



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Actitudes del profesorado de educación secundaria
de Manizales hacia la educación en valores. Un
estudio empírico**

**D. Juan Carlos Palacio Bernal
2022**

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

**Actitudes del profesorado de educación secundaria de
Manizales hacia la educación en valores. Un estudio empírico**

TESIS DOCTORAL

Juan Carlos Palacio Bernal

DIRECTORES

Dr. Ramón Mínguez Vallejos

Dr. Eduardo Romero Sánchez

Murcia, 2022

A Claribel, Juan Martín y Ana María, en quienes encuentro la inspiración más profunda de mi trascendencia.

Agradecimientos

A Dios, por brindarme esta nueva oportunidad. Gratitud por los dones recibidos.

A mis directores de tesis Ramón Mínguez Vallejos y Eduardo Romero Sánchez. Quiero dejar constancia de mi sentimiento de gratitud por su valioso acompañamiento en el recorrido de esta etapa de mi vida, especialmente, en los momentos difíciles y de complejas circunstancias personales. Su mirada pedagógica de la formación humana, ratifican su deseo por el hacer más y mejor a través de la educación, todo en beneficio de las diferentes formas de hacer con el otro. Esta tesis doctoral es una de ellas. Mil gracias.

A mis padres Germán Alberto y Nora Lucia por su ejemplo y apoyo incondicional en cada momento de mi vida. A mi hermana Ana Lucía por sus acciones solidarias que contribuyen con el crecimiento de todos nosotros. A Valentina, Sebastián y Catalina por suscitar las mejores perspectivas de realización humana. A ustedes con todo mi cariño.

A la familia Fernández Palacio por configurar una relación ejemplar y un modelo para estrechar los mejores lazos de afecto. Gracias por enriquecer la andadura cotidiana de nuestras familias.

A la Hna. Elizabeth Caicedo Caicedo, Rectora de la Universidad Católica de Manizales, por la confianza que depositó en este proyecto de formación.

Al profesorado de educación básica secundaria, vinculado a los colegios del sector privado de la ciudad de Manizales. Al profesorado de educación básica secundaria, adscrito a la Secretaría de Educación de Manizales. Gracias por construir a partir de nuestra cultura y del conjunto de nuestros valores.

RESUMEN

El propósito de esta tesis doctoral es describir las actitudes del profesorado de educación secundaria de la ciudad de Manizales hacia la educación en valores. Un elemento clave del desarrollo curricular en la educación básica tiene que ver con la educación moral. Su reflexión constituye un elemento central, no sólo desde la perspectiva de los alumnos, sino también de sus profesores. Por lo tanto, uno de los retos de nuestra sociedad pone de relieve la necesidad de ampliar la acción educativa en el estudio de los valores y las actitudes para la formación de sujetos comprometidos moralmente. Desde este punto de vista, la atención al proceso por el cual llegamos a reconocer y asumir como propios unos valores en la sociedad, favorece el desarrollo y mejoramiento de niveles de razonamiento moral, desde la necesidad de vivir experiencias que impliquen cultivar valores, actitudes, habilidades y conocimientos para la participación política y la construcción de la democracia en la escuela.

Esta perspectiva educativa la explicamos desde las actitudes, las cuales, son consideradas un factor que interviene en muchas de las acciones del hecho educativo. Tanto las actitudes como las creencias, las intenciones y las predisposiciones comportamentales que se adquieren hacia la educación en valores, poseen una carga afectiva que influye en cómo es percibido este fenómeno en el ámbito escolar. La cuestión estriba en inferir las actitudes a partir de las conductas que presenta el profesorado en la educación básica secundaria. De este modo, es una prioridad atender las actitudes de los profesores que tienen la característica de valorar, según disposiciones que son aprendidas, para hallar en sus respuestas relaciones positivas o negativas hacia este objeto de estudio y comprender el sentido y alcance que adquiere dicha actividad educativa en sociedades democráticas y plurales.

En esta investigación, los contenidos del área actitudinal son abordados desde la *Teoría de la Acción Razonada* propuesta por Fishbein y Ajzen. Esta teoría goza de un importante prestigio, así como de una amplitud semántica y denotativa aplicada en el campo de la educación. De hecho, la revisión de la literatura correspondiente ha permitido recopilar información selectiva sobre la aplicación de esta teoría para evaluar y medir las actitudes en diversas prácticas educativas. Igualmente, se destaca por ser un modelo de análisis actitudinal para evaluar componentes afectivos,

cognitivos y conductuales que sirven para revisar antecedentes de las actitudes, así como consecuencias que se explicitan en la toma de decisiones.

Para describir las actitudes se planea una investigación de tipo no experimental correlacional, que inició con el diseño de cuestionario-escala que suministre información acerca de las actitudes del profesorado. En el estudio piloto participan 219 profesores de educación básica secundaria de instituciones educativas del sector privado y sector rural de la ciudad de Manizales (Colombia). Posteriormente, una vez realizada la reducción y validación del instrumento, se procede con la aplicación del cuestionario definitivo en una muestra representativa de 465 profesores, con el fin de partir de una medida y así realizar inferencias a partir de las creencias, sentimientos, intenciones y conductas hacia la educación en valores. El instrumento aplicado incluye cuatro componentes de preguntas que referencian información acerca de las instituciones educativas, datos del profesorado, formación académica y datos de las actitudes a través de la escala tipo Likert. Las propiedades sicométricas del cuestionario-escala se analizan desde la elección de diferentes procedimientos, obteniendo de este modo, evidencias de validez de contenido mediante el juicio de expertos y evidencias de estructura interna mediante la validación de constructo a partir de la idoneidad de la aplicación del Análisis de Componentes Principales (ACP). Para tal efecto, se cuenta con un instrumento validado y confiable para la medición de las actitudes, que goza de importantes resultados de bondad y una consistencia interna satisfactoria.

En los resultados más significativos de la tesis doctoral, se puede señalar que la educación en valores entre sus fines y acciones deseables en el ámbito escolar se configura por factores potenciales de preferencias y actitudes. Con respecto a la comparación de variables se aprecia una tendencia en el profesorado favorable hacia la transformación de su entorno escolar, como reto en la formación de ciudadanos. La interpretación de estos resultados concluye que la enseñanza de los valores de acuerdo con situaciones presentes en la cultura escolar, encuentran en las actitudes un lugar de manifestación y realización. En el hecho educativo, se presentan actitudes de interés hacia los valores que son necesarias para desarrollar acciones explícitas en el ámbito de la educación moral. Las actitudes del profesorado contribuyen a la planificación de acciones, a la socialización y a la asimilación de los valores que repercuten positivamente en la convivencia y que es razonable promover en los alumnos, al

planteárselos de forma crítica y reflexiva, que dejándoselos a las casualidades que les ofrece el azar.

Palabras clave: Actitud; educación ciudadana; ética; educación moral; sistema de valores.

ABSTRACT

The purpose of this doctoral thesis is to describe the attitudes of secondary education teachers in the city of Manizales towards values education. A key element of curricular development in basic education has to do with moral education. Its reflection constitutes a central element, not only from the perspective of the students but also of their teachers. Therefore, one of the challenges of our society highlights the need to expand educational action in the study of values and attitudes for the formation of morally committed subjects. From this point of view, attention to the process by which we come to recognize and assume as our own some values in society, favors the development and improvement of levels of moral reasoning, from the need to live experiences that involve cultivating values, attitudes, skills, and knowledge for political participation and the construction of democracy in school.

We explain this educational perspective from the point of view of attitudes, which are considered a factor that intervenes in many of the actions of the educational process. Attitudes, beliefs, intentions, and behavioral predispositions acquired towards values education have an affective charge that influences how this phenomenon is perceived in the school environment. The question lies in inferring attitudes from the behaviors presented by teachers in basic secondary education. Thus, it is a priority to address the attitudes of teachers who have the characteristic of valuing, according to dispositions that are learned, to find in their responses positive or negative relationships towards this object of study and to understand the meaning and scope that such educational activity acquires in democratic and plural societies.

In this research, the contents of the attitudinal area are approached from the Theory of Reasoned Action proposed by Fishbein and Ajzen. This theory enjoys an important prestige, as well as a semantic and denotative breadth applied in the field of education. The review of the corresponding literature has made possible the compilation of selective information on the application of this theory to evaluate and measure attitudes in various educational practices. Likewise, it stands out for being a model of attitudinal analysis to evaluate affective, cognitive, and behavioral components that serve to review the antecedents of attitudes, as well as the consequences that are made explicit in decision making.

To describe attitudes, non-experimental correlational research is planned, which began with the design of a questionnaire scale that provides information about teachers' attitudes. In the pilot study, 219 teachers of basic secondary education from educational institutions in the private and rural sectors of the city of Manizales (Colombia) participated. Subsequently, once the instrument has been reduced and validated, the definitive questionnaire was applied to a representative sample of 465 teachers, in order to start from a measure and thus make inferences based on beliefs, feelings, intentions, and behaviors towards values education. The instrument applied includes four components of questions that refer to information about educational institutions, teacher data, academic training, and attitudinal data through a Likert-type scale. The psychometric properties of the questionnaire scale are analyzed from the choice of different procedures, thus obtaining evidence of content validity through expert judgment and evidence of internal structure through construct validation based on the suitability of the application of Principal Component Analysis (PCA). To this effect, we have a validated and reliable instrument for the measurement of attitudes, which enjoys important results of the goodness of fit and satisfactory internal consistency.

In the most significant results of the doctoral thesis, it can be pointed out that education in values, among its goals and desirable actions in the school environment, is configured by potential factors of preferences and attitudes. Concerning the comparison of variables, a tendency is observed in the teaching staff in favor of the transformation of their school environment, as a challenge in the formation of citizens. The interpretation of these results concludes that the teaching of values according to situations present in the school culture, find in attitudes a place of manifestation and realization. In the educational fact, there are attitudes of interest towards values that are necessary to develop explicit actions in the field of moral education. The teacher's attitudes contribute to the planning of actions, to the socialization and assimilation of values that have a positive impact on coexistence, and that it is reasonable to promote in the students, by approaching them critically and reflexively, rather than leaving them to the chances offered by chance.

Keywords: Attitude; civic education; ethics; moral education; values system.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	31
---------------------	----

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. EDUCACIÓN EN VALORES: MOTIVOS Y MODOS DE ACTUACIÓN DESDE LA ESCUELA

Introducción	41
1.1 La escuela y la formación para la convivencia en sociedades plurales	43
1.2 Educar en valores ¿Qué pretendemos conseguir?	47
1.3 La educación ética en el ámbito escolar	51
1.4 La pregunta por el sujeto de la educación	55
1.5 Resumen	59
REFERENCIAS	61

CAPÍTULO II. EL PROFESOR DE SECUNDARIA Y LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE SU ACTIVIDAD PROFESIONAL

Introducción	69
2.1 El profesorado de educación secundaria: Itinerarios de la formación	71
2.2 Experiencia y desarrollo humano	74
2.3 Saber pedagógico	78
2.4 La reflexión en la práctica y desarrollo de la profesión	81
2.5 Resumen	84
REFERENCIAS	86

CAPÍTULO III. JUSTIFICACIÓN, MODELO TEÓRICO DE LA ACTITUD, ANTECEDENTES Y PUNTO DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción	95
--------------	----

3.1 Justificación	97
3.2 Modelo teórico de la actitud: La Teoría de la Acción Razonada o Planificada de Fishbein y Ajzen	100
3.3 Antecedentes	108
3.4 Punto de partida de la investigación	121
3.5 Resumen	124
REFERENCIAS	125

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción	141
4.1. Objetivos	142
4.2. Metodología de la investigación	143
4.3. Contexto de la investigación	144
4.4. Población y participantes	144
4.5. Evaluación de las actitudes	153
4.6. Proceso de elaboración del cuestionario	154
4.6.1. Evidencias de validez de contenido del cuestionario	157
4.6.2. Evidencias de la estructura interna del cuestionario	163
4.7. Cuestionario definitivo	172
4.8. Componente ético de la investigación	174
4.9. Resumen	177
REFERENCIAS	178

CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA TOTALIDAD DEL INSTRUMENTO SIN REDUCCIÓN

Introducción	185
5.1. Objetivo 1. Diseñar un cuestionario-escala que suministre información sobre las actitudes del profesorado hacia la educación en valores en el nivel de educación básica secundaria.	186
5.2. Objetivo 2. Comparar los resultados obtenidos entre distintos grupos de profesores a partir de las semejanzas y diferencias que presentan en el instrumento objeto de la reducción.	186
5.2.1. Comparaciones de la totalidad de los ítems del instrumento respecto a factores sociodemográficos de interés primario	186
5.2.2. Comparaciones respecto al tipo de decreto que rige a los profesores encuestados	187
5.2.3. Comparaciones respecto al sexo que presentan los profesores encuestados	193
5.2.4. Comparaciones respecto al sector del plantel al que pertenecen los profesores encuestados	203
5.2.5. Comparaciones respecto a la zona geográfica donde enseñan los profesores	208
5.3. Objetivo 3. Analizar los resultados de las respuestas transmitidas por el profesorado a través del contraste de las dimensiones que configuran el estudio.	214
5.3.1. Comparaciones de las calificaciones de cada dimensión tanto desde el aspecto positivo como negativo para factores de interés primario	215
5.3.2. Análisis de varianza para la zona geográfica en que enseñan los profesores teniendo en cuenta los dos aspectos evaluados en cada dimensión	216
5.3.3. Análisis de varianza para el sexo de los profesores teniendo en cuenta los dos aspectos evaluados en cada dimensión	219
5.3.4. Análisis de varianza para el sector de la institución en que trabajan los profesores teniendo en cuenta los dos aspectos evaluados en cada dimensión	222
5.3.5. Análisis de varianza para el tipo de decreto de profesores de planteles públicos y privados teniendo en cuenta los dos aspectos evaluados en cada dimensión	225

5.4. Resumen	229
REFERENCIAS	231
CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN PARA EL INSTRUMENTO REDUCIDO	
Introducción	237
6.1 Muestreo realizado para el análisis inferencial del instrumento reducido	239
6.2 Objetivo 4. Identificar a través de la comparación de elementos contextuales, personales y profesionales, rasgos actitudinales que influyen en la educación en los valores.	240
6.2.1. Comparaciones de los ítems del instrumento reducido respecto a factores sociodemográficos de interés primario	240
6.2.2. Comparaciones respecto al sector del plantel al que pertenecen los profesores encuestados	241
6.2.3. Comparaciones respecto al sexo de los profesores encuestados	244
6.2.4. Comparaciones respecto a la zona geográfica en la que enseñan los profesores	246
6.3 Objetivo 5. Examinar las actitudes con base en la comparación de efectos diferenciales de la enseñanza, cursos, experiencia y edad del profesorado en el cuestionario definitivo.	249
6.3.1. Comparaciones respecto al decreto que rige a los profesores	249
6.3.2 Comparaciones respecto a los grados que orientan los profesores	254
6.3.3. Comparaciones respecto al número de cursos de ética que han recibido los profesores	258
6.3.4. Comparaciones respecto a la experiencia profesional de los profesores	262
6.3.5. Comparaciones respecto a la edad de los profesores	267
6.4 Resumen	272

REFERENCIAS	273
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	
Introducción	279
7.1 Discusión y conclusiones	280
7.2 Limitaciones y prospectiva de la investigación	292
7.3 Resumen	294
REFERENCIAS	295
Anexo A. Capítulo IV.	305
Anexo B. Capítulo V.	377
Anexo C. Capítulo VI.	447
Anexo D. Guía para la validación por juicio de expertos.	491

