidos en las materias y los discursos docentes. Los docentes deben trabajarlos en clase a través de diferentes metodologías y profundizarlos en las clases de tutoría”*, *“[...] debería existir un consenso y un compromiso transversal entre los miembros de la comunidad educativa para tratar estos valores de forma inconsciente mediante otras materias”*).

El nivel medio de conocimiento sobre educación en valores percibido por el alumnado del Máster de Secundaria es de 4.91 sobre 10 (D.T.=1.83). El alumnado admite que no conoce una metodología adecuada para educar en valores (M=2.38; D.T.=1.059) y cree que en el Máster que está cursando deberían estudiarse aspectos concretos de este tema (M=4.16; D.T.=.933).

A la pregunta de qué metodología o estrategia cree que utilizará cuando ejerza la tarea docente, la respuesta de más de la mitad de la muestra (52.85%) es que desconoce cómo hacerlo. Aunque en ninguno de los casos se haga alusión a una metodología de educación en valores como tal, destacan las siguientes estrategias: el trabajo en grupo (25.71%), el contacto con la realidad que les rodea (17.14%), los debates (17.14%), las reflexiones personales (17.14%) y en menor medida otras como: resolución de problemas, autodescubrimiento, trabajo cooperativo, juegos, participación de las familias, presentaciones orales, establecimiento de normas y, por último, clases magistrales y modelado.

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en algunos de los ítems en función del sexo, observándose que las mujeres, en comparación con los hombres, dan mayor importancia a que los centros escolares eduquen en valores y a que todo el profesorado incluya la educación en valores como parte del currículum (ver Tabla 2).

Tabla 2
Diferencias significativas en las creencias sobre la educación en valores según el sexo.

	Hombre M (D.T.)	Mujer M (D.T.)	Z	P
<i>Creo que todo el profesorado debería incluir la educación en valores como parte del currículum.</i>	3.73 (.935)	4.30 (.720)	-2.494	.05*
<i>Creo que es importante que las escuelas eduquen en valores.</i>	4.59 (.590)	4.81 (.613)	-2.327	.05*

Fuente: elaboración propia.

Destacar que en el caso de las mujeres el 53.3% de la muestra considera oportuna la creación de una asignatura específica para la educación en valores, mientras que, en el caso de los hombres, es el 47.6% el que opina lo mismo.

No hay diferencias significativas en el nivel de conocimiento percibido en torno a la educación en valores en función del sexo, las mujeres se puntúan con un 5.04 (D.T.=1.776), mientras que los hombres lo hacen con un 4.62 (D.T.=2.061).

El 31.95% de las mujeres y el 22.22% de los hombres reconoce desconocer metodologías, estrategias o experiencias de educación en valores que puedan utilizar en su asignatura cuando ejerzan como docentes en la ESO. Las estrategias a las que mayor referencia hacen las mujeres son las “reflexiones”, los “debates” y el “contacto con la realidad”; mientras que los hombres se decantan en primer lugar por el “contacto con la realidad”, seguido por el “autodescubrimiento” y el “trabajo en grupo”.

Tabla 3
Diferencias significativas en las creencias sobre la educación en valores según la especialidad cursada.

	Especialidad A M (D.T.)	Especialidad B M (D.T.)	Z	P
<i>Es importante que en las escuelas se expliciten los valores que se persiguen.</i>				
A. Educación Física	2.83 (1.472)	5 (.000)	-2.075	.05*
B. Orientación Educativa				
<i>Creo que todo el profesorado debería incluir los valores como parte del currículum.</i>				
A. Educación Artística	3.92 (.669)	5 (.000)	-1.985	.05*
B. Orientación Educativa				
A. Educación Artística	3.92 (.669)	4.56 (.616)	-2.477	.05*
B. Lengua y Literatura				
A. Tecnología	3.78 (.667)	5 (.000)	-2.018	.05*
B. Orientación Educativa				
A. Tecnología	3.78 (.667)	4.56 (.616)	-2.634	.01**
B. Lengua y Literatura				
<i>Creo que es importante que las escuelas eduquen en valores.</i>				
A. Educación Artística	4.33(.985)	5 (.000)	-2.533	.05*
B. Humanidades y CSS				
A. Educación Artística	4.33 (.985)	4.89 (.323)	-2.007	.05*
B. Lengua y Literatura				
A. Tecnología	4.44 (.726)	4.89 (.323)	-1.990	.05*
B. Lengua y Literatura				
<i>Conozco una adecuada metodología para educar en valores.</i>				
A. Tecnología	3.33 (1.323)	4.42(.669)	-2.057	.05*
B. Educación Artística				
A. Tecnología	3.33 (1.323)	4.44 (.616)	-2.331	.05*
B. Lengua y Literatura				

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo a la variable de la especialidad, destacar que el alumnado de la especialidad de OE es, en todos los ítems, el que más dice saber sobre la educación en valores (1.1 (M=5, D.T.=.000), 1.2 (M=5, D.T.=.000), 1.3 (M=4.5, D.T.=.707), 1.4 (M=5, D.T.=.000), 1.5 (M=5, D.T.=.000), 1.6 (M=5, D.T.=.000), 1.7 (M=3 D.T.=.000). Por el contrario, el alumnado de EF es el que menos importancia le ven a explicitar los valores que se persiguen (M=2.83, D.T.=1.472) y la especialidad que en menor medida ve necesario incluir los valores en el contenido de todas las asignaturas (M=3.67, D.T.=1.366). Por su parte, el alumnado de TEC es el que menos relevancia le otorga a que haya un consenso entre la comunidad educativa para saber en qué valores educar (M=3.89, D.T.=1.269) y el que menos necesidad ve en incluir contenidos referentes a esta materia en el Máster que están cursando (M=3.33, D.T.=1.323). El alumnado de la especialidad de HCS es el que menos metodologías conoce (M=2, D.T.=1.044). El de la especialidad de EA es el que menos considera, aunque también lo hace, la importancia de que los centros escolares eduquen en valores (M=4.33, D.T.=.985) y que las familias participen (M=4.33, D.T.=.778).

Mencionar que se han encontrado diferencias significativas con respecto a algunas creencias en torno a la educación en valores según la especialidad cursada (Tabla 3), destacando que, en general, el alumnado de las especialidades de OE y de LL da más importancia a estas cuestiones que estudiantes de las especialidades de TEC y EA.

También se han encontrado diferencias significativas en torno al nivel de conocimiento autopercibido por el alumnado sobre la educación en valores. En general (Tabla 4), el alumnado de la especialidad de OE percibe mayor nivel de conocimiento que el alumnado de las especialidades de CNM, LL y EA y el que cursa HCS obtiene la puntuación media más baja ($M=4.38$; $D.T.=2.329$).

Tabla 4
Diferencias en la autopercepción del conocimiento de la educación en valores según la especialidad cursada.

Especialidad	Especialidad	Z	P
Orientación Educativa ($M=7.5$; $D.T.=.707$)	Ciencias Naturales y Matemáticas ($M=4.9$; $D.T.=1.969$)	-2.120	.05*
	Lengua y Literatura ($M=4.82$; $D.T.=1.912$)	-2.093	.05*
Educación Física ($M=6$; $D.T.=1.095$)	Educación Artística ($M=4.5$; $D.T.=1.567$)	-2.133	.05*
		-2.008	.05*

Fuente: elaboración propia.

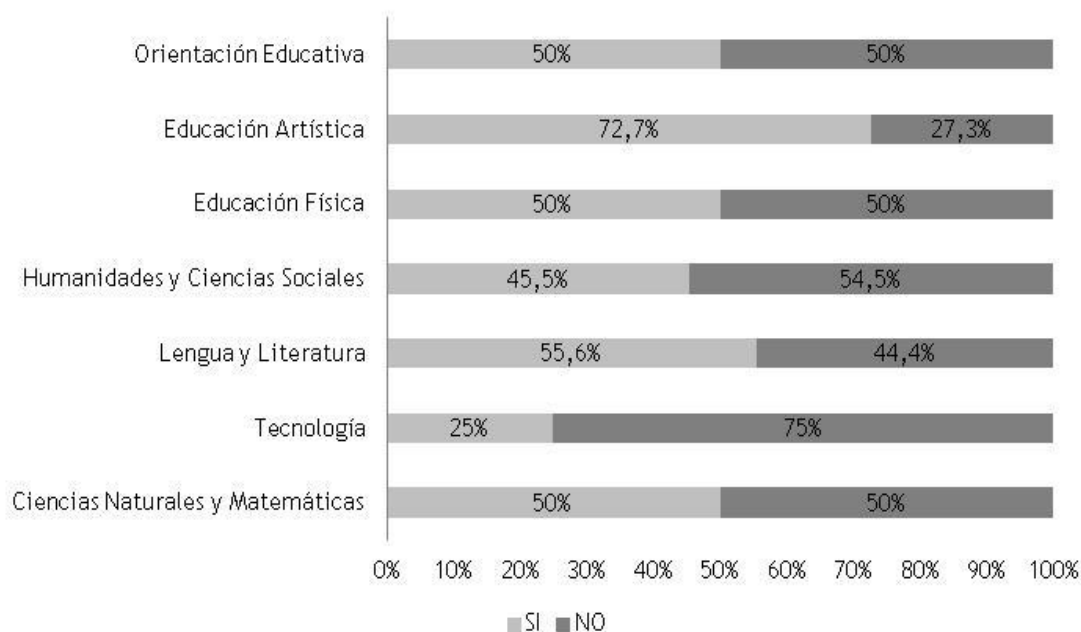


Figura 1. Consideración de la necesidad de crear una asignatura específica de Educación en Valores según la especialidad cursada.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 5
Metodologías, estrategias o experiencias de educación en valores según especialidad cursada en orden de preferencia.