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1	Instrumentos de medida de actitudes del profesorado hacia diversas prácticas educativas	109
Tabla 3.2	Datos descriptivos sobre tesis doctorales de referencia en actitudes del profesorado de secundaria	111
Tabla 3.3	Datos descriptivos sobre tesis doctorales de referencia en educación en valores	114
Tabla 3.4	Datos descriptivos sobre informes y programas internacionales orientados al fomento de la educación en valores	118
Tabla 4.1.	Instituciones educativas de la ciudad de Manizales.	144
Tabla 4.2.	Distribución muestral de los participantes.	145
Tabla 4.3.	Varianzas máximas al interior de cada dimensión.	147
Tabla 4.4.	Conglomerados necesarios para cumplir con los requerimientos de precisión y confiabilidad según la dimensión a analizar.	148
Tabla 4.5.	Porcentaje de profesores respecto al sexo y tipo de decreto que los rige.	149
Tabla 4.6.	Porcentaje de profesores respecto al tipo de titulación y su experiencia en docencia.	151
Tabla 4.7.	Porcentaje de profesores respecto al tipo de centro y zona de ubicación.	152
Tabla 4.8.	Distribución de la muestra por formación académica a nivel de posgrado.	153
Tabla 4.9.	Dimensiones y agrupación de ítems según apreciación del profesorado.	156
Tabla 4.10.	Estadísticos descriptivos para la validación por expertos.	159
Tabla 4.11.	Listado de ítems del cuestionario piloto a valorar por los expertos.	160
Tabla 4.12.	Cifras de validación del uso de los 5 ACP para la reducción de la escala.	164
Tabla 4.13.	Ejes factoriales según totalidad de ítems por dimensión.	166

Tabla 4.14.	Valores para la representación de los ítems naturales en los Componentes Principales para cada dimensión.	167
Tabla 4.15.	Estadísticos descriptivos de las puntuaciones a los ítems seleccionados.	171
Tabla 4.16.	Cuestionario (escala) definitivo.	173
Tabla 5.1.	Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas según el decreto.	188
Tabla 5.2.	Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según el decreto.	189
Tabla 5.3.	Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas según el sexo.	194
Tabla 5.4.	Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según el sexo.	196
Tabla 5.5.	Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas según el tipo de centro.	203
Tabla 5.6.	Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según el tipo de centro.	204
Tabla 5.7.	Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas según la ubicación rural o urbana.	208
Tabla 5.8.	Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según la Ubicación rural o urbana.	209
Tabla 5.9.	Dimensiones escala de actitudes del profesorado hacia la educación en valores	215
Tabla 5.10.	Estadísticos F y significancias calculadas de los ANOVA para zona geográfica.	217
Tabla 5.11.	Estadísticos descriptivos y agrupaciones mediante el test de Fisher para zona geográfica.	217
Tabla 5.12.	Estadísticos F y significancias calculadas de los ANOVA para sexo.	219
Tabla 5.13.	Estadísticos descriptivos y agrupaciones mediante el test de Fisher para sexo.	220
Tabla 5.14.	Estadísticos F y significancias calculadas de los ANOVA para tipo de plantel.	222

Tabla 5.15.	Estadísticos descriptivos y agrupaciones mediante el test de Fisher para tipo de plantel.	223
Tabla 5.16.	Estadísticos F y significancias calculadas de los ANOVA para tipo de decreto.	225
Tabla 5.17.	Estadísticos descriptivos y grupos mediante el test de Fisher para tipo de decreto.	226
Tabla 6.1.	Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas respecto a tipo de centro.	241
Tabla 6.2.	Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según el tipo de centro.	242
Tabla 6.3.	Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas respecto al sexo.	244
Tabla 6.4.	Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según el sexo.	244
Tabla 6.5.	Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas respecto a zona geográfica.	247
Tabla 6.6.	Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según la zona geográfica en que se encuentran los profesores.	247
Tabla 6.7.	Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas respecto a decreto.	250
Tabla 6.8.	Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según el decreto que rige a los profesores.	250
Tabla 6.9.	Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas respecto a grados de orientación.	255
Tabla 6.10.	Centro de masa de las calificaciones para las variables con diferencias significativas.	255
Tabla 6.11.	Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas respecto a cursos de ética recibidos.	259
Tabla 6.12.	Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según el número de cursos de ética que han recibido los profesores.	259

Tabla 6.13.	Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas respecto a la experiencia docente.	263
Tabla 6.14.	Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según el número de cursos de ética que han recibido los profesores.	264
Tabla 6.15.	Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas respecto a la edad de los profesores.	268
Tabla 6.16.	Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según la edad de los profesores.	268

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1.	Teoría de la Acción Razonada o Planificada.	101
Figura 4.1.	Fórmula ecuación para el cálculo de la muestra representativa.	147
Figura 4.2.	Número de individuos respecto al decreto que los rige y sexo.	149
Figura 4.3.	Número de profesores respecto a los años de experiencia.	150
Figura 4.4.	Número de individuos de acuerdo con el tipo de centro educativo y zona a la que pertenecen.	152
Figura 5.1.	Diagrama radial para la respuesta media de los profesores según el decreto que los rige.	190
Figura 5.2.	Diagrama radial para la heterogeneidad de la manera en que responden los profesores (% C.V.) según el decreto que los rige.	192
Figura 5.3.	Diagrama radial para la respuesta media de los profesores según su sexo.	198
Figura 5.4.	Diagrama radial para la heterogeneidad en la manera que responden los profesores (% C.V.) según su sexo.	201
Figura 5.5.	Diagrama radial para la respuesta media de los profesores según el sector del plantel al que pertenecen.	205
Figura 5.6.	Diagrama radial para la heterogeneidad en la manera que responden los profesores (% C.V.) según el sector del plantel al que pertenecen.	207
Figura 5.7.	Diagrama radial para la respuesta media de los profesores según la zona geográfica en la que enseñan.	210
Figura 5.8.	Diagrama radial para la heterogeneidad de la manera en que responden los profesores (% C.V.) según la zona geográfica en la que enseñan.	211
Figura 5.9.	Fórmula para la obtención de suma de puntuaciones mínima y máxima.	215
Figura 5.10.	Representación de las calificaciones medias según la zona geográfica.	218
Figura 5.11.	Representación de las calificaciones medias según el sexo.	221

Figura 5.12.	Representación de las calificaciones medias según la zona geográfica.	224
Figura 5.13.	Representación de las calificaciones medias según el tipo de decreto.	227
Figura 6.1.	Fórmula ecuación para el cálculo de la muestra representativa.	240
Figura 6.2.	Diagrama de barras para la respuesta media de los profesores según el sector del plantel al que pertenecen.	243
Figura 6.3.	Diagrama de barras para la respuesta media de los profesores según el sexo.	246
Figura 6.4.	Diagrama de barras para la respuesta media de los profesores según la zona geográfica en la que se encuentran.	248
Figura 6.5.	Representación de las medias para la respuesta media de los profesores según el decreto que los rige.	253
Figura 6.6.	Plano factorial para representar la asociación entre los grados en que los profesores orientan clases con las calificaciones de los ítems 8, 10, 14 y 20.	257
Figura 6.7.	Representación de las medias para la respuesta media de los profesores según el número de cursos de ética que han recibido.	262
Figura 6.8.	Representación de las medias para la respuesta media de los profesores según las 5 categorías que existen en el instrumento para la experiencia docente.	266
Figura 6.9.	Representación de las medias para la respuesta media de los profesores según su edad.	270

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

A todos los niveles, la educación tal como se piense, se reflexione o se realice, es una de las actividades humanas que sigue abriéndose camino para responder y afrontar las situaciones de incertidumbre y de crisis que actualmente experimentan nuestras sociedades. La mera referencia del término “educación”, por sí mismo, inspira, motiva y alienta, ya que sólo a través de ella se puede conservar algo importante, dotar de sentido lo que se hace o apreciar aquello que se considera valioso para las experiencias que se viven. La conciencia de este presupuesto acucia a quienes necesitan de ella, encontrar la oportunidad de considerar todo aquello que permita dirigir la propia vida en el sentido que se crea más oportuno. En la medida que surjan problemas que aquejen a las sociedades, de una u otra forma, siempre se busca la mejor manera de preparar, cuidar y formar a sus individuos, porque sólo por la educación se podrán elucidar las mejores opciones para valorar el cuidado de la vida y el bienestar humano.

El compromiso con el cuidado de la vida de por sí es un valor y una aspiración a la trascendencia. Y esta posibilidad de trascender está arraigada en la educación como una opción para salvaguardar la dignidad humana y promover mejores oportunidades para buscar el desarrollo del bien común. Sólo en el pleno ejercicio de la libertad, se es posible reconocer lo que significa el concepto de valor como una dimensión de la realización humana. La tarea de la educación consiste precisamente en facilitar y apoyar la elaboración de un orden de valores que le permita al ser humano insertarse libremente en la sociedad. Este ha sido uno de los compromisos históricos de la educación, pues exige de ella misma, la responsabilidad con la formación humana para la búsqueda razonable de principios, derechos y libertades que hacen posible la convivencia social.

Desde el momento en que se reconoce la educación como una modalidad para conocer y profundizar en los valores, podemos decir que nos encontramos con una actividad educativa que necesariamente se implica con la exploración del aspecto cultural de los valores en la realización del hombre. No hay duda que la escuela se inscribe en la cultura para interpretar las exigencias de comunicarse con los demás a través de los valores. Las condiciones del contexto sociocultural en el que vivimos muestran una limitada capacidad en las personas para construir autónoma y racionalmente sus escalas de valores. Por lo tanto, es necesario apostar a la formación que ayude a

resolver, en alguna medida, los asuntos moral y socialmente controvertidos de la vida cotidiana. Para el logro de esta tarea de educar en valores, habrá que pensar que los problemas reales con los que se enfrenta el profesorado en el ejercicio de su profesión requieren sin duda un tratamiento ético.

Desde esta perspectiva, este trabajo se basa en la descripción de actitudes del profesorado que tienen un efecto educativo poco estudiado en el campo de la educación en valores. En los últimos años se ha incrementado el número de investigaciones internacionales que anotan la relación entre actitudes del profesorado y diversidad de prácticas educativas. Con esto en mente, la principal motivación para la realización de esta investigación es buscar evidencias de esta relación entre actitudes de los profesores y la educación ética y valores humanos en los centros educativos del sector público y privado de la ciudad de Manizales (Colombia).

Desde este punto de vista, la finalidad de esta investigación se basa en el estudio de las actitudes y lo que representa su análisis para las comunidades de educadores que son responsables de la formación para la ciudadanía en este contexto educativo colombiano. De esta finalidad, se concretan los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Describir las actitudes del profesorado de educación secundaria de la ciudad de Manizales hacia la educación en valores.

Objetivos específicos:

1. Diseñar un cuestionario-escala que suministre información sobre las actitudes del profesorado hacia la educación en valores en el nivel de educación básica secundaria.
2. Comparar los resultados obtenidos entre distintos grupos de profesores a partir de las semejanzas y diferencias que presentan en el instrumento objeto de la reducción.
3. Analizar los resultados de las respuestas transmitidas por el profesorado a través del contraste de las dimensiones que configuran el estudio.
4. Identificar a través de la comparación de elementos contextuales, personales y profesionales, rasgos actitudinales que influyen en la educación en los valores.
5. Examinar las actitudes con base en la comparación de efectos diferenciales de la enseñanza, cursos, experiencia y edad del profesorado en el cuestionario definitivo.

Esta investigación se encuentra estructurada en dos secciones principales. La primera sección hace referencia a la perspectiva teórica del estudio, la cual se expone en tres capítulos. El *primer capítulo*, proporciona una visión sobre dónde se sitúa la educación en valores en las diferentes acciones educativas, específicamente, en aquellas referidas al aprendizaje ético. Así mismo, se abordan perspectivas teóricas sobre la educación para la ciudadanía, para entender como los actores educativos asumen determinadas actitudes frente al desarrollo de competencias morales en la actividad política y democrática de la escuela. El *segundo capítulo*, se centra en los criterios para la acción pedagógica del profesor de secundaria como profesional reflexivo de la educación y del desarrollo humano. Además, se precisa el abordaje del currículo como un proyecto que se configura en función del contexto, al acoger de la misma sociedad y cultura el significado de los contenidos para educar en valores y lo que representa avanzar pedagógicamente en esta tarea. El *tercer capítulo* integra cuatro criterios fundamentales para evaluar la importancia de este trabajo, tal como son la justificación del estudio, los antecedentes, el modelo teórico de la actitud y el punto de partida de la investigación. Se citan también aportes de diferentes estudios que se hacen desde la *Teoría de la Acción Razonada* aplicada en el campo educativo.

La segunda sección de esta investigación presenta el desarrollo del marco empírico. El *cuarto capítulo* expone todo el desarrollo de la metodología que sustenta el estudio. Se presenta el planteamiento de los objetivos que relaciona el desarrollo de la metodología, el proceso de elaboración del cuestionario, las evidencias de validez de contenido y de estructura interna del instrumento. El *quinto capítulo* contiene los resultados de la investigación que están estructurados conforme a los objetivos que relaciona la reducción de la dimensionalidad del instrumento. El *sexto capítulo* corresponde a la presentación de resultados que son analizados con el apoyo de la estadística inferencial y que corresponden a la aplicación del cuestionario definitivo. El cierre de esta investigación se concreta con el *séptimo capítulo* donde se integran las conclusiones del estudio y presentando su contrastación con las de otros estudios o investigaciones, configurando la discusión del estudio. Finalmente, se presentan las limitaciones del estudio y la prospectiva sobre estos estudios en este campo de la educación.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN EN VALORES: MOTIVOS Y MODOS DE ACTUACIÓN DESDE LA ESCUELA

ÍNDICE

CAPÍTULO I. EDUCACIÓN EN VALORES: MOTIVOS Y MODOS DE ACTUACIÓN DESDE LA ESCUELA

Introducción

1.1 La escuela y la formación para la convivencia en sociedades plurales

1.2 Educar en valores ¿Qué pretendemos conseguir?

1.3 La educación ética en el ámbito escolar

1.4 La pregunta por el sujeto de la educación

1.5 Resumen

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

El incremento de los conflictos de valores en nuestras sociedades, así como el surgimiento de diferentes problemas asociados con la formación moral de los escolares en nuestro sistema educativo, se constituye en el presente histórico en un importante tema de debate y preocupación de la educación. Hay algo que todos los contextos de formación y de aprendizaje comparten, incluso, hasta aquellos que no fueron pensados con una finalidad educativa, es que está implicada en ellos una de las dimensiones que es esencia de la educación: la dimensión moral. A menudo, la educación moral suelen identificarla con la educación social, religiosa o política, sin embargo, su especificidad apunta es a propiciar la formación para elucidar las capacidades humanas que favorecen la construcción racional y autónoma de los valores.

Precisamente, porque los alumnos están en un estado de devenir, hay un aspecto vivencial como es la formación, que está comprometida con el estudio y aprendizaje de los valores, especialmente cuando aparecen conflictos de valor ante la mirada del profesor en el hecho educativo. De este modo, surge la inquietud de hasta qué punto los profesores pueden intervenir en las escuelas para transmitir valores y encontrarse para dialogar acerca de las cuestiones socialmente controvertidas en la construcción y apropiación de modos de vida mediante referencias axiológicas. Por esto, reconocemos que el profesor ejerce como mediador para que el ser humano avance en la adquisición de ese modo vida y ayude a que afloren las capacidades y conocimientos necesarios para comprender las formas de ser y de actuar de acuerdo con la realidad deseada.