Especialidad	Metodologías, estrategias o experiencias de educación en valores
Ciencias Naturales y Matemáticas	Reflexiones Debates Trabajo en grupo Contacto con realidad
Tecnología	Reflexiones Contacto con realidad Debates Participación familias Trabajo en grupo
Lengua y Literatura	Contacto con realidad Trabajo en grupo Normas Debates Reflexiones Presentaciones orales Participación familias
Humanidades y Ciencias Sociales	<i>Solución de problemas</i> <i>Contacto con realidad</i> <i>Trabajo en grupo</i> <i>Reflexiones</i> <i>Debates</i> <i>Clase magistral</i> <i>Trabajo cooperativo</i>
Educación Física	<i>Autodescubrimiento</i> <i>Debates</i> <i>Solución de problemas</i> <i>Trabajo cooperativo</i> <i>Trabajo en grupo</i> <i>Reflexiones</i>
Educación Artística	<i>Debates</i> <i>Modelado</i> <i>Juegos</i> <i>Reflexiones</i> <i>Contacto con realidad</i> <i>Trabajo en grupo</i>
Orientación Educativa	<i>Contacto con realidad</i> <i>Debates</i> <i>Juegos</i> <i>Reflexiones</i> <i>Trabajo cooperativo</i> <i>Trabajo en grupo</i>

Fuente: elaboración propia.

La opinión del alumnado del Máster con respecto a la necesidad de la existencia de una asignatura específica de educación en valores en el sistema educativo, teniendo en cuenta la especialidad, es muy diversa (Figura 1). La mayor parte del alumnado de EA y de LL apuesta por la existencia de una asignatura específica para educar en valores. En el polo opuesto se encuentran más de la mitad del alumnado de la especialidad de TEC y HCS, que apuestan por otras formas de incluir este contenido en el sistema educativo actual, tales como la transversalidad o el tratamiento del tema en las sesiones de tutoría.

Se ha encontrado que el alumnado de OE y EF conoce más metodologías, estrategias o experiencias de educación en valores que puedan utilizar cuando impartan la docencia en su asignatura. Sin embargo, la ignorancia con respecto a metodologías de educación en valores es lo más común en la muestra de estudiantes de CNM (61.4%), EA (42.33%) y HCS (23.13%). Las estrategias de educación en valores nombradas según la especialidad cursada pueden consultarse en Tabla 5.

4.2.2. Valores prioritarios que la escuela debería fomentar en el alumnado de la ESO

Según el alumnado del MFPS, los principales valores que la escuela debería fomentar son, en este orden, la “Responsabilidad” (82.6%), la “Empatía” (81.2%) y la “Tolerancia” (78.3%), en comparación con los “Valores religiosos” (1.4%), los “Valores Económicos” (1.4%), el “Honor” (4.3%) o la “Competitividad (4.3%) que son los menos señalados, como se presenta en la Figura 2.

Al comparar la selección de valores que realizan los hombres y las mujeres se ha encontrado que varía el orden de preferencia. En concreto, mientras las mujeres destacan prioritariamente la “Responsabilidad” (87.2%), “Empatía” (87.2%), “Inclusividad” (80.9%), “Felicidad” (78.7%) y “Tolerancia” (76.6%), los hombres subrayan la “Tolerancia” (81.8%), “Responsabilidad” (72.7%), “Empatía” (68.2%), “Inclusividad” (63.6%) y “Libertad” (63.6%).

Los valores en los que mayor diferencia de porcentaje se ha encontrado, entre hombres y mujeres, son la Paciencia, la Empatía, la Inclusión y el Amor (Figura 3). Además, destacar que mientras que el porcentaje de mujeres que considera relevante educar en “Igualdad” asciende al 70.2%, el porcentaje de hombres es de 59.1%. La “Competitividad”, “Honor”, “Valores económicos” y “Valores religiosos” son los menos considerados por ambos sexos.

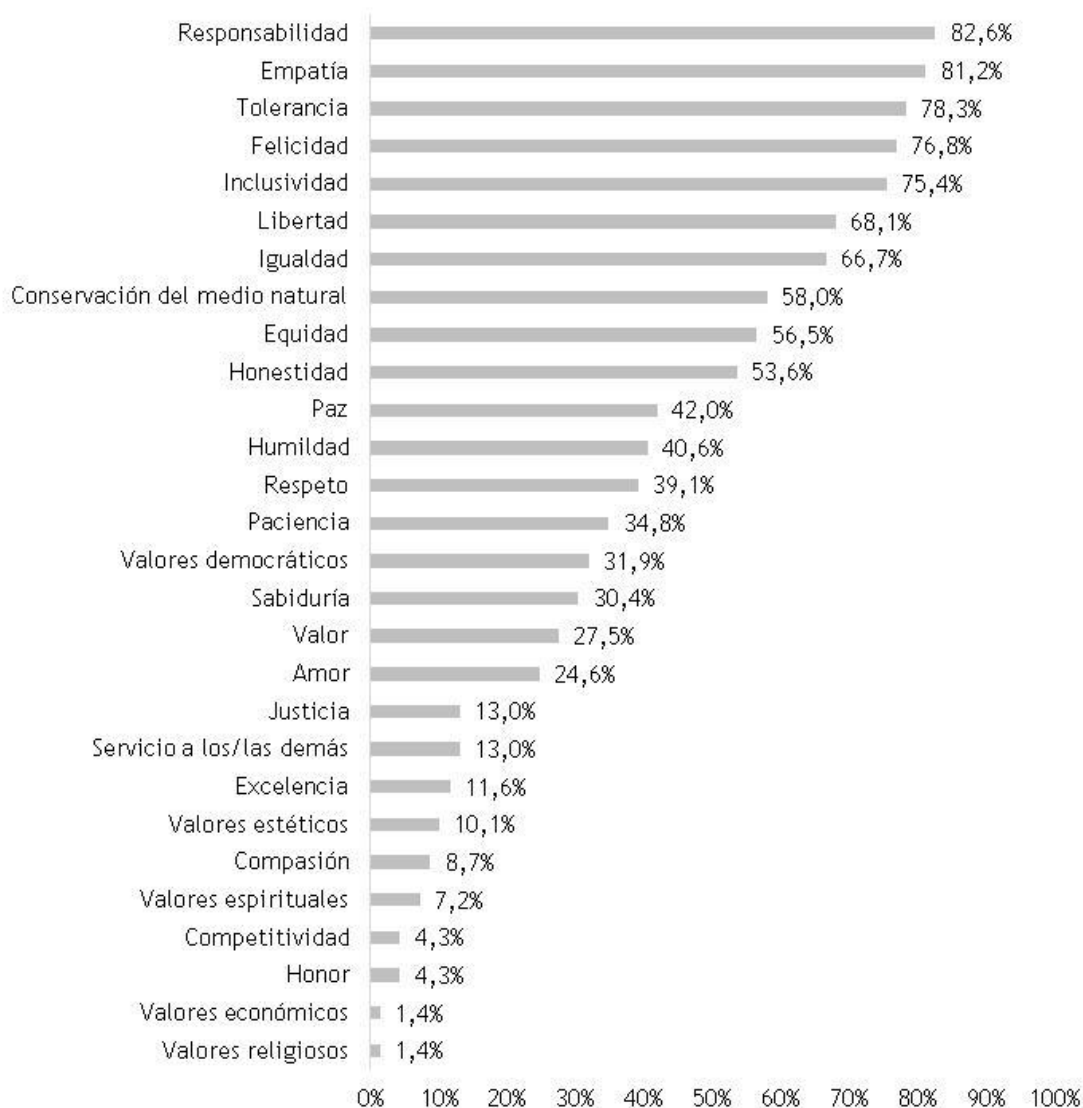


Figura 2
Valores que la escuela debería de fomentar en el alumnado de Secundaria.
Fuente: elaboración propia.