En la educación en valores, entonces, se asume una responsabilidad no sólo por la vida, sino también por el mundo que constituye la riqueza de pensar formas de vida más justa. Frente a esta realidad, hallamos a menudo que la educación en valores ha sido en algunos casos, entendida como una añadidura en la vida escolar, más que una oportunidad de aprender acerca de los valores que compartimos y que engrandecen la vivencia del sujeto de la educación. La cuestión de fondo es cómo pasar de considerar que la educación moral se entienda como una imposición externa de valores, a recuperar un sentido comunitario por una educación que contribuye a cultivar el conjunto de valores, virtudes, normas y modelos que son deseables para una sociedad. De ahí, que más que profundizar en competencias que dinamicen la adquisición de

logros académicos, el énfasis ha de colocarse en el proceso de constitución de la persona en su desarrollo moral e intelectual.

Si queremos que los alumnos comprendan cómo afrontar las cuestiones que causan controversia en la vida cotidiana, es importante que tengan acceso a determinadas experiencias de aprendizaje que son imprescindibles en la vida común. La escuela por su naturaleza provee estas experiencias con las mismas oportunidades de aprender. Por eso, el estudio de los valores en los procesos educativos es, sin duda alguna, un descubrimiento de lo humano a partir de lo que significa aprender a compartir como cultura normas justas de convivencia. Esta es la gran tarea que asumimos los educadores de vivir y practicar los valores en la escuela y de descubrir gradualmente sus implicaciones ulteriores en la formación del alumnado.

1.1 La escuela y la formación para la convivencia en sociedad plurales

Quizás uno de los problemas más apremiantes que pretende solucionar la educación, tiene que ver con la transformación de las sociedades en razón de lo que significa la preparación de su futuro. La educación en sus diversos grados y manifestaciones reconoce que la importancia de la formación de sus nuevas generaciones radica en propiciar oportunidades para favorecer la convivencia, la tolerancia y el respeto, a medida que transitamos por contextos sociales cada vez más diversos, pluriculturales y multiétnicos. Por ello, la formación de sus ciudadanos, es un motivo de esperanza para alcanzar el desarrollo humano y la convivencia pacífica, al indagar a través de lo educativo, qué es lo coherente entre lo que se piensa y se dice; entre lo que se piensa y actúa en los modos de vida de las personas, que en muchos casos, son tan ricos en diversidad cultural y con demandas constantes de aceptación, valoración e inclusión (Araújo, Camarena, Estrada y De la Cruz., 2005; Ribosa, 2020; Southwell, 2020).

Consideramos urgente que la interpretación de la escuela como institución social, comporte la incorporación de significados centrados en acoger la diversificación de las relaciones sociales. Al descubrir la ventaja que ofrece la diversidad como eje problematización y competitividad en la educación, la escuela fortalece su aspiración de propiciar la cohesión social, sobre la base de la aceptar la idea de una educación para todos y sobre la misma necesidad de comprender que es la única institución encargada de guiar y conducir precisamente hacia el objetivo de socialización (Tedesco, 2009). Por esta razón, la respuesta educativa está orientada por la misma transformación de la escuela, donde la cultura pueda proporcionar una lectura del significado de convivir con base en los cambios de los modos de vida, así como a determinadas épocas que precisan, configuran y enriquecen nuevas y específicas relaciones sociales.

En consecuencia, se busca comprender que educar en el aquí y ahora, implica partir del hecho que las contingencias educativas son inseparables de la convivencia, las cuales, son oportunidades para afrontar los hechos y desafíos sociales. En efecto, se puede decir que el crecimiento educativo, precisa enmarcar relaciones posibles para explicar y analizar los hechos que favorecen una convivencia democrática. Para que la educación transcurra, es importante considerar la formación del sentido de la solidaridad, especialmente, cuando el crecimiento de la persona es interpretado como

crecimiento colectivo desde los problemas comunes que todos tratamos de enfrentar. Este es un desafío crucial de la escuela, como espacio privilegiado para la discusión de las alternativas futuras de desarrollo e inserción social.

Un ejemplo claro de los desafíos que afronta la escuela tiene que ver con la opción de pensar la educación que define el acceso o la exclusión de las manifestaciones de la cultura, sólo a través de la cual, se potencian actividades socialmente más significativas. Tener una visión global del proyecto de escuela, empieza precisamente por conversar acerca de la vida real, cuando se observa claramente desde el interior y exterior de las aulas, aspectos cruciales de socialización. En este sentido, las diferentes posibilidades educativas se manifiestan cuando el aula representa los avances de la transformación de la sociedad en metas concretas de aprendizaje. Es decir, la escuela juega un papel democratizador en el aprendizaje cuando resalta a través de la interacción cultural, el progreso social e individual en la formación humana. En consecuencia, la formación como misión de la educación, favorece la adaptación del ser humano a las prácticas, los saberes, las tradiciones y costumbres que pueden ser organizadas educativamente para cumplir funciones de adaptación social.

Ahora bien, no olvidamos que la educación como factor de socialización, permite reconocer que la escuela marca y configura inquietudes, así como es, la encargada de propiciar la creatividad y el espíritu crítico para ganar acceso a niveles de conocimiento y aprendizaje cada vez más comprometidos con la sociedad. Por ejemplo, afrontar los desafíos de la vida colectiva en torno a la composición social de los centros escolares, implica realizar una reflexión en la manera de concebir la función de la educación (Ortiz, 2018).

Los centros educativos se reconocen por ser un ámbito que invita a pensar el papel que juega la educación para favorecer la cohesión social. El centro es un ámbito de reflexión individual y colectiva que permite construir principios de valor alrededor de lo que se construye cotidianamente como concepto de ciudadanía. Por ende, la educación es uno de los vectores relevantes de intervención posible en la sociedad, ya que sólo por ella pensamos cómo situar la premisa social de “aprender a vivir juntos”. En consecuencia, si consideramos que la educación es un factor de equidad social, hay que entenderla y ubicarla dentro de cada contexto sociopolítico para entender su aportación y cómo se concreta su despliegue en el papel de la escuela. Por lo tanto,

como lo expresa Sabariego (2004), es importante referirnos que la educación para la ciudadanía en sociedades plurales sitúa como prioridad el significado de comunidad en comparación con otras necesidades, ya que su principal cometido es la formación de ciudadanos que juntos sean capaces de construir colectividades más justas y democráticas.

Ahora, es preciso comprender el desarrollo de una competencia ciudadana, a partir de la comprensión, en términos educativos, del concepto de pluralidad. Si se insiste en la necesidad de ejercitar la participación ciudadana, hay que partir de la capacidad de pensar el desarrollo social cuando se construye identidad en el marco de lo plural de nuestras culturas y sociedades, como son lo religioso, lo político, lo educativo, la diversidad, etc. Lo característica particular de la ciudadanía es lo plural. El problema de la formación en el marco de la pluralidad tiene que ver en el fondo con la comprensión pedagógica del funcionamiento de la democracia en la escuela. Por esta razón, cuando buscamos calificar la formación como integral, subrayamos la necesidad de entender que son todas las dimensiones humanas las que, en constante relación, requieren un desarrollo que supone el cultivo de la unidad en la diversidad. Así, el desarrollo del sentido plural no es más que desplegar el sentido de la formación con apertura a las diferencias humanas.

La escuela es un ámbito privilegiado para desarrollar el juicio crítico acerca de los problemas que afectan la vida social. A partir de los valores que comparte una sociedad, es posible reconocer formas de solidaridad y de asociación en los colectivos humanos. Estas colectividades construyen el sentido de pertenencia con una causa común desde la voluntad de solidarizarse con la misma. En términos educativos, este es uno de los desafíos de la escuela, donde la formación humana combine esa adhesión a la pluralidad y la solidaridad como retos que enriquecen la realidad de saber convivir con los demás. En este sentido, se trata de desarrollar procesos educativos que justamente contemple aspectos adaptativos y socializadores. Y frente a esto, se necesita trabajar por una educación que se reconoce que sus grandes aspiraciones se concretan en la cohesión social y el desarrollo de las personas para ganar en autonomía, trascendencia y justicia como horizonte de formación humana. Esto se constituye en una forma fértil para estimular vinculaciones entre los actores educativos y que desarrollen un sentido plural de pertenencia y de servicio de una causa común.

Es comprensible, por tanto, que la educación a través de sus diferentes modalidades y manifestaciones aprecie en las transformaciones de la sociedad las formas emergentes de organización social que hacen posible la convivencia y la igualdad como retos formativos. En este sentido, retos como son la exclusión, la polarización social o la desigualdad ocupan un lugar central en el estudio de los valores en el ámbito escolar. Esta visión, supone aceptar que la educación no se refiere solamente a la escolarización. Se necesita pensar que los valores, dependiendo del ángulo en que sean abordados, hacen referencia a aquello que merece ser apreciado, algo que se hace valer para todos en comunidad como es la justicia, la libertad o la igualdad.

En síntesis, en un mundo que se encuentra en cambio permanente y en sociedades que consolidan diferentes formas culturales, desde la educación tiene que trabajarse para que la identidad se construya desde el sentido plural de pertenencia. De este modo, entendemos que la educación pone el énfasis en la idea de que la escuela se aprende, se favorece el mutuo conocimiento y aprecio por alcanzar lo que representa valor para la formación humana. Precisamente, el riesgo que corre la escuela es no estrechar el vínculo con los cambios que acontecen a nivel social y de manera explícita en el desarrollo curricular. Ahora es cuando la distancia entre la escuela, el aula y el mundo de la vida se debe reducir defendiendo los valores comunes que nos unen y que ayudan a construir la propia identidad.

Asumir estos retos significa que tratar cualquier asunto relacionado con la formación humana, implica ver como este aspecto específico se relaciona con los fines y sentidos que la sociedad le otorga. Esto nos lleva a reflexionar cómo la necesidad de pensar la democracia en sociedades plurales, nos devuelve a la pregunta sobre qué significa educar para la ciudadanía, en cuanto los integrantes de la comunidad educativa se interroguen acerca de lo que tiene valor por el conjunto de derechos y deberes que los hace capaces de formar parte y, con lo cual, son capaces de integrarse como seres humanos en la vida cotidiana.

1.2 Educar en valores ¿Qué pretendemos conseguir?

A medida que se avanza en el análisis de las problemáticas de nuestras sociedades, de los cambios que sufre y de las controversias que se presentan en la realidad social, más se recurre a la educación con la necesidad de encontrar respuestas e interpretar la formación humana en aspectos tan cruciales de la socialización. Desde la perspectiva del cambio, siempre se busca indagar lo mejor para el hombre y perseguir aquello que pueda prevalecer en su existencia para la favorecer su convivencia y construcción de ciudadanía. Como se podrá observar, ante dichas situaciones que provocan incertidumbre ante la realidad que enfrentamos, nos preguntamos constantemente si es necesaria la educación para introducir cambios ante las situaciones que vivimos. En este sentido, uno de tantos planteamientos que se proponen las sociedades para afrontar dicha realidad, tiene que ver con una educación centrada en valores (Expósito, 2020; Gómez y García 2018). La tarea de educar en valores, en sí misma, es una cuestión de compromiso con el hombre.

Desde hace muchas décadas hemos visto la urgencia de pensar retos en la formación de nuevos ciudadanos y, tratamos de crear situaciones, así como de generar oportunidades educativas que hagan posible avanzar en la formación, no sólo en la dimensión integral de la persona, sino también en las dimensiones que configuran sus relaciones sociales y políticas. Por ello, el mero hecho de considerar la dimensión social y política del ser humano por la formación, se hace necesario indagar qué es lo que favorece su realización, específicamente desde lo que estima como deseable e ideal para su logro en la sociedad. Con esto, podemos decir que el cultivo de la persona y su desarrollo en vista de la realización humana es posible observarlo desde la opción concreta de los valores.

Llegado a este punto, nos preguntamos ¿qué pretendemos conseguir? En la sociedad en que vivimos, conviene creer que es posible apostar por un compromiso entre las personas que convivimos en ella. Queremos lograr de la educación que sea el ser humano el que interprete la dinámica de las transformaciones y los cambios sociales a través de la elaboración de un orden de valores. Tal como lo expresa Rodríguez (2011) la educación siempre va en la dirección de los valioso y sólo a través de la persona, es posible comprender el significado del concepto *valor*. Por esto, podemos entender que

es posible apostar por una educación para el cambio, cuando los valores están presentes para vivir como ideales u opciones deseables.

Ahora bien, lo que interesa en el campo educativo es el proceso por el cual llegamos a asumir como propios los valores, con el fin de que influyan realmente en la vida de los alumnos, con el objeto de que sean referentes de la conducta. Para ello, tratamos de vislumbrar el sentido y el alcance que adquiere la educación en valores en el ámbito democrático escolar. En efecto, tal vez este escenario de formación sea uno de los más extraños de la escuela, porque su tarea ha estado más dirigida a responder a los desafíos cognitivos que a los formativos. En este sentido, cabe decir que el currículo agrupa no solamente series de conocimientos cognitivos, sino también valores (Azkarate, Bartau y Lizasoain, 2019). Esto nos lleva a pensar que lo decisivo de la tarea de educar en valores tiene que ver con la personalidad del profesor. Ya sea que proponga transversalmente educar en valores a lo largo del currículo o se busque que el enfoque se de a las distintas disciplinas, ya que ambos puntos de vista son complementarios en el hecho educativo. Ninguno excluye al otro en el desarrollo del currículo.

Como ya ha quedado indicado, tanto la organización de la escuela, así como el conjunto de experiencias programadas en función de unos objetivos, la organización de metodologías de enseñanza, los tipos de relaciones interpersonales que se suscitan entre profesores y alumnos, son, asimismo, medios cruciales para la educación en valores. Con esto puede decirse, que no hay necesidades escolares independientes de las necesidades axiológicas. Por lo tanto, “la educación integral de alumnos/as requiere, así, una escuela que contemple la enseñanza en valores como un elemento prioritario” (Berríos y Buxarrais, 2013, p.250).

Paradójicamente, la escuela a pesar de ser una de las instituciones más señaladas por los males que aquejan la sociedad, entre ellos la crisis de valores, se convierte en el lugar central para colocar allí lo que se desea construir como fundamento de lo social y de lo humano. La dimensión moral cumple aquí un papel muy importante. Bajo esta perspectiva, en el afán de proponer objetivos que pueden lograrse para la formación del intelecto, también es indicado saber que se necesitan objetivos para conocer y familiarizarse con información que tenga una relevancia moral para la vida y la formación de la persona. Todo ello acontece en la escuela y es el único lugar donde

las personas pueden formarse para potenciar el pensamiento crítico en favor del desarrollo de la autonomía moral para la toma de decisiones.

Considerar la realidad de la escuela de estos tiempos, especialmente con estas generaciones de interpretaciones variadas acerca de la moral, es oportuno revisar el gran potencial educativo que presenta la educación en valores en la formación de personas moralmente comprometidas. Con esto, hemos subrayado que la educación en valores se reconoce desde los elementos de la cultura, más allá de prescribirlos o consignarlos como contenidos en el currículo formal en función de objetivos educativos generales. Educar en valores tiene sus propios retos culturales y superan la concepción curricular de contenidos imperativos en la organización escolar y de las prácticas educativas. Más bien, insistimos en la oportunidad que nos brinda el currículo como fuente de la cultura, para indagar cómo es que se lleva a cabo el aprendizaje moral en la vida cotidiana, con ese compromiso de voluntades para pensar hacia dónde orientamos lo que es valioso en la educación, es decir, hacia el desarrollo de la persona y la formación para la convivencia con los demás (Tourriñan, 2006a; Tourriñan, 2006b).

Ciertamente lo que importa es que hay que potenciar y aprovechar las ocasiones para el aprendizaje de la moral en los centros educativos. Es necesario poner en marcha prácticas pedagógicas con valor formativo que permitan crear situaciones de aprendizaje de esta naturaleza. La cultura moral de los centros educativos puede hallar en un buen número de relaciones interpersonales, una vía que abre la oportunidad para abordar la educación moral entre lo personal, lo curricular y lo institucional. Al respecto, para Rubio (2011, p. 503),

el concepto de cultura moral de los centros educativos permite concretar el nivel macro de la propuesta de educación moral de un centro, la vía institucional. Destaca así el valor de la institución educativa como agente formativo en sí mismo, capaz de contribuir en la construcción de la personalidad moral de los alumnos.

Consecuentemente, la cuestión que queremos reflexionar es que la construcción del concepto de cultura moral, marque la ruta de un aprendizaje ético. Desde el ámbito escolar hay que cultivar la capacidad de diálogo a través del aprendizaje de los valores, para así ganar no sólo en el desarrollo humano de la persona, sino también, en el incremento de niveles de razonamiento moral. Así pues, los centros educativos asumen

que la sociedad está presente en muchas experiencias de formación de los alumnos, especialmente, desde lo que estima como justo o digno del ser humano (Fullat, 2003), para sacar partido de las ocasiones de aprendizaje que todos comparten de un mismo tejido moral (Espinosa, 2016).

Como vemos, la discusión actual sobre la educación en valores se abre en todos los ámbitos de la educación, ya sea formal, informal o no formal. Si existe o ha existido una tendencia a descalificar esta práctica educativa, invalida también el modo en que los centros educativos entienden la democracia como una experiencia de participación social, donde se desarrolla una cultura moral que es necesaria para orientar la formación de la dimensión política de los alumnos. De ahí el interés de Gracia y Gozávez (2016, p.88) de indagar en el ámbito escolar “¿cómo llevar adelante estas propuestas relegando al plano de lo «alternativo» o secundario la formación en valores éticos y cívicos, desconfiando explícitamente de su centralidad en la formación de las futuras generaciones?”.

En este sentido, se destaca la importancia de formar en los centros educativos el razonamiento moral, de tal modo, que los alumnos cuando egresen de la educación básica y lleguen a la mayoría de edad, cuenten con los argumentos para asumir responsablemente la toma de decisiones y, en esa medida, nutran con su participación la posibilidad de ejercer una ciudadanía democrática. Todo esto significa que la formación en valores nos lleva a pensar que, si la educación es considerada como un campo de disputa de intereses, en coherencia con la búsqueda de unos fines formativos, implica que se hace responsable de asuntos mayores de la sociedad como son los conflictos de valores. Esto es un asunto que nos permite entender los desafíos pedagógicos de este aprendizaje y nos devuelve a una democracia más real a través de la labor de educar.

1.3 La educación ética en el ámbito escolar

La discusión sobre las competencias en el ámbito escolar ha llevado a plantear como su despliegue desde una óptica instrumental, ha caído en la simplificación de estándares por el afán de pensar y contar siempre con los mínimos del conocimiento con los que se debe vivir en estas sociedades en constante transformación. Sin embargo, a medida que se configura esta discusión en correspondencia con el mundo de la globalización, indagamos si es necesario reconocer si esta mirada ha terminado reduciendo la educación ética en la escuela a términos eminentemente operativos. Es decir, si encapsulamos la educación ética en unos mínimos de conocimiento social, nos orientamos a buscar una medida en las competencias éticas frente a lo que se busca como justo, digno o bueno para el ser humano. Consideramos que la reflexión sobre el desarrollo de competencias ética en el ámbito escolar puede abarcar mucho más, partiendo inicialmente por aprovechar la noción de capacidad como parte de configuración de lo humano y no como una reducción de conocimiento más de corte instrumental.

Con base en lo planteado, queremos articular la noción de razonamiento moral como un elemento de reflexión de la competencia ética en el trabajo escolar (Hernández, González y Pérez, 2014). Con esto en mente, es oportuno reivindicar para la ética el espacio que le corresponde en la escuela y en la labor del profesorado. En el campo educativo se reconoce que la labor del profesorado tiene una importante connotación ética, especialmente, cuando observamos en la práctica actitudes hacia la valoración ética del ser humano, el respeto ante la opción ética de cada persona y su defensa de la pluralidad moral en la construcción de sociedades democráticas (Pérez, 2003).

Con este criterio se pretende identificar elementos de la competencia ética del profesorado, así como diferentes capacidades a propósito de los dilemas morales que enfrenta en la vida escolar. Es importante anotar que la competencia ética se despliega necesariamente en el hecho educativo por la integración de conocimientos, actitudes y valores que buscan poner en práctica los asuntos de la justicia, tolerancia y respeto que están relacionados con la calidad de vida de todos los alumnos en el marco de las relaciones democráticas que configuran en su cotidianidad. Empoderar a los alumnos de sus deberes y derechos, es de hecho, uno de los primeros pasos para que analicen y

resuelvan los conflictos de valores, así como los dilemas morales desde distintas posiciones éticas.

Urrutia (2015, p. 45) indica que “cada espacio de interacción social es –en cuanto que interactuar nos puede configurar, en el ejercicio (ir)responsable de nuestra inteligencia libre o libertad inteligente– un ámbito de formación moral, cívica y ética”. La exigencia de la interacción social, según el autor, es que la formación se impulsa socialmente y se orienta por acciones deliberativas, las cuales, regulan las acciones humanas y favorecen libremente la constitución de vinculaciones de solidaridad entre los miembros de una comunidad. Este es un aspecto relacionado con la dimensión moral de la ciudadanía, inherente al fortalecimiento de las sociedades democráticas, por lo cual, establecer una reflexión en torno a este tema permite darle ese matiz social, político y cultural que permite que los sujetos no sólo consoliden relaciones en torno a la ciudadanía, sino que también sean capaces de actuar conforme a lo que conocen, necesitan y poseen en favor de una mejor comprensión de los cambios sociales y educativos (Mínguez y Romero, 2018).

Sin duda alguna, los profesores están llamados a asumir acciones éticas al contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte de un todo social, es decir, profundizando en la dimensión social de la educación. Esto favorece encaminar las prácticas de participación escolar hacia la atención de problemas educativos en el mundo de la vida social de los actores. Por esto, cabe decir que los actos humanos realizados por los seres humanos objeto de moralidad son de carácter social. Por esta razón, en el ámbito educativo el desarrollo de la moralidad se caracteriza por una serie de etapas de desarrollo marcadas por actitudes que se organizan al interior de una secuencia que persigue la madurez moral. Uno de los objetos de la ética es precisamente perseguir la realización moral individual y colectiva, en torno a las acciones de responsabilidad, libertad, reflexión y desarrollo de valores morales que son transmitidos por la sociedad.

A pesar de que las categorías de ética y moral son empleadas a veces indistintamente, consideramos clave comprender que el término moral en una concepción aproximada, la definen como el objeto de la ética. De este modo, podemos referirnos que el desarrollo moral se constituye en una memoria recreativa de los valores, principios, ideales o actos concretos que tienen una valoración positiva en el conjunto de las

costumbres humanas (*mores*). Con respecto a esto, profundizar en el razonamiento moral de los profesores, es una manera de analizar cómo interpretan en los cambios de la sociedad por nuestras transformaciones morales, comprendidas entre lo que se vive por un lado de las normas y por otro de los actos humanos. Los hechos morales son actos humanos que también configuran una noción de formación. De hecho, la formación por su naturaleza tiene un sentido ético que juega un papel decisivo en la vida, tanto de cada persona como de todo grupo humano. La formación siempre convoca a la pregunta por el sujeto, especialmente por la forma en que se conoce y gobierna a sí mismo; así como por su construcción de criterios éticos para relacionarse con el mundo. En sentido moral, la búsqueda y realización del hombre en el campo de la educación se destaca por ser una evolución hacia una situación histórica concreta de la humanidad.

Por esta razón, sondear en los procesos formativos aquello que es moralmente es correcto, es favorecer el discernimiento ético acerca de los valores o normas morales que son deseables en la realidad cotidiana. Bolívar (1998, pp, 7-8) se refiere a

la ética, como reflexión crítica de segundo orden sobre los valores o comportamiento previos, pretenden proporcionar razones que justifique o no las acciones, comprender y analizar los comportamientos morales. En este sentido, la moral es el objeto que estudia la disciplina ética. Ésta pretende explicar, desde patrones de generalidad o universalidad, la experiencia moral humana.

Esta peculiaridad formativa pone de relieve, por una parte, que la moral es vinculada firmemente con la condición de lo humano. Por otra parte, la condición adjetiva de la moralidad expresada por la calidad de lo humano es el ideal o finalidad última de la educación. Toda educación ética apuesta básicamente a la conformación del sentido moral, pues, educar consiste precisamente ese esfuerzo moral por desarrollar armónicamente las dimensiones del ser humano (Hernández, González y Pérez, 2016).

Interrogar las emergencias surgidas en lo educativo, es una forma de discernir éticamente sobre el orden de valores que se pueden debatir y construir ante los problemas morales que se presentan en el ámbito escolar. La necesidad de formar sujetos que actúen éticamente consiste en ayudarles a discernir sobre lo que acontece con la vida. Preguntarse ¿qué hacer con la vida? es desplazarse hacia un problema

político. Por esto, es relevante comprender que la enseñanza ética en la escuela ha sido orientada hacia el desarrollo de contenidos formales en el currículo, que al desarrollo del pensamiento ético y político (Arévalo, Prieto y Giraldo, 2012).

1.4 La pregunta por el sujeto de la educación

La búsqueda de nuevos sentidos en la educación desde la pregunta que se hace por el ser humano y su formación, permite que la realización de la educación desde un marco crítico sea la apertura de la reflexión donde se describe la formación como asunto de la pedagogía y conocimiento de la educación. Esta iniciativa se orienta por indagar, como la contextualización de la pedagogía es una forma de investigar y pensar el vínculo del maestro con el conocimiento que construye a través de la experiencia de la formación. Es decir, es un desafío epistémico de reflexión que supone múltiples formas de razonamiento (Zemelman, 2005) sobre la teoría y práctica de la educación. Una de estas formas de razonamiento, parte de entender la pedagogía como un campo disciplinar en construcción, que comporta reflexiones que surgen de la experiencia y, que permite pensar e interpretar otras formas de potenciar la actividad del maestro como fuente principal de interrogación, a partir de situaciones concretas o de diferentes momentos históricos. Esta es una forma de lectura que puede abordarse desde referentes como la ciencia crítica de la educación, la perspectiva comprensiva o del pluralismo teórico en pedagogía (Runge, 2008).

Esta reflexión, está orientada desde el reconocimiento y la argumentación del campo de la antropología pedagógica, para explorar una perspectiva que permita trazar una hoja de ruta para investigar la formación humana en el campo aplicado de la pedagogía. La reflexión antropológica es una forma de indagar cómo abordar los problemas de la pedagogía y su objeto de estudio, así como, analizar la importancia de la pedagogía desde el tratamiento de problemas educativos contextuales que podrían ser abordados desde el horizonte de las ciencias de la educación.

Un espacio para la reflexión e indagación sobre la formación denota en lo educativo el estudio de los valores del hombre que se comprenden desde la inconmensurabilidad del obrar humanamente en la cultura, de ganar en humanidad o de significar los modos de incursión humana en el mundo. En este sentido, la crisis del sujeto se posiciona o instala en la comprensión de la realidad educativa como la vivencia donde se persigue aquello que propicia el perfeccionamiento humano, es decir, la perfectibilidad o formabilidad humana que son atributos de la pedagogía y, que son aquella lógica fugitiva de las luces de la razón, de las teorizaciones e idealizaciones que intrincan en exceso la tan pensada administración igualitaria de la formación de la vida fundada en

la experiencia de modernidad. Aquí la pregunta por el sujeto abre la oportunidad para explorar qué presupuestos antropológicos restituyen la pregunta por la formación y la construcción de subjetividades por la condición de humanidad de una educación en contante transformación.

Toda tentativa de formular nuevos mecanismos para movilizar apuestas de la educación como objeto de producción controlada y vigilada, ha sido la representación de una imagen de eficiencia y desarrollo en el pulso de las tendencias mundiales de la calidad de la educación. Esta apuesta por una educación de tradición burocrática ha terminado en gran medida por demostrar el valor de la rentabilización del conocimiento occidental en la construcción de argumentos teóricos para organizar y administrar racionalmente la educación.

Sin embargo, la educación de esta constelación histórico occidental, en tanto forma de producción como de representación del mundo, sigue consolidándose en todo un sistema de control que ha dirigido las acciones de la educación sólo para transmitir los saberes acerca de las relaciones sobre un conocimiento objetivo del mundo. De este modo, indagar en la pedagogía como reflexión acerca de la educación, genera nuevos interrogantes sobre la problematización de estos saberes acerca de la noción de sujeto en la educación, especialmente desde sus capacidades, de su cultura, de sus valores, en el espacio social multicultural que configura nuevas nociones sobre la formación del ser humano.

En esta visión, cuando podemos referirnos a la capacidad de nuestros argumentos, a la construcción de nuevos arquetipos educativos y demás capacidades de gestión organizativa, evidenciamos como de esta lectura obediente que hacemos de la educación como administración racional, se materializan fuentes de pedagogía como únicas de principios de racionalidad dominante de la enseñanza para el bienestar social de las organizaciones. Al respecto, Runge (2008) expresa refiriéndose como la *razón instrumental* observa al ser humano y al mundo sólo desde la perspectiva de la utilidad, es decir, una razón instrumental orientada sólo por fines. Sin embargo, lejos de pensarnos como lectores obedientes y ejecutores programáticos de estos fines, pensamos la pedagogía en las manifestaciones de nuestro tiempo, en el círculo de una necesaria dialéctica educativa de confrontación crítica sobre la sofisticación del discurso pedagógico como del sujeto de conocimiento, más allá de las referencias

administradas de la formación. Ante todo, es importante pensar la formación como significado constituyente de los sujetos. De este modo, se implica la pedagogía como una práctica de resignificación crítica del *proyecto del hombre*, reconocido simplemente como semántica de la cultura o resistencia cultural frente a la lógica dominante de interpretación enciclopédica sobre lo formativo.

El concepto del sujeto en tiempos presentes devela el valor de una tradición cultural que, en su memoria histórica y perspectiva crítica, indaga “si el hombre mismo se observa como sujeto de su propia historia” (Runge, 2008, p. 131). Aquí la formación, signa el valor de este concepto de sujeto como un asunto de la pedagogía. La necesidad de describir y representar los estados de transición de lo humano en la educación, parte del razonar desde lo inconmensurable del obrar humano, lo cultural de la formación humana, de un sujeto situado, que es impresión siempre fugitiva de las luces de la razón, de aquellas teorizaciones e idealizaciones que intrincan en exceso la tan pensada administración igualitaria (económica, social, política, educativa) de la vida fundada en el conocimiento sistemático de la experiencia de modernidad.

Así, con el telón de fondo de la sociedad de control y, con el atractivo de la razón instrumental que se consolidó en la dinámica de las organizaciones modernas, pensamos entonces, qué significó depositar la fe en el carisma de las organizaciones intelectuales que se sobrepone a la experiencia de los propios sujetos de formación y conocimiento. Lo pedagógico aquí, es la problematización que se hace expresiva como condición de posibilidad de historicidad de los sujetos, que interpretan, reproducen y apropian una primera vista de la complejidad del fenómeno educativo, razonado e institucionalizado en el curso de la cultura de los conocimientos y la experiencia de lógicas tecnocráticas de la educación, que se pensaron históricamente como objeto de leyes y determinación de otras contemplaciones y ánimos de representación de mundo.