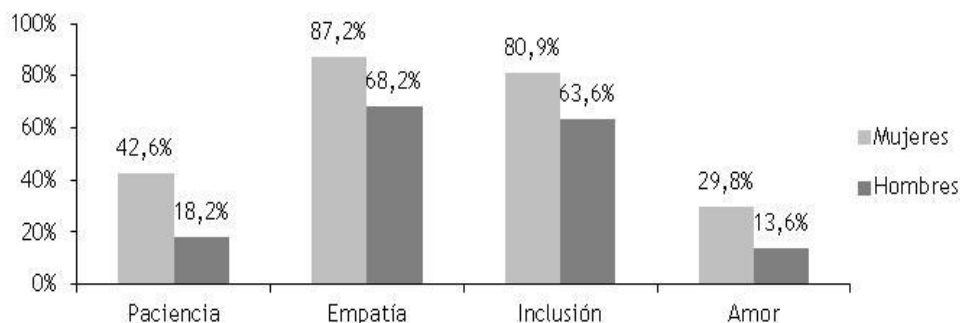


Figura 3
Mayores diferencias en valores escogidos según el sexo.
Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, se han encontrado diferencias en los valores que la escuela debería fomentar en el alumnado de la ESO en función de la especialidad que cursa el alumnado del MFPS tal y como se presenta en la Tabla 6. A modo de ejemplo, el alumnado de la especialidad de TEC destaca prioritariamente la “Conservación del medio natural” (100%), o el alumnado de EF la “Igualdad” (100%), a diferencia de las otras especialidades. Los valores menos referenciados en todas las áreas de conocimiento son los “Valores económicos” y “Valores religiosos” (Tabla 7).

Tabla 6
Valores más considerados a fomentar en el alumnado de Secundaria según la especialidad cursada.

Especialidad	Valores más escogidos
Ciencias Naturales y Matemáticas	1. Responsabilidad (100%) 2. Tolerancia (90%) 3. Felicidad (90%)
Tecnología	1. Conservación del medio natural (100%) 2. Tolerancia (87.5%) 3. Libertad (87.5%)
Lengua y Literatura	1. Responsabilidad (94.4%) 2. Felicidad (83.3%) 3. Empatía (77.8%)
Humanidades y Ciencias Sociales	1. Tolerancia (84.6%) 2. Responsabilidad (84.6%) 3. Inclusividad (84.6%)
Educación Física	1. Igualdad (100%) 2. Inclusividad (83.3%) 3. Empatía (83.3%)
Educación Artística	1. Empatía (91.7%) 2. Inclusividad (83.3%) 3. Igualdad (83.3%)
Orientación Educativa	1. Responsabilidad (100%) 2. Respeto (100%) 3. Honestidad (100%)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7
Valores menos considerados a fomentar en el alumnado de Secundaria según la especialidad cursada.

	Espiritual	Religiosos	Democrát.	Amor	Estéticos	Paz	Humildad	Equidad	Sabiduría	Competit.	Compasión	Justicia	Servicio a los/las demás	Honor	Excelencia	Económico
Ciencias Naturales y Matemáticas	X	X			X					X	X			X	X	X
Tecnología		X		X					X	X	X	X				X
Lengua y Literatura		X												X		X
Humanidades y Ciencias Sociales		X								X		X	X	X	X	X
Educación Física	X	X			X				X	X					X	X
Educación Artística		X								X	X			X		X
Orientación Educativa	X	X	X		X	X	X	X	X	X				X		X

Fuente: elaboración propia.

4.2.3. Percepción sobre los valores ideales del profesorado de Secundaria

Los valores que el futuro profesorado de Secundaria de la UPV/EHU considera más relevantes en lo que ellos definen como docente “ideal” son la “Creatividad” (45.71%), “Motivación” (34.28%), el “Conocimiento de la materia” (25.71%) y “Cercanía” (24.78%). De cerca les siguen la “Comunicación” (20%), “Inclusión” (18.57%) y “Respeto” (18.57%).

En relación a los valores que, según el análisis de sus discursos, consideran indispensables en un docente “ideal” hay alguna que otra discrepancia en función del sexo. Mientras que para los hombres los valores más relevantes son la “Motivación” (16.59%), “Creatividad” (15.71%), “Conocimiento de la materia” (7.78%), “Cercanía” (7.64%) y “Escucha activa” (7.49%), las mujeres destacan la “Creatividad” (16.49%), “Motivación” (11.49%), “Cercanía” (9.62%), “Comunicación” (8.91%) y “Conocimiento del alumnado” (6.91%).

Atendiendo a las especialidades del Máster de Secundaria que están cursando, como se puede ver en la Tabla 8, hay alguna diferencia en relación a esta variable.

Tabla 8
Valores más considerados al definir al docente “ideal” según la especialidad cursada.

Especialidad	Valores más escogidos
Ciencias Naturales y Matemáticas	1. Creatividad (15.81%) 2. Motivación (15.07%) 3. Cercanía (12.68%)
Tecnología	1. Respeto (19.25%) 2. Creatividad (16.31%) 3. Humildad (14.71%)
Lengua y Literatura	1. Motivación (18.41%) 2. Creatividad (16.39%) 3. Inclusión (13.23%)
Humanidades y Ciencias Sociales	1. Creatividad (17.31%) 2. Inclusión (12.91%) 3. Empatía (10.07%)
Educación Física	1. Motivación (26.61%) 2. Conocimiento del alumnado (23.66%) 3. Respeto (11.56%)
Educación Artística	1. Comunicación (21.48%) 2. Creatividad (20.47%) 3. Cercanía (18.12%)
Orientación Educativa	1. Creatividad (38.61%) 2. Motivación (37.62%) 3. Inclusión (17.82%)

Fuente: elaboración propia.

5. Conclusiones y discusión

Se ha encontrado presencia de la educación en valores en la mayoría de los planes de estudio del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (MFPS) que se han analizado, reflejada en los objetivos generales a conseguir. Como se ha encontrado en la mayoría de los casos, se recoge este contenido tanto en los objetivos y competencias generales como en el plan de estudios de alguna de las materias a estudiar. Sin embargo, dichas referencias son limitadas y muy ceñidas a la legislación que regula estos estudios. Se corrobora, como apuntan diversos autores (Buxarrais, 2000; Santibáñez, 2005), que hay ausencia de programas diseñados específicamente para la formación en una educación en valores coherente y sistematizada en la formación inicial del profesorado. Dada la repercusión que tiene la educación en valores en la eficacia escolar y el desconocimiento generalizado sobre el tema entre el alumnado del Máster, parece necesario incluir contenidos relativos a la educación en valores en este periodo formativo, como se ha apuntado en otros trabajos (Barba, 2006, 2010; Gervilla, 2010; Martínez, 2011).

El futuro profesorado que realiza el MFPS en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) considera muy relevante la educación en valores para la etapa de Secundaria, intuyéndose un alto nivel de sensibilización hacia el tema, coincidiendo con los trabajos de Thornberg y Oguz (2013) y Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego (2015), dejando atrás la creencia de que la responsabilidad de este tipo de educación recae sobre la familia (Buxarrais, 2000).

También cree que los valores prioritarios que el centro escolar debería desarrollar en el alumnado de Secundaria son la “Responsabilidad”, “Empatía” y “Tolerancia”. En contraposición, y coincidiendo en gran medida con trabajos como el de Zbar et al. (2003), se encuentran los “Valores económicos” y, como consecuencia de la crisis axiológica que caracteriza a la sociedad (Quijano, Lorenzo y Alegre, 2016), los “Valores religiosos”. Asimismo, varios aspectos que se concluyen en relación a la educación en valores coinciden con los de estos autores: la gran importancia que se le otorga a educar en valores, la necesidad de incluir valores en todas las materias, de tener consenso entre los miembros de la comunidad educativa sobre qué valores enseñar y la de contar con la participación de las familias en este proceso. Sin embargo, de lo encontrado en otros trabajos revisados (Brown, 2010) no creen que en los centros escolares se deberían hacer explícitos los valores que persiguen

El alumnado del MFPS de la UPV/EHU reconoce además la discrepancia actual existente entre el profesorado sobre si la educación en valores debe impartirse como una asignatura específica, tal como se ha encontrado en el trabajo de Marchesi y Díaz (2007) o, por otro lado, no debería incorporarse como una materia, sino transversalmente en todas ellas (Pestaña, 2004; Guillén & Cuevas, 2010; Gavidia, 2003).

Otra conclusión importante de este trabajo es que se ha detectado una necesidad de mayor formación en educación en valores en el MFPS impartido en la UPV/EHU ya que el nivel de conocimiento percibido por el futuro profesorado, aunque alcanza el aprobado, resulta insuficiente, sobretodo en el área de metodologías adecuadas para educar en valores. Respecto a las estrategias o metodologías que emplearían, mencionan algunas como el “trabajo en grupo”, “contacto con la realidad”, “debates” o “reflexiones”, todas ellas relacionadas con una visión más constructivista (Thornberg et. al, 2013). En ningún caso se refieren al modelado, la más común y relacionada con una perspectiva más tradicional de educar en valores, ni a métodos más novedosos como puede ser el aprendizaje servicio, entendido como un proceso de hablar y vivir valores (García & Cotrina, 2015). Esto confirmaría lo encontrado en otros trabajos como el de Usategui y del Valle (2012) que concluye que los nuevos planes de formación del profesorado suponen un avance sustancial en la concreción de la formación ética de los docentes, no obstante, si bien se evidencia un aprendizaje ético dirigido al desarrollo de la identidad ética y moral del futuro profesional, no conlleva la preparación para una acción educativa en valores programada en base a objetivos, contenidos y

estrategias, es decir, que se aprende poco acerca de cómo transmitir y trabajar valores en la escuela, de los métodos que se usan en el proceso didáctico.