Aquí, la aspiración de una transformación social a través de la educación reconoce cómo desde la propia realidad histórica, se convoca pensar de qué manera las concepciones de ser humano, propician formas de actuar y comprender la formación desde una lectura de acontecimientos humanos en el devenir de esa “emergencia contingente finita” (Badiou como se citó en Žižek, 2005, p. 140) que es el sujeto. El aprendizaje y discurrir del sujeto, es desajuste por lógica de reconstitución desde los lugares de esparcimiento de la lógica del poder, del sometimiento a prejuicios, hábitos

y costumbres dominantes, cuando la memoria histórica anegada, emerge en vertientes de situaciones problema que se manifiestan como presentes vitales de nuevas exigencias de razonamiento, de reivindicaciones que afrontan los grandes desafíos del pensamiento que hace contemporáneos vivos a los sujetos de formación, en la misma significación y resignificación de sus modos de existencia, por los efectos múltiples que desencadenan en memorias colectivas, los actos transformativos potenciados por su misma naturaleza.

La realidad aquí expuesta en el asunto de la formación no es un asunto de prescripción de leyes, ni tampoco la imposición de un objeto de la pedagogía del consenso absoluto. En pocas palabras, la realidad educativa se manifiesta es por la formación del sujeto que, a su vez, la configura en la acción con los otros, siendo la educación un efecto de interacción cultural, fundamentalmente asociada con la emancipación conjunta y potenciación de los mismos sujetos. Sin embargo, cabe aquí anticipar, que aún falta por comprender la potenciación e injerencia del sujeto en la realidad que construye, es decir, en su historia como espacio de intervención, como construcción del presente en el entendimiento de la cultura que se necesita pensar como espacio de constitución humana.

1.5 RESUMEN

La formación para la ciudadanía es un largo proceso que se reconoce desde la socialización primaria en el núcleo familiar y posteriormente en las diferentes etapas de escolaridad que nutren esta perspectiva del desarrollo humano. El trabajo de apostar por una formación del ser, que aprenda a internalizar costumbres, hábitos, actitudes y valores constituye una respuesta a las necesidades y problemas que tienen nuestras sociedades. Actualmente una de las formas de abordar la educación para la ciudadanía en el contexto escolar, parte de centrar la atención en los procesos que den respuestas educativas, por lo menos, en cierta medida, a orientar la vida de las personas y de los colectivos humanos a través del discernimiento de los valores para transformar su entorno y desarrollar capacidades reales para participar de la vida común. La ciudadanía consiste precisamente en desarrollar la capacidad para la toma de decisiones y reflexionar con autonomía acerca de la participación en la vida común.

Ante esta situación, los constantes cambios sociales que pasan ante la mirada de los escolares en los centros educativos favorecen que los actores educativos puedan conversar, narrar y compartir experiencias, así como configurar nuevas relaciones que abren el ejercicio de la educación para la ciudadanía. De este modo, la educación en valores ha estado, pues, en el núcleo duro de reflexión acerca de los procesos de socialización e integración social de los alumnos. Esto es, justo, lo que queremos explorar en el ámbito escolar, donde la educación no sólo introduce a cada ser humano en el mundo cultural y social, sino que consigue favorecer el desarrollo de la autonomía moral y posibilita asegurar el trabajo con valores que aseguren no sólo el funcionamiento social, sino también, de aceptación de principios y normas ya establecidas.

Desde una opción comprometida con el ejercicio de educar para la ciudadanía, buscamos interrogarnos acerca del papel de la escuela en los procesos de socialización que dan lugar a los aprendizajes de derechos y deberes en las prácticas en que se mueven los jóvenes. Pero, sin duda, buena parte de las motivaciones que impulsan a emprender la educación en valores, lo establece la necesidad de profundizar en la democracia como forma de participación en los asuntos comunes y de los hábitos que fortalecen las relaciones con los demás. Por ello, aprender y apreciar la democracia

permite posicionarse ante los conflictos de valor que acontecen en el escenario escolar y en los diferentes procesos y prácticas sociales.

REFERENCIAS

- Araújo-Olivera, S. S., Camarena, M. T. Y., Estrada Ruiz, M. J., & De La Cruz Reyes, M. (2005). Respeto, democracia y política, negación del consenso: El caso de la Formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 15-42.
- Arévalo, J., Prieto, E y Giraldo, G. (2012). La formación del sujeto ético-político: clave para prevenir la violencia escolar. En Echavarría, C & Meza, J (Eds.), *Formación ético-política. Itinerarios sobre ciudadanía y violencia escolar*, (pp.189-200). Universidad de la Salle.
- Azkarate Morales, A., Bartau Rojas, I., & Lizasoain Hernández, I. (2019). Hábitos y valores del alumnado en centros de primaria de alta eficacia escolar. *Estudios Sobre Educación*, 37, 199–222. <https://doi.org/10.15581/004.37.199-222>
- Berrios-Valenzuela, L., & Buxarrais-Estrada, M. (2013). Educación en valores: Análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(2), 244-264. doi:10.5294/edu.2013.16.2.3
- Bolívar, A. (1998). *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía*. Junta de Andalucía.
- Espinosa Zárate, Z. (2016). La educación moral en contextos informales. *Teoría de la Educación*, 28(2), 53–73. <https://doi.org/10.14201/teoredu2825373>
- Expósito, C. D. (2020). La quimera de una educación sin valores. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 175-188. doi: <http://dx.doi.org/10.17162/au.v10i4.502>
- Fullat, O. (2003). Heidegger o los valores rasos de la educación postmoderna. *Revista Española de Pedagogía*, 225, 209–221.
- Gómez Collado, M. E., & García Hernández, D. (2018). La cultura de paz inicia con la educación en valores. *Estudios de Derecho*, 75(165), 45–72. <https://doi.org/10.17533/udea.esde.v75n165a03>
- Gracia, J., & Gozávez, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 83–103. <https://doi.org/10.14201/teoredu201628183103>

- Hernández, M., González, V., & Pérez, M. (2014). El razonamiento moral como elemento constitutivo de la competencia ética: dilemas reales e hipotéticos en profesores de educación secundaria en México. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 183-201. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42900
- Hernández, M., González, V., & Pérez, M. (2016). El quehacer ético del profesorado de secundaria: un análisis a través de sus actitudes y su razonamiento. Estudio de caso en el contexto mexicano. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 17-34.
- Mínguez, R y Romero, E. (2018). Por la transformación de la educación ciudadana. En Mínguez, R & Romero, E (Coords.), *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas* (pp. 7-16). Octaedro.
- Ortiz, I. (2018). Relación entre la composición social de la comuna y la de las escuelas en la región metropolitana de Santiago. *Calidad en la Educación*, 48, 166-203. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.483>
- Pérez, G. (2003). *Cómo educar para la democracia*. (Tercera Edición). Popular.
- Ribosa, J. (2020). De la alienación a la alineación: el reto de la escuela. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 129-138.
- Rodríguez, R. (2011). La educación en valores en los estudios oficiales de danza y en el folklore. *Educación XXI*, 14(1), 265-285.
- Rubio Serrano, L. (2011). Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 503–519.
- Runge, A. (2008). *Ensayos sobre Pedagogía Alemana*. Museo Pedagógico Colombiano.
- Sabariago, M. (2004). Estrategias metodológicas en aulas multiculturales. En Soriano, E (Coord.), *La práctica educativa intercultural* (pp. 133-178). La Muralla.
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28(39), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>

- Tedesco, J.C. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Touriñan, J. M. (2006a). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 227-247.
- Touriñan, J. M. (2006b). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios Sobre Educación*, 10, 9-36.
- Urrutia, F. (2015). Formación moral, cívica y ética con estudiantes del nivel secundaria en México. Estudio y valoración de desempeños docentes y propuesta pedagógica para su mejora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(4), 41-88.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.
- Zizek, S. (2005). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Paidós.

CAPÍTULO II
EL PROFESOR DE SECUNDARIA Y LA
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE SU ACTIVIDAD
PROFESIONAL

ÍNDICE

CAPÍTULO II. EL PROFESOR DE SECUNDARIA Y LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE SU ACTIVIDAD PROFESIONAL

Introducción

2.1 El profesorado de educación secundaria: Itinerarios de la formación

2.2 Experiencia y desarrollo humano

2.3 Saber pedagógico

2.4 La reflexión en la práctica y desarrollo de la profesión

2.5 Resumen

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

El propósito que persigue este capítulo es mostrar como el profesorado de educación secundaria se inserta en términos de participación y de responsabilidad en la realidad social y cultural de la escuela. La trayectoria del profesorado está influida por el nivel de aprendizaje y de responsabilidad en el desarrollo de su tarea docente en la vida escolar; así como por la madurez pedagógica en su perfeccionamiento como profesionales de la educación. De este modo, es de interés visibilizar la profesión docente como una tarea innovadora, la cual, se enriquece constantemente de estímulos y actuaciones formativas.

Por lo tanto, posibilitar y estimular la participación del profesorado en las actividades relacionadas con la educación moral, se reconoce como una tarea de especial relevancia, puesto que, con sus actitudes, creencias y opiniones nos podemos identificar motivacionalmente ante la presencia de los valores en las cuestiones morales que se dan en la formación escolar. Para este caso, comprender el sentido y la trascendencia que tiene la profesión docente, pasa por observar su sostenimiento y actualización aplicada a todas sus actividades como referente de calidad reflexiva de la educación. De esto, se justifica pensar sus contribuciones para la mejora del sistema educativo, que sólo será posible observar si implicamos a los profesores en la necesidad de los cambios que se requieren realizar en nuestras sociedades. Por esto, podemos decir que la responsabilidad del profesorado con la escuela, en perspectiva pedagógica, es un compromiso íntegro con un proyecto específico de formación humana.

Por consiguiente, se debe tener en cuenta el gran potencial formativo que tiene la educación en valores, cuando se alude necesariamente a indagar en los saberes del profesorado, los modos de concebir e interpretar la formación de los alumnos en el tejido moral que todos compartimos en la sociedad. Estos saberes son parte de la pedagogía misma y son saberes correspondientes a formas de hacer que se orientan por el conjunto de representaciones que elaboran los profesores acerca de la reflexión sobre su propia práctica. Cada vez que el profesor se enfrenta a nuevas situaciones o a dilemas morales que se presentan en los procesos formativos, va adquiriendo un grado de madurez profesional y pedagógica que se puede traducir en saber.

Finalmente, es importante remarcar la responsabilidad institucional en el desarrollo curricular para la educación básica secundaria. El currículo es en esencia una opción de la cultural que representa oportunidades de aprendizaje. Esta concepción se asienta sobre la base de considerar que es a través del currículo escolar donde se comunican los principios, se discuten las normas, se dialoga crítica y creativamente con la realidad. Estos son rasgos esenciales de un interés educativo que es trasladado efectivamente a la práctica, al mundo de la vida al llevar a cabo la función de educar para la ciudadanía. Al respecto, de todas las experiencias educativas que se pueden ofrecer, el proceso de educación moral es una de las cuestiones más apremiantes, pues, con ella se prioriza que los alumnos puedan llegar a construir con autonomía sus escalas de valores bajo el auspicio de la escuela, es decir, de su referente de social de participación democrática.

2.1 El profesorado de educación secundaria: Itinerarios de la formación

En el escenario de la educación secundaria resulta muy alentador presenciar el trabajo inteligente y vivencial de los profesores, especialmente en el contexto de las prácticas y de las profundas reflexiones que hacen a favor del estudio de la pedagogía en el campo teórico de la educación (Ruiz, 2013; Ortiz, 2017). Vale decir que, para comprender los cambios que se experimentan en las realidades de nuestro presente educativo, es necesario abordar desde el desarrollo de la actividad profesional de los profesores, el significado de las prácticas educativas y conocer sus características de intencionalidad y dirección que determinan un sentido para alcanzar un propósito específico. Es decir, hay que reconocer el esfuerzo inédito e innovador del oficio del profesor a través de las experiencias y la trayectoria de vida, en la que se han esmerado por reflexionar sobre la formación como eje central de la pedagogía (Flórez, 1999) en las realidades donde se quieren apropiarse de la experiencia de la sociedad y de las demandas de la cultura a través del desarrollo de la educación.

Considerando así el asunto, la educación es un tema que genera variedad de interpretaciones, en la medida que su concepción abre un abanico de muchas posibilidades para generar y transferir su conocimiento a la sociedad y la cultura. Sin embargo, el trabajo del profesorado está marcado por muchos interrogantes y tensiones que en el desarrollo de las sociedades es imperativo comprender. Planteada así la cuestión, recurrimos a la pedagogía y a sus movimientos conceptuales que influyen en el desarrollo de la profesión, donde es posible reconocer en el entorno educativo un impacto en las diferentes maneras de hacer un trabajo, de recrear experiencias, de transitar caminos o de desarrollar estilos que marcan un tipo de prácticas que propician la formación a través del discurrir por distintas experiencias de interacción sociocultural. Este asunto se fundamenta en el estudio y diseño de experiencias culturales que configuran espacios reflexivos, los cuales, otorgan un sentido al recorrido que realizan los profesores como actores en el campo de la educación.

Al llegar a este punto, la figura del *itinerario* suscita una reflexión en la metáfora del viaje, el cual, se piensa como la ruta que favorece trasegar la realidad educativa, forjando la experiencia en la vida escolar. Tal como indica Zambrano (2002, p.31) “como se sabe, quien viaja, se nutre de experiencias y desarraigos, y en su viaje alcanza a magnificar lo mejor del otro; se apropia, inclusive, de sus modos y maneras de

representación”. Desde este punto de vista, es importante destacar que el itinerario se reconoce por su naturaleza en el despliegue de experiencias de aprendizaje. Para Salinas y De Benito (2020) el itinerario figura como un constructo que opera como organizador de objetos aprendizaje y que favorece comprender las acciones que permiten desarrollar competencias específicas. Por lo tanto, los itinerarios en la cotidianidad escolar nutren el currículo por todas las oportunidades, vivencias y experiencias de aprendizaje en razón de las necesidades del momento.

Por ejemplo, al plantearnos ¿qué significa educar en valores en la educación secundaria? marca por sí mismo la idealización de un itinerario educativo. Muchos de los profesores desean saber cómo proceder cuando se abordan temas relativos a la enseñanza y al aprendizaje de los valores en el ámbito escolar. Esta condición caracteriza una experiencia que se vive y aprende en la cotidianidad escolar, en esa filiación epistémica con la realidad que no se puede evitar y que anima a dialogar en el marco de conflictos de valor, para responder a una necesidad que se da en el hecho educativo como es la formación moral.

En este sentido, surge el fervor de la pregunta por este saber hacer escolar, por participar e implicarse en un itinerario en el que se busca avanzar en una educación en valores que contribuya apreciar, mantener y profundizar en la democracia que hace parte de nuestros hábitos personales y estilos de vida. En este sentido, toda experiencia humana, verdaderamente educativa, implica una interacción, es decir, una acción que se despliega sobre algo y una respuesta que se espera de ese algo. Según Zambrano (2002, p. 26), desarrollar interacciones en el aula, implica pensar una pedagogía que, en referencia al mundo de la vida,

es la expresión compleja de un afuera que, por encima de cualquier tecnicismo escolar, le permite al docente situarse como un actor cultural complejo; actor que tendría la oportunidad de viajar por diferentes campos paidéicos, para venir a la Ítaca escolar con el fin de reconstituir la historia de la humanidad y sus saberes.

Pero, sin duda, este posicionamiento de la pedagogía se hace visible es a través de la experiencia como interacción, que resulta ser valiosa en la medida que los sujetos de la educación perciban y sean conscientes de las relaciones y continuidades que construyen en la misma experiencia; igualmente cuando implican y comprometen

acciones sociomorales que son fundamentales para el desarrollo la personalidad humana. Por esto, el itinerario del profesor se constituye de forma impensada y, muchas veces, no programada en una práctica para la transmisión de valores en la escuela. Los itinerarios van con lo cotidiano y es una forma de ver a través de ellos, cómo se comportan los profesores en el contexto de la formación moral, qué actitudes y creencias manifiestan con respecto al razonamiento moral y si dicho razonamiento es congruente con la construcción autónoma de los valores en la cultura escolar.

Se podría comprender según lo expuesto, que la idea de educar en valores provoca una reflexión ante las incertidumbres que experimenta el profesorado en la educación secundaria. Esto origina desconcierto frente a esa responsabilidad que recae sobre ellos para solucionar los conflictos de valor y de más problemas que se presentan en las discusiones de sociedad. Sin embargo, comprendemos que la práctica del profesor se encuentra emparentada con cuestiones éticas y no podemos olvidar que la educación en sí misma es una actividad moral, que no puede recibir un análisis independiente de la ética. Precisamente, las prácticas del profesorado son experiencias itinerantes que, por su misma naturaleza, son discursivas, que van y vienen entre los problemas, alegrías e historias que acontecen en la vida escolar. Este es un tema central para analizar la realidad de la educación ética, la cual procura hacerse responsable del otro, así como de encargarse de su realidad, fortaleciendo la construcción de vínculos entre los seres humanos (García y Mínguez, 2011).

El itinerario es una buena práctica educativa y ofrece una fundamentación racional para la toma de decisiones en el aula. Igualmente, como constructo para la creación de oportunidades de aprendizaje, facilita el desarrollo de habilidades para obtener información que es moralmente relevante en el ámbito educativo. Esto desarrolla la capacidad de contrastación de puntos de vista éticos y promueve el conocimiento acerca de los valores y las actitudes de otras personas. En este sentido, se pueden reconocer algunas alternativas para promover la educación en valores en el aula, cuya finalidad en la educación secundaria es la de formar a los alumnos como personas. Por lo expuesto hasta aquí, podemos comprender que no faltan intentos por llevar a cabo la educación en valores. Aunque el modo de ver la educación en valores cuente con distintas acepciones, modelos e itinerarios, todas se orientan por desarrollar estructuras universales de juicio moral como aspiración y finalidad del sistema educativo.

2.2 Experiencia y desarrollo humano

En el trabajo del profesorado de educación básica secundaria, suelen ser muchos los intereses que configuran el desempeño profesional de los profesores, tales como su inclinación por la pedagogía, el desarrollo de la didáctica, la educación para la paz, etc. Entre ellos se encuentra la educación y el desarrollo humano, caracterizado como uno de los ejes de problematización que es de interés abordar como una de las finalidades que persigue este nivel de educación secundaria. De esta forma, para los sistemas educativos es altamente significativo que un tema de tanta trascendencia sea representativo para los educadores, quienes trabajan por proporcionar y madurez, tanto intelectual como humana a los alumnos (Quicios y García, 2011).

La educación para el desarrollo humano es un reto en la experiencia profesional de los profesores, ya que se convierte en una oportunidad de presentar respuestas situadas en relación con los problemas que tienen las comunidades en el marco de sus fragmentaciones y desarticulaciones sociales (Ademar, 2013). Además, la experiencia del profesorado se reconoce e identifica con la realización de las personas, cualificando lo humano a través de sus prácticas. En este sentido, podríamos preguntarnos si ¿podemos identificar prácticas educativas que favorezcan el desarrollo humano? La propia noción de desarrollo humano es poco utilizada en el ámbito escolar y es corta su replicación en el desempeño académico del profesor. No todo el profesorado comparte la idea de que su experiencia dice mucho en lo educativo acerca de lo humano, más allá de los indicadores que miden aspectos de calidad.

La cuestión del desarrollo humano remite a una cuestión central del objeto de la educación. El ser humano se apropia de la experiencia de la sociedad y la cultura a través de la labor del profesor. Por ello, encargado de la formación, el profesor trabaja por el proceso de humanización que caracteriza el desarrollo individual y colectivo de las personas. Su misión es la educación y, por tanto, se ocupa de la humanización a través de experiencias culturales cuando conduce a las personas al progreso en su formación humana (Flórez, 1999). Esta concepción, va más allá de cualquier nivel de experticia que se consiga en el trabajo con determinada disciplina. Este es un dominio pedagógico que alude a la capacidad que desarrolla el profesorado al enseñar a sus alumnos el aprecio por los demás, de buscar la justicia como expresión de la realización humana y reducir las desigualdades humanas. Esto hunde sus raíces en la

capacidad del profesor de apostar en su práctica por la educación como un acto político (Freire, 2010).

Atendiendo a lo anterior, la identificación de la experiencia del profesor con el desarrollo humano pone en evidencia una reflexión ética con un importante valor educativo. La educación escolar no ignora la complejidad de las relaciones sociales y, antes bien, se interesa por la formación de seres capaces de situarse personalmente en la sociedad y en la dimensión colectiva de las acciones. En palabras de Touriñan (2017), sólo a través del área de experiencia que utilizamos para educar, podemos buscar rasgos del sentido inherentes al propio significado de educar. Por ello, el bienestar humano y el progreso de nuestras sociedades reflejan la cultura en la que se vive y el comportamiento de sus individuos también constituyen un reflejo de su desarrollo. Por supuesto, desde la perspectiva educativa y, por cuanto se refiere al conjunto de proposiciones que se configuran en razón del concepto de formación, pocos son los que dudan el aporte que brinda el profesorado para mejorar los niveles de desarrollo humano de sus comunidades. Por esto, su oficio consiste en incidir precisamente en la naturaleza humana, educando a los jóvenes para la vida como son las valoraciones morales, la inclusión como un principio del desarrollo humano y en la libertad para la participación política (Asensio, 2010).

En algunos ámbitos de la pedagogía y de las ciencias humanas, se hace énfasis en que la función liberadora de la educación es generar oportunidades al dar apertura al proyecto de ser humano. Este modo de entender la educación es un compromiso con la trascendencia que está arraigada en los saberes sobre el ser humano y que no puede “prescindir en sus reflexiones acerca del aprendizaje, la motivación, las actitudes, la educabilidad, los afectos, la ética, etc.” (Asensio, 2010, p.55). Por ello, la acción de educar se aprecia en definitiva por la estimación que realizan los profesores sobre el mundo en el que se vive. Buscar el valor de la justicia pertenece a esas afortunadas experiencias en donde la formación se despliega en el aula en acciones solidarias que contribuyen al desarrollo humano de los demás. Sólo un compromiso existencial con el hecho educativo (Flores y Porta, 2019), conlleva al desafío de afrontar en las prácticas educativas, situaciones que requieren la intervención del profesorado, especialmente, porque son ellos como trabajadores de la cultura quienes desarrollan una especial sensibilidad relacional y emocional hacia todo lo que reviste el carácter de lo humano. Por esto, uno de los propósitos de la educación, consiste en dar a todos

la oportunidad de aprender como horizonte de formación integral. Sólo a través de las acciones educativas que acojan el respeto por los derechos y trabajen por la idea de las libertades, salvaguardan la dignidad humana y potencian mejores condiciones para el desarrollo del bien común.

Bajo estas opiniones, es posible pensar que el cultivo de los valores en las actividades escolares obedece a un criterio de uso formativo que se puede reconocer en las actitudes del profesorado. Los diferentes ejercicios que realizan los profesores de clarificación de valores, les permite desarrollar destrezas y actitudes que definen el perfil del profesor, destacando su labor para crear mejores oportunidades en el desarrollo de capacidades humanas, al educar y educarnos en los valores que comprometen al ser humano con la búsqueda de la justicia, la solidaridad, el respeto, la igualdad y la paz. Por esto, sólo por la experiencia se puede decir que las sociedades disponen de buenos maestros, quienes le otorgan importancia a la educación como ese proceso de interacción cultural que ayuda a recibir a sus nuevos miembros, incluyéndolos a sus valores, principios, normas y costumbres que la caracterizan (Flórez, 1999). En este sentido, la educación cumple con la responsabilidad de adaptación social de sus nuevos ciudadanos, cuando se vinculan con sus capacidades para hacer actos valiosos con los demás y aprenden a vivenciar los principios democráticos de convivencia.

Según Cortina (2008), la noción de capacidades guarda una estrecha relación con aquello que se valora para promover del desarrollo de la persona. A través de la información que brinden, es posible evaluar niveles de desarrollo humano, especialmente, aquellas capacidades valiosas conectadas con los derechos humanos. La importancia de la presencia de buenos maestros en la vida de los alumnos resulta, además, valiosa para crear un clima positivo para el desarrollo exitoso de las organizaciones sociales. A pesar de que la escuela de nuestro tiempo, en muchos aspectos, atraviesa por situaciones de incertidumbre social y funciona con limitadas estrategias para afrontar la cantidad de situaciones conflictivas y demandas de la sociedad, también busca entender que es el único lugar donde se pueden recibir las influencias más deseables y valiosas de la sociedad y la cultura. En cualquier escuela, basta con contar con un profesor para que alguien pueda decir que ha recibido enseñanzas de mucho valor. Sea cual sea su especialidad, un profesor siempre establece una relación con su contexto educativo basada en una relación de

capacidades. Así, hay que resaltar que la capacidad de hacerse responsable de la formación es una responsabilidad moral coherente con la labor que se encarga de configurar esperanzas comunes a través de la educación.

2.3 Saber pedagógico

La formación continua del profesorado basada en la práctica pedagógicas ha venido tomando fuerza como reflexión o como posibilidad de reconstrucción y resignificación para los asuntos del conocimiento que merecen ser tratados por múltiples necesidades en el ámbito escolar. Por lo tanto, ya sea desde la comprobación, la consolidación o el posicionamiento de estatutos epistemológicos de una teoría de la educación, desde la pedagogía como reflexión de la educación o tal vez desde la vida misma, se convierten en eje de interrogación por sus alcances y saber específico. Las discusiones, el análisis, la confrontación, la metodología, la evaluación sobre los contenidos teórico – prácticos en el campo de la educación, en sus conexiones epistémicas con el campo de las ciencias sociales y humanas, ha sido un tema de interés y de reconocimiento para el profesorado en el campo educativo, analizando que todo valor fundado en la práctica proporciona un saber a partir de la construcción de objetos y conceptos que interesan a la pedagogía (Quiceno, 2014). Es decir, una pedagogía que integra como dispositivo el poder y la formación, desde el saber, la crítica, la reflexión, como reproducción y sistematización de experiencias en diversos espacios sociales, culturales y académicos.

Retomar las posibilidades del saber presente en las prácticas educativas y pedagógicas, transita por la aprehensión cultural de la experiencia del profesor en la construcción de conocimiento teórico-práctico, desde las propias conceptualizaciones y representaciones de la enseñanza y aprendizaje. En este sentido, podríamos decir que aprender de la práctica, es trabajar “esa capacidad de relación y comunicación que define el tacto pedagógico” (Novoa, 2009, p.212). Es decir, el discurrir de la enseñanza entre prácticas situadas, condicionada por una memoria de lenguajes, es una memoria de formación y saberes de una práctica cultural. Para poder indagar en la comprensión de esta reflexión, se evoca la cualificación profesional del profesorado como un asunto de la experiencia política de los profesores. Es política, porque es la fuerza del lenguaje la que faculta nominar la praxis, por ser una apuesta por la formación desde lo que son sus referentes de conocimiento, identidad pedagógica, en el desarrollo de ese papel como mediador entre lo cognitivo e histórico de la realidad en el ámbito educativo o pedagógico.

Si bien, antes de preguntarnos qué tanto conocemos acerca de nuestros saberes pedagógicos como saberes culturales en la red de las experiencias escolares, es

importante empeñarnos en observar detenidamente, qué tanto hemos revisado y penetrado la lógica de nuestra racionalidad lingüística, como lógica de argumentación del pensamiento en las prácticas docentes. Precisamente, las prácticas docentes como praxis formativas son experiencias discursivas, de conversaciones e interacciones conceptuales sobre juicios que van y vuelven en las prácticas educativas.

Actualmente, aprehensiones de este tipo de experiencias en la vida de los profesores, podrán considerar hasta qué punto se examina críticamente (Giroux, 1997) la reflexión cuando se aprende de las experiencias (Esteve, Melief y Alsina, 2010), o de las limitaciones que reordenan conocimientos ante la necesidad de superar, en los muy circunscritos espacios pedagógicos, los fundamentalismos y la concentración de saberes, las racionalidades totales, y teorías del conocimiento fragmentadas que han configurado así, dificultades estructurales y humanas para vincular estudios sobre la experiencia del profesorado en el ámbito escolar. Por estas razones, la definición y orientación de prácticas que siguen respondiendo a estatutos técnicos de la enseñanza, siguen generando una crisis de la actuación y de la decisión, al olvidar el desarrollo de la dinámica de aprendizaje cultural, de las circunstancias históricas concretas y, sobre todo, de la naturaleza del saber que es objeto de interrogación y reflexión de los profesores como agentes éticos y políticos en la cultura.

Muy acertadamente Giroux (1997), se ha referido a la ausencia de los intelectuales que analicen las contradicciones de esta cultura dominante y puedan pensar en la consecuente necesidad de reflexionar la educación como un estudio de formas culturales, que se comprometan en un diálogo crítico con la realidad, con intereses emancipatorios en el campo de la pedagogía. Los intereses epistémicos de los estudios en este campo de la cultura han de señalar rutas hermenéuticas que faciliten visibilizar, hacia dónde y para qué se orientan las lecturas de los saberes sobre la enseñanza y la didáctica cuando nos preguntamos por la realidad educativa.

Aquí, la pedagogía tendrá la necesidad de indagar las relaciones que los profesores se posibilitan con el mundo, dada la intención de practicar la crítica en sus representaciones a través del lenguaje en diferentes prácticas de conjunto. Las preguntas de conocimiento en el campo de la pedagogía, emergen en la medida que el discurso epistémico que construyen los profesores, involucra la naturaleza del conocimiento de la pedagogía no como una teoría de la prueba, del modelo o la

programación de contenidos; sino, como reflexión de la capacidad de partir de preguntas para problematizar el campo de la experiencia, por los saberes acerca de las nuevas formas de aprender, de reconocer los signos que constituyen la naturaleza de su práctica, es decir, la episteme de su comunicación. En este sentido, las posibilidades de resignificar lo educativo, no limitan la capacidad de conceptuar con postura crítica las prácticas pedagógicas, las costumbres, los saberes, las creencias que los caracterizan en la transmisión y aprendizaje de un constructo cultural llamado educación.

Independientemente del paradigma educativo, de la movilización interna de intereses de la enseñanza y sus lógicas de delimitación, es oportuno tener en cuenta, desde qué saberes podemos practicarle una escisión a las estructuras lógicas y a los conocimientos contenidos en objetivos educativos; en el curso de interpretar ahora, las manifestaciones de estar implicado – construyéndose o cualificándose en una sociedad de conocimiento. Quizá, sea útil mostrar que la reconstrucción pedagógica y lingüística de la realidad, no se ha dado bajo la observación de reformas programáticas, doctrinales, dogmáticas de la formación continua de profesorado. Más bien, reencantar la realidad, resignificar el valor de la experiencia profesional de los profesores, nos enfrenta con el problema real de construcción de la historia intelectual de la crítica en el campo educativo, dada por la construcción de los propios saberes, es decir, la realidad cultural que no es posible presentarla como datos de generalizaciones científicas o sacralización de una totalidad para el ámbito escolar.

2.4 La reflexión en la práctica y desarrollo de la profesión

Pensar la creación de la profesión o la experiencia de formación ligada al perfeccionamiento de la práctica del docente, es una forma de reconocer en el desarrollo profesional, la orientación pedagógica que propicia la reflexión entre teoría y práctica como consecuencia de su experiencia y de sus actuaciones formativas. En el campo de la educación, una prioridad del profesorado es aprender en la formación y observar sus etapas de desarrollo de su docencia centrada en procesos de reflexión (Schön, 1992). Dichos procesos, han posibilitado trabajar en una línea de actuación pensada desde la capacidad reflexiva, como competencia para la cualificación profesional; así como la competencia que permite abordar dominios de habilidades que se forjan en las prácticas educativas como capacidad de autorreflexión, de aprendizaje y mejoramiento que contribuyen con los avances y retrocesos que se presentan en ciertos momentos de la carrera docente y que son representaciones que los profesores reconocen de sí mismos en el proceso educativo.