Se han encontrado diferencias en las creencias del alumnado de la UPV/EHU en torno a la educación en valores en función del sexo, en concreto las mujeres otorgan mayor importancia a que los centros escolares eduquen en valores y al hecho de incluir los valores en el currículum de todas las asignaturas que los hombres. Sin embargo, mientras que en estudios como el de Herrera, Herrera y Ramírez (2008) se concluye que las chicas aprecian más los valores familiares y los chicos se decantan más por los relacionados con el ámbito social, en este estudio no hay diferencias tan claras entre hombres y mujeres. Pese a ello, sí que se encuentran resultados que reflejan una tendencia hacia una actuación estereotípica de los géneros en la elección de valores más importantes a fomentar en el alumnado de Secundaria, lo que vendría a corroborar conclusiones como la de Pastor y Marrucci (2015) que afirman la existencia de diferencias en función del sexo y la percepción de valores y estereotipos de género.

En general el alumnado proveniente de estudios relacionados con las Ciencias de la Educación, como son los y las estudiantes de Educación Física y Orientación Educativa, tienden a autoevaluarse con medias superiores en el conocimiento que creen tener sobre la educación en valores, posiblemente debido a que habrán recibido más formación al respecto en sus estudios previos. No obstante, se percibe un amplio desconocimiento del tema en estudiantes de todas las demás áreas de conocimiento, sugiriendo, en la línea apuntada por Buxarrais (2000) y Hoyos y Martínez (2004), que sería conveniente incorporar en el plan de estudios del MFPS nuevos contenidos sobre la educación en valores.

Destacar que el alumnado de Educación Física en su totalidad hace referencia al valor de “Igualdad”, cuando en ninguno de los otros casos está entre los más nombrados. Una explicación a este resultado puede ser que este alumnado haya visto, en su periodo formativo, contenido referente al tratamiento igualitario de las personas, sobre todo según el sexo, ya que todavía sigue la permanencia de un modelo masculino dominante que practica actividades de condición física y actividades deportivas contra el que se está luchando (Moya, Ros, Bastida & Menescardi, 2013). Subrayar también el caso de la especialidad de Tecnología que considera como valor fundamental a desarrollar la “Conservación del medio natural”. Este resultado puede estar relacionado con la gran demanda que existe hoy en día de búsqueda de nuevas fuentes de energía que garanticen el cuidado del medio ambiente, exigencia que, según los resultados analizados, podría estar muy presente en su periodo formativo.

Referencias bibliográficas

- Ararteko (2009). *Transmisión de valores a menores*. Vitoria-Gasteiz: Ed. Ararteko.
- Barba, B. (2006). La Educación Moral como Asunto Público. *REICE*, 4(1), 95-117.

- Barba, B. (2007). Valores, formación moral y eficacia escolar. Una revisión de la investigación educativa en México. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 32-36.
- Barba, B. (2010). Los valores de la educación. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.). *Los grandes problemas de México, Educación Tomo VII* (pp. 61-87). México: El Colegio de México.
- Benarroch, A. (2011). Diseño y desarrollo del Máster en profesorado de Educación Secundaria durante su primer año de implantación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 20-40.
- Benninga, J., Berkowitz, M., Kuehn, P., & Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education*, 1(1), 19-32.
- Berger, P. & Luckman, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. London: Penguin.
- Berríos, L., & Buxarraís, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(2), 244-264.
- Briones, E., Gómez, A., & Palomera R. (2015). La formación en valores en el EESS: propuesta de instrumento, medio y técnicas de evaluación. En González, N., Salcines, I., y García, E. (coord.) *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia: El papel de las nuevas tecnologías* (pp. 215-234). Santander: Editorial Universidad Cantabria.
- Brooks, B. (2002). *Increasing test scores and character education: The natural connection*. Recuperado en: <http://www.youngpeoplespress.com/Testpaper.pdf>
- Brown. D. (2010). *Giving Voice to the Impacts of Values Education - The Final Report of the Values in Action Schools Project (VASP)*. Melbourne: Barbara Vaughan.
- Buxarraís, M.R. (2000). *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cantón, I., Cañón, R., Arias, A.R., & Baelo, R. (2015). Expectativas de los futuros profesores de educación secundaria/Expectations of the future secondary education teachers/Attentes des futurs professeurs de l'enseignement secondaire. *Enseñanza y Teaching*, 33(1), 105.
- De la Torre, S. & Tejada, J. (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 10(2), 22.

- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Escamez, J. (1994). El profesor y los valores. *Vela Mayor*, 2, 57-64.
- Esquith, R. (2003). *There are no shortcuts*. New York: Pantheon Books.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-18.
- García, M. & Cotrina, M. (2015). Aprendizaje y Servicio (APS) en la formación del profesorado: Haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 1-6.
- García, A. & Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: Cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, 14(2), 263-285.
- García, R., Gargallo, B., Escamez, J., Bellver, M.C. & Gómez, I. (1996): El profesorado de enseñanza obligatoria ante la educación moral. *PADE*, 5(1), 5-22.
- Gavidia, V. (2003). La transversalidad y la educación en valores. *Making of: cuadernos de cine y educación*, (21), 88-95.
- Gervilla, E. (2010). *Educar en la postmodernidad*. Madrid: Dikinson
- González S., Fuentes, E. & Arza, N. (2005). Las prácticas del CAP desde la perspectiva del alumnado. En M.L. Herrero (ed.). *El practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 489-500). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- Guillén, D. M., y Cuevas, L. (2010). La formación de valores a través de la transversalidad curricular. *Razón y palabra*, (72), 40-8.
- Herrera, M. I., Herrera, F., & Ramírez, M. I. (2008). Los valores de los adolescentes en un centro educativo pluricultural de Ceuta. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(2), 171-185.
- Houston, R. (1990). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Hoyos, G. & Martínez, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro Editorial.
- Jiménez, A., & Sanz, Á. (2015). Hábitos y valores: un área de mejora para los centros. *Participación educativa*, 4(6), 81-90.

- Krainer, K. & Wood, T. (Ed.) (2008). *Participants in Mathematics teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kurtines, W., Azmitia, M. & Gewirtz, J. (1992). *The Role of Values in Psychology and Human Development*. New York: Wiley.
- Law, S. (2006). *The war for children's minds*. Abingdon: Routledge.
- Lizasoain, L. & Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación educativa*, 3(4), 17-28.
- Lizasoain, L., Bereziartua, J. & Bartau, I. (2016). La formación permanente del profesorado en centros de alto nivel de eficacia. *Bordón*, 68(2), 199-218.
- Lovat, T., & Toomey, R. (2007). *Values education and quality teaching: The double helix effect*. Sydney, NSW: David Barlow Publishing.
- Lovat, T., & Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning. *Journal of Moral Education*, 37(1), 1-16.
- Lovat, T., Toomey, R., Dally, K., & Clement, N. (2009). *Project to test and measure the impact of values education on student effects and school ambience*. Recuperado en: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Project_to_Test_and_Measure_the_Impact_of_Values_Education.pdf
- Marchesi Á., & Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado, vol. 5*. Madrid: SM.
- Martínez de la Hidalga, Z. & Villardón-Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de educación secundaria en la formación inicial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 452-467.
- Martínez, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de Educación*, número extraordinario, 15-19.
- Mendoza, J. (2005). El profesor y la formación valórica. Reflexiones y aportes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (46), 61-71.
- Moya, I., Ros, C., Bastida, A. I., & Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (23), 14-18.
- Murillo, J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de educación*, (55), 49-83.

- Oliveira, H. & Hannula, M. S. (2008). Individual prospective Mathematics teacher. En K. Krainer & T. Wood (Ed.). *Participants in Mathematics teacher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Orden ECI/3858, de 27 de diciembre, por el que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (*Boletín Oficial del Estado de 29 de diciembre de 2007*, 12).
- Pastor, L., & Marrucci, C. (2015). Valores y estereotipos de género presentes en adolescentes italianos y españoles. *Investigar con y para la sociedad*, 1, 443-454.
- Pestaña, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2), 67-82.
- Plata, J. (2005). *Disfunciones en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria de Canarias. Notas para un debate y propuestas de actuación*. Granada: Nativola.
- Queceda, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, 14, 1-27.
- Quijano, D.; Lorenzo, D. & Alegre, C. (2016). Elección y preferencia de valores en estudiantes universitarios mexicanos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 18-38.
- Restrepo, J., Martínez, G., Soto, J., Martínez, F., & Baena, B. (2009). Valores personales e interpersonales en adolescentes y adultos de la ciudad de Medellín y el área metropolitana. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 5(1), 125-139.
- Santibáñez, E. (2005). Retos educativos de la globalización: la formación universitaria en valores. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (46), 85-96.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S., Melech, G., Lehman, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32(5), 519-542.

Thornberg, R. & Oguz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.

Usategi, E. & Del Valle, A.I. (2009). *Aprender a formar. Valores en la formación inicial del profesorado*. Vitoria: Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa.

Zbar, V., Brown, D., Bereznicki, B., & Hooper, C. (2003). *Values education study: Final report*. Melbourne: Curriculum corporation.

Cómo citar este artículo:

Azkarate Morales, A., Bartau Rojas, I. y Lizasoain Hernández, L. (2018). Educación en valores y formación del profesorado de secundaria: El caso de la UPV/EHU *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 493-516. DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.11240