A menudo, el desarrollo de los profesores comprende que, tanto factores profesionales como factores de índole personal, están vinculados para sustentar pedagógicamente su lugar en el trabajo escolar. El desarrollo profesoral es una forma de reivindicar y defender la profesión, frente a los modos de profesionalización docente definidos por el Estado (Runge, Garcés y Muñoz, 2015). Igualmente, cabe decir que el desarrollo profesional como oportunidad de maduración personal, gira alrededor de lo cultural, social y educativo, lo que representa que su avance en el conocimiento educativo, depende es de las posibilidades del contexto (Castillo y Cabrerizo, 2005), asunto que favorece desplegar competencias, modos de trabajo y reflexiones que se manifiestan en actitudes, habilidades, destrezas que configuran una comprensión más próxima al entendimiento de lo que significa la experiencia en el trabajo escolar.

En el contexto educativo, se entiende que la formación permanente del profesorado estimula aprender desde las representaciones conceptuales de los docentes que se enfrentan “a la propia actuación, a la propia realidad, a los propios problemas y a las propias circunstancias y a llevar a cabo una reflexión continuada de su quehacer diario” (Esteve, Melief y Alsina, 2010, p. 13). Por lo tanto, el estudio de la actividad pedagógica suscita un gran interés en la investigación educativa, en cuanto, el estilo docente y las prácticas de aula, se analizan como una opción para comprender como

los conocimientos y creencias con respecto a la formación, experiencia y trayectoria profesional (Rebollo, Jiménez, Sabuco y Vega, 2013), se entienden como saberes pedagógicos de experiencias, culturalmente definidas y reconocidas por un contexto definido de identidad profesional.

Esteve, Melief y Alsina (2010) expresan que las cuestiones que emergen en la práctica, la formación del profesor, su aprendizaje como proceso social e interactivo y, la experiencia con identidad propia, se constituyen en una manera de elaborar conocimientos, partiendo de los problemas que irrumpen de la práctica, que deben articularse con resultados fundados en las representaciones que existen en los propios profesores. Si partimos de la base, de que todos los profesores presentan una madurez o competencia pedagógica que precisa de reflexiones sistemáticas, de itinerarios alternativos desde donde se piense y oriente la educación; podemos deducir que centrados en la práctica profesional, que uno de los elementos que favorece la innovación y el cambio en la práctica es la autoevaluación de carácter formativo, es decir, desde la sensibilización que origina nuevos ciclos de reflexión sobre lo que significa vivir la experiencia escolar.

En este marco de pensamiento, se resalta la necesidad de que los profesores elaboren estrategias que les permitan mejorar sus procesos de reflexión como sistema abierto de pensamiento y lenguaje. Lo crucial aquí, es que la configuración de las reflexiones se logra a través del tejido que la pedagogía facilita por la interrelación de los propios avances y representaciones que los profesores consolidan como campo de experiencia. Aquello que se ha ido confeccionando con sus interlocutores en la enseñanza, en la pluralidad de experiencias y de estilos de configurar formas de trabajo pedagógico, aparece la dificultad de pensar que las prácticas pedagógicas presentan una “escasa reflexión acerca del sentido de la enseñanza en los contextos actuales, en el marco de la reconfiguración del trabajo y de la identidad de los docentes y de las nuevas condiciones socio-culturales que producen la subjetividad de los alumnos” (Vezub, 2007, p.10).

Es evidente la importancia del tema, sin embargo, el diálogo o encuentro de paradigmas en torno a los procesos del desarrollo profesional continuo, constituye un obstáculo social o institucional y, del propio profesorado, cuando se responden a problemas que se transmutan a cuerpos homogéneos, líneas uniformes y que tratamos

de resolver desde la inercia del paradigma, desde lógicas de mercado o desde intereses que en algún momento se imponen sobre los otros.

En resumen, he aquí un detalle que merece atención y, es el de otorgar prioridad a la experiencia de los profesores en la forma como narran su discurrir por la práctica profesional en sus contextos, donde el adjetivo formativo, tiene profundas significaciones y alcances cuando se vuelve reflexivo. Es decir, es realmente formarse en la exploración de los rasgos distintivos en el propio acto de educar, en la naturaleza del conocimiento de búsqueda, a través de una participación activa en el propósito notable de la enseñanza; desde los asuntos que encuentran vitalidad en la parte fuerte de la pedagogía. De este modo, es la práctica la que se transforma en competencias que potencian el pensar la función del conocer, observar, interrogar y participar en el mejoramiento de la docencia; así como la cualificación de las acciones educativas que responden a las dinámicas de crecimiento de la profesión en la cultura escolar.

2.5 RESUMEN

Este capítulo recoge el abordaje teórico de la figura del profesorado de educación secundaria y la dimensión pedagógica de su actividad profesional. En la actualidad, los itinerarios de la formación en el trabajo escolar nos permiten comprender formas de ver y explicar la realidad educativa, donde se desarrollan nuevas y diversas formas de actuar en el escenario educativo. Así pues, reparamos en el hecho de que el itinerario es necesariamente un recorrido donde el encuentro y el diálogo supone necesariamente un modo particular de realizar acciones educativas. Por eso decimos, que el itinerario del profesorado de educación secundaria expresa la definición de un estilo o de una marca característica dada por una determinada manera de hacer en la educación.

Para ello, se simboliza la figura del itinerario con los intereses del profesorado que guía los procesos educativos. El profesorado es el responsable de propiciar y promover la formación integral. De esto, podemos dar cuenta en las experiencias que dan sentido a su labor a través del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, cualquier actividad educativa está implicada la persona humana como un todo, buscando que pueda perfeccionar sus fortalezas en el contexto de la totalidad de su ser. Por esta razón, la educación aporta al desarrollo de la personalidad humana, lo cual supone responsabilidad no sólo por el desarrollo del ser humano, sino por los demás y por el mundo que vamos construyendo en comunidad.

Por otra parte, es necesario hacer una especial mención a los saberes del profesorado en la construcción de la autonomía profesional. Creemos que el concepto de saber pedagógico es de gran importancia, tanto para la orientación ideológica de cualquier concepción pedagógica como para el desarrollo de procesos de innovación y cambio en el ámbito escolar. Por ello, es crucial detenernos a comentar las notas características de este saber y las diferentes valoraciones que tiene en las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, la actividad educativa produce importantes transformaciones en las formas de enriquecer la reflexión sobre el desarrollo profesional de los profesores. Así, el profesorado tiene la pretensión de analizar la orientación pedagógica que ayuda a conocer el desarrollo de la profesión, a través de experiencias que sean a la vez idóneas y contextualizadas. Todo ello implica partir de una reflexión que contribuya a identificar las necesidades y expectativas de enriquecer la trayectoria del profesor para

apoyar el desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades como cualidades de su experiencia en el campo educativo.

REFERENCIAS

- Ademar, H. (2013). La educación: clave para el desarrollo humano Una perspectiva desde la educación auténtica. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 82, 57-85.
- Asensio, J. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. GRAÓ.
- Castillo, S & Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior. Desarrollo Curricular y Evaluación (Vol. II)*. McGraw-Hill.
- Cortina, A. (2008). *Lo justo como núcleo de las ciencias morales y políticas. Una versión cordial de la ética del discurso*. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Esteve, O., Melief, k., y Alsina, Á. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. McGraw-Hill.
- Flores, G y Porta, L. (2019). Compromiso existencia con la enseñanza. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 27(2), 289-311. <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.10>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- García, A., y Mínguez, R. (2011). Los límites de los valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XX*, 14(2), 263-284. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.254>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Navarro, M. (2008). Responsabilidades e incertidumbres del profesorado en Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 175 – 188. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808120175>
- A
- Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203 – 218.

- Ortiz-Ocaña, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(29), 165–195. <https://doi.org/10.19053/01227238.7570>
- Quiceno, H. (2014). *Epistemología de la pedagogía*. Pedagogía y Educación.
- Quicios, M y García, M. (2011). El profesor de secundaria como profesional de la educación. En Medina, A., de la Herrán, A y Sánchez, C (Coords.), Formación pedagógica y práctica del profesorado (pp.31-59). Ramón Areces.
- Rebollo, M., Jiménez, R., Sabuco, A., y Vega, L. (2013). Metáforas que usan las profesoras en los procesos de cambios educativo con perspectiva de género. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 17(1), 43-56.
- Ruiz, A. (2013). Acerca del campo teórico de la educación. En Vargas, G & Ruiz, A (Coords.), Cátedra Doctoral. *Campo intelectual de la educación y la pedagogía* (Nº1, pp. 67-125). Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A., Garcés, J., & Muñoz, D. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. En Echeverry, J (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp, 201-222). Siglo del Hombre y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Salinas-Ibáñez, J., & De-Benito, B. (2020). Construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje mediante métodos mixtos. *Comunicar*, 65, 31-42. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-03>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Touriñan, J. (2017). El concepto de educación. Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Revista Boletín Redipe*, 6(12), 1-42.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 11(1), 1-23.

Zambrano, A. (2002). *Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica*. Nueva Biblioteca Pedagógica.

CAPÍTULO III

JUSTIFICACIÓN, MODELO TEÓRICO DE LA ACTITUD, ANTECEDENTES Y PUNTO DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN

ÍNDICE

CAPÍTULO III. JUSTIFICACIÓN, MODELO TEÓRICO DE LA ACTITUD, ANTECEDENTES Y PUNTO DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

3.1 Justificación

3.2 Modelo teórico de la actitud: La Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen.

3.3 Antecedentes

3.4 Punto de partida de la investigación

3.5 Resumen

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

La presentación de este capítulo se concentra en la necesidad de articular en el horizonte del estudio, el despliegue de la perspectiva teórica con su respectivo marco empírico. De este modo, se expone por qué es beneficioso llevar a cabo una investigación que brinde pautas y orientaciones para la actuación del profesorado en el escenario de la educación en valores. Por ello, es imprescindible intentar responder un interrogante que suele surgir entre profesores en el centro educativo: ¿hasta qué punto tenemos como educadores, capacidad para enfrentarnos hoy al proceso de educar en valores? En este sentido, es oportuno explicar por qué es conveniente adelantar este tipo de estudio en la educación básica secundaria y pensar cuáles son los beneficios que se derivan del mismo para comprender en este presente histórico, cómo participa el profesorado con el desarrollo de capacidades éticas, específicamente, aquellas que aportan a la formación y al desarrollo moral de la personalidad de sus alumnos como una anhelada finalidad educativa que comparten todos sin distinción.

Asimismo, resulta indispensable destacar en este capítulo el valor teórico del estudio, al demostrar los aportes que realiza la *Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen* en el estudio de las actitudes. Con el apoyo de esta teoría se exploran las actitudes, las creencias y las intenciones conductuales del profesorado, en relación a la influencia social que ayuda a predecir y evaluar las conductas en el ámbito de la educación en valores. Con este fin, se presentan antecedentes e investigaciones que tienen que ver con el análisis, la medición o la evaluación de las actitudes del profesorado hacia diversas prácticas educativas, para reconocer qué se ha logrado con respecto a la investigación en actitudes y cómo se han vinculado sus resultados con el campo de la educación.

Finalmente, se reconoce qué es lo que se ha escrito o investigado sobre el profesorado de secundaria que tiene una relación directa con la realización de este estudio. Además, se exponen los vacíos de conocimiento, así como las ideas que inspiran la realización de nuevos estudios a partir del análisis de las actitudes del profesorado en el campo educativo. Toda esta información integrada a la presentación del marco teórico contribuye a determinar la relevancia educativa de esta investigación, así como la trascendencia que tiene para el profesorado de comunidades educativas que destacan

su posición sobre cómo abordar problemas y realidades relacionadas con la educación en valores en el ámbito escolar.

3.1 Justificación

Uno de los objetivos más perseguidos por las políticas internacionales en educación, ha sido el de mejorar en aquellos proyectos que favorezcan la educación de los individuos desde tres referentes integrados: la calidad, los valores y la equidad. Los proyectos internacionales procuran que las acciones de política busquen garantizar, que tanto alumnos como educadores, sean capaces de desarrollar actitudes, valores, conocimientos y competencias que aporten a la construcción de una convivencia escolar inspirada en la solidaridad, la justicia y la democracia. En este sentido, las prácticas de sus actores son las que ayudan a explicitar el sentido y razón de ser de la educación. Cabe decir que nos educamos al coexistir y, por lo tanto, la tarea de definir y orientar la acción educativa, parte de la oportunidad que tienen los alumnos de comprender sus necesidades de aprendizaje; así como sus profesores de contar con las actitudes y comprender el valor que poseen para prosperar en sus prácticas y aportar no sólo en el aprendizaje, sino también, al desarrollo armónico de todas las dimensiones de sus alumnos.

Al situar la educación como promotora de la calidad de vida, del desarrollo de valores y de la equidad que se persigue a lo largo de la vida, esto supone necesariamente una forma de emprender o realizar acciones educativas. Es decir, en términos educativos, exploramos alguna forma de hacer pedagogía o de distinguir alguna característica que determina formas de hacer y que configuran un estilo en educación. Sabemos que en el oficio del profesor se busca la comprensión de un estilo, una manera de caminar, reflexionar o simplemente de desarrollar un saber para involucrarse en el proceso educativo y propiciar la formación de los alumnos de modo integral. Sobre este criterio, puntualizamos la posibilidad de evaluar el potencial de esta investigación, así como de valorar su utilidad pedagógica en la labor que realiza el profesorado en los centros educativos, cuando se trata de explorar experiencias académicas y profesionales que se vinculan con la realización de actos educativos que acogen actitudes, creencias, intenciones y comportamientos éticos.

Por esta razón, en esta investigación sobre actitudes del profesorado hacia la educación en valores, es posible reconocer muchas formas de hacer, estilos de trabajo inspirados en creencias, intenciones que ayudan a la realización de muchas tareas, conductas que caracterizan la historia de una enseñanza, conocimientos que inspiran la interpretación

de una práctica educativa que aportan incluso a la educación ética y moral. Así que demostrar por qué es necesaria la realización de esta investigación, pasa por indagar que en entre las múltiples formas de realizar procesos educativos, sabemos que existen determinadas actitudes que influyen y avivan la formación de las personas. Por tanto, consideramos necesario destacar el estudio de las actitudes generadas a partir del modelo del profesor, las cuales, también implican modos de hacer y modos de ser en la amplitud de las estrategias, estilos, momentos formativos y situaciones educativas que, de modo expreso, se reconocen como experiencias que brindan un apoyo a la formación moral en los procesos educativos.

Ahora bien, es importante referirnos a la conveniencia de explicar los resultados de este estudio en el marco de la investigación educativa. Este trabajo tiene como propósito describir las actitudes hacia la educación en valores y su influencia en la actuación de los profesores de la educación básica secundaria. Por esto, uno de los aspectos que queremos señalar tiene que ver con las conductas que asumen los profesores como profesionales de la educación, específicamente en los procesos de la formación moral de la niñez y la juventud en el ámbito escolar. Es así como el desarrollo de esta investigación presenta un aporte significativo en una de las tendencias que más se ha posicionado en la actualidad de la investigación educativa, tal como son los estudios sobre el profesorado. Sabemos que en la realidad educativa la docencia representa una de las profesiones más nobles y con mayor compromiso social con la formación de generaciones futuras, por lo que es imprescindible contar con la presencia del profesorado en procesos de educación para la ciudadanía y para la creación de nuevos conocimientos, valores y teorías que contribuyan con la investigación de esta tradición en el campo de la educación.

De estos planteamientos, surge una de las finalidades de la investigación que es el de aportar un nuevo instrumento para la recolección de datos que permitan estudiar las actitudes del profesorado en el contexto de la educación básica secundaria en Manizales (Colombia). Su utilidad se centra en el análisis de las diferencias observadas entre profesores y comparar las actitudes según las diferencias por edades, sexo, niveles de formación, centros educativos y zonas geográficas. Con esto, se diseña un cuestionario – escala para ahondar en el conocimiento sobre las actitudes del profesorado hacia la educación en valores, el cual incide directamente sobre las metas

de calidad educativa, así como en las prácticas que se implican en asuntos de la discusión ética y moral en el ámbito escolar.

Hay que mencionar además que, durante el desarrollo de toda la investigación, es necesario destacar el valor de la *Teoría de la Acción Razonada* de Fishbein y Ajzen que sirve de enfoque y soporte empírico del planteamiento de todo el estudio. Nos encontramos con una teoría sólida que ofrece la posibilidad de explorar la naturaleza de las actitudes y saber cómo inciden en la conducta del profesorado. En este sentido, disponemos de una teoría aplicable a las acciones o al quehacer cotidiano del profesorado en escenarios de aprendizaje ético y de educación en valores. Por esto, desde un punto de vista pedagógico es importante analizar cómo los profesores consideran las implicaciones de sus acciones a través de la información que disponen en el ámbito escolar, como base para la toma de decisiones o para la realización de sus juicios en asuntos relacionados con la ética y moral en el hecho educativo. Ante los vertiginosos cambios sociales que se presentan y analizan desde el ámbito educativo, sabemos que los profesores marcan una diferencia por su forma de abordar y asumir determinadas actitudes en estrecha relación con la conducta. Aquí, el peso argumentativo de las decisiones razonadas en el contexto de la educación ética y moral se traslada a todo aquello que pasa por comprender qué piensa el profesorado por valores y cómo adelanta acciones que pueden ser planeadas o deliberadas en torno a la educación en valores.

Finalmente, la investigación ayudará a crear más conciencia sobre lo que significa educar en valores para la ciudadanía y la democracia como retos de futuro para el profesorado de la educación básica secundaria. Tomar en cuenta la actitud del profesorado es uno de los factores más relevantes para acompañar y favorecer la inmersión del alumnado en el sistema de valores. En consecuencia, sabemos que los profesores también modifican sus comportamientos para adaptarse a los cambios de la cultura y comprender mejor cómo se transmite a sus alumnos el sentido de la formación en valores, especialmente, en esa relación apremiante entre educación y democracia que urge fortalecerse con mayor demanda en la educación secundaria. De esta forma, en el aprendizaje de los valores una actitud positiva del profesorado arroja alguna luz para ayudarlo a interpretar su proceso de autodefinición como jóvenes en el entramado moral en que se vive y apoyarlo en su tarea de aprender primero a ser ciudadanos.

3.2 Modelo teórico de la actitud: La Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen.

Dado que el propósito de esta investigación es describir las actitudes del profesorado de educación básica secundaria hacia la educación en valores, es necesario determinar el marco teórico o la teoría desde la cual concebimos las actitudes. Además, optar por una teoría de las actitudes servirá como *soporte básico* que permitirá comprender mejor su estructura y funcionamiento en relación con otras variables; incluso, aportará una clarificación precisa de las variables relacionadas con el área de las actitudes; también, orientará la explicación de cómo se forman y cambian las actitudes y, por último, traerá consigo la posibilidad de proponer actitudes deseables para la educación en valores.

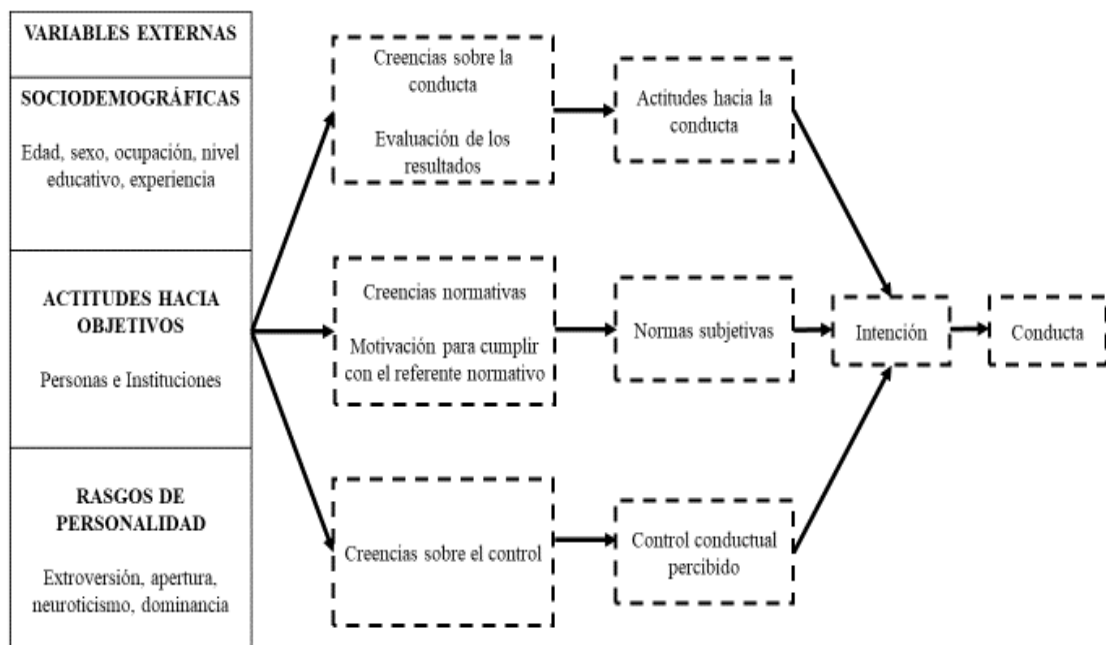
En este sentido, se optó por un marco teórico que resalta el papel que juegan los factores actitudinales como determinantes de la conducta y que definen un modelo operativo y predictivo en el marco de las creencias y las influencias sociales que determinan la intención comportamental, tal como lo explica la *Teoría de la Acción Razonada* propuesta por Martin Fishbein e Icek Ajzen. Esta teoría centra su interés en analizar las relaciones entre un conjunto de variables (creencias, actitudes e intención), cuando se investigan los elementos que confluyen en una acción o en la toma de decisiones hacia algún objeto o situación. En este sentido, es claro considerar que a través de la educación, se pueden generar actitudes que puedan describir y explicar la confluencia de aquellos factores que encadenan ciertas conductas con una razonable capacidad de predicción (Ajzen & Fishbein, 1974; Ajzen, 1977).

Según este modelo teórico, explicar la naturaleza de las actitudes pasa no sólo por analizar cómo se da su proceso de su formación, sino también cómo interactúan los distintos elementos que se conjugan en el área actitudinal. El esfuerzo de la teoría propuesta por Fishbein y Ajzen (1974), radica en comprender cómo en el interior de su esquema general, los dinamismos que se dan en el área de la actitud contribuyen a interpretar y predecir la conducta, así como la orientación en la formación y cambio de actitudes. En efecto, el fundamento teórico de la *Teoría de la Acción Razonada* tiene relevancia cuando fuera del análisis de la actitud del agente involucrado (profesorado de educación secundaria), también se consideran variables externas que conforman el área actitudinal, como son los rasgos de la personalidad y los factores

sociales que influyen en las convicciones. Aquí, es importante considerar que la conducta de la persona está determinada por su intención, cuando usa la información que tiene a disposición para la toma de decisiones y la elaboración de juicios, donde precisamente, se reconoce cómo el procesamiento de esta información es influido por la presencia de factores del contexto como son las normas sociales (subjetivas) y el control percibido del comportamiento característico de la personalidad (creencias o convicciones).

Figura 3.1

Teoría de la Acción Razonada o Planificada



Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de Ajzen (2012).

A través del estudio de las actitudes, se pretende evaluar o emitir juicios acerca de las interrelaciones que proveen evaluaciones afectivas entre significados y reacciones relativas a las formas de actuación; así como de reflexiones y deliberaciones acerca de las situaciones en las que se encuentran las personas (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007). En este sentido, las intenciones de comportamiento comprenden evaluaciones afectivas, vinculadas a los sentimientos y a la valoración de la realidad. De este modo, reconocer las consecuencias que tiene la realización de una conducta o las implicaciones de una acción, parte de señalar la consistencia en torno a las evaluaciones o a su persistencia afectiva (favorable o desfavorable), la cuales, se

aprenden para responder consistentemente, respecto a la percepción de objetos concretos de la realidad (Ajzen & Fishbein, 1974; Ajzen, 1977). Con esto, es preciso indicar que el rasgo distintivo de la actitud es la favorabilidad o desfavorabilidad, el cual, no es observable directamente en la actitud, pero, si es inferido desde la consistencia afectiva como una predisposición que puede influir en la conducta de los sujetos.

Ahora bien, al profundizar en elementos que favorecen el estudio y evaluación de las actitudes, es preciso reconocer lo que el *modelo de la Acción Razonada o Planificada* establece entre las opciones de realización o no realización de una conducta, específicamente, cuando la evaluación del atributo que define la actitud, se da en proporción a la fuerza entre las *creencias* y la percepción que se posee sobre lo que otros (instituciones, personas, cosas y situaciones) creen que la persona debe de hacer en su realidad. Para este caso, es importante dirigir la atención hacia la educación en valores y a las creencias que posee el profesorado para la realización de una conducta que le permiten asociar atributos, diferencias y evaluaciones que son integradas en la evaluación de esta acción. Aquí las actitudes hacia la educación en valores dependen de las convicciones más importantes que posee el profesorado acerca de la formación de los alumnos desde la evaluación de situaciones sociales, con el fin de desarrollar discusiones críticas derivadas del sistema de valores. Por tanto, la disposición del profesorado predice su intención conductual, por su responsabilidad de influir en los valores que los alumnos adquieren sobre la ejecución de sus propias conductas, estructuración de situaciones y razonamiento frente a lo que significa el aprendizaje de valores (Escámez, et al., 2007).

Elementos del modelo

Una de las posibilidades investigadoras que aporta este modelo es el uso preciso de términos relacionados con el área actitudinal. Con frecuencia, tanto en el lenguaje ordinario como también en el científico, se emplean de modo indiferente términos como creencias, actitudes o intenciones. Ello ha conducido a discusiones académicas estériles. Sin embargo, la distinción del significado de los elementos que confluyen en el área actitudinal ha contribuido a que este modelo sea considerado como una de las mejores teorías para la investigación, formación y cambio de las actitudes.

Los distintos elementos que integran el modelo de Fishbein y Ajzen son los siguientes:

1. Las variables externas: El modelo ha contemplado la inclusión de variables en la evolución del estudio de las actitudes, al considerar que existen elementos que no son independientes de la conducta del sujeto y que de alguna forma tienen influencia en su actuación. En este caso, hay que referirse cómo los rasgos de la personalidad, así como los factores sociales o demográficos, favorecen la adquisición de creencias de los sujetos, cuando disponen de información para la emisión de juicios y la toma de decisiones para actuar con lo que se relaciona. Por lo tanto, interesa señalar que tanto los rasgos de la personalidad, como los factores sociales, no son independientes de las convicciones; antes bien, contribuyen a conformar creencias, a partir de las cuales el sujeto elabora sus actitudes, emite juicios y valora percepciones de la realidad que condicionan intenciones de conducta o la conducta propiamente dicha. Aunque estas variables pueden influir en las convicciones o conceden una importancia relativa a las normativas, algunas variables pueden tener vinculación con la conducta objeto de estudio, en cambio otras no; ya que pueden sufrir modificaciones con el tiempo o interpretarse de otro modo de acuerdo a su percepción de una población a otra.

2. Las creencias-convicciones: en el estudio de la teoría de las actitudes, las creencias adquieren un significado relevante, en cuanto implica reconocer la convicción o convencimiento del sujeto, a partir de la información que tiene acerca de un objeto concreto, para evaluar consecuencias positivas o negativas para él. Las creencias en el interior del área actitudinal, se conciben como la probabilidad subjetiva de relaciones entre objetos de la creencia con la asociación del atributo a otros objetos o sobre sí mismo en relación con el objeto (Ajzen & Fishbein, 1974). La fuerza de las creencias deriva la adopción de intenciones conductuales, siendo la probabilidad subjetiva, la que determina las convicciones (creencias conductuales) en torno a la asociación de resultados beneficiosos o perjudiciales, los cuales son desencadenantes del desarrollo de un comportamiento.

En el modelo de Fishbein y Ajzen se distinguen tres modalidades de creencias: aquellas que, asumidas por el propio individuo, atribuye un conjunto de cualidades o propiedades a un objeto, persona o acontecimiento (creencias conductuales); aquellas que el individuo tiene sobre lo que cree en un determinado espacio social (familia, grupo social, religioso, político, etc.) por las que atribuye dichas creencias a un objeto, persona o acontecimiento (creencias normativas).

Hay que mencionar, además, que las creencias conductuales sobre los efectos de su conducta presentan una distinción de las creencias normativas. Es decir, las creencias normativas figuran como la convicción que asume el individuo sobre la expectativa que tiene una persona o conjunto personas que son relevantes para él, ya sea por lo que se piensa o puedan esperar de él. Cabe mencionar que las expectativas a las que atribuye significados con referencia a algo importante son convicciones que el sujeto según las circunstancias logra o no logra compartir. De todo esto resulta que las creencias conductuales, son convicciones por las que el sujeto otorga un atributo a los objetos al realizar una conducta, lo cual le permite obtener resultados favorables o desfavorables generando actitudes. En tanto que las creencias normativas, son aquellas convicciones que guardan una estrecha relación con las referencias sociales que tiene el individuo como contexto próximo y que son percibidas para identificarse sobre lo que piensan o esperan de él en su conducta. Aquí puede decirse, que existe una fuerte influencia social que es percibida por el sujeto, por lo que crea normas subjetivas. Por último, están aquellas creencias que son sostenidas por el sujeto que percibe sobre sus destrezas, que son nada más que convicciones que le sirven para la obtención o no de logros que fueron pretendidos con la realización de su conducta (creencias sobre el control percibido).

3. Las actitudes: Fishbein y Ajzen definen a la actitud como una predisposición aprendida a mostrar una respuesta consistente, de modo favorable o desfavorable, sobre un objeto, persona o acontecimiento. Aunque circulan multitud de definiciones sobre este constructo psicológico (Albarracín & Shavitt, 2018), es preciso delimitar el significado de actitud en este modelo con objeto de contribuir a ser preciso y evitar concepciones erróneas. Los autores del modelo establecen tres modos de interpretar la consistencia en la actitud:

- a) Siempre que aparezca la misma respuesta ante el mismo objeto, cabe establecer consistencia entre el estímulo y la respuesta.
- b) Siempre que el sujeto de la actitud muestre ante el mismo objeto coherencia entre diferentes respuestas.
- c) La actitud es consistente cuando un individuo mantiene, de modo constante, la misma tendencia favorable o desfavorable de un sujeto hacia un determinado objeto.

Lo que mejor define a la actitud es su consistencia en términos de afectividad, traducido en tendencia favorable o desfavorable hacia un objeto, persona o acontecimiento, siempre y cuando los resultados de una conducta influyan en el sujeto de la actitud.

Por ello, la característica más específica de la actitud es su componente afectivo-evaluativo. Así, la actitud no es otra cosa que la predisposición, evaluada favorable o desfavorablemente, a mostrar o no una conducta. Siendo así, las actitudes pertenecen al mundo de los afectos o sentimientos. Pero las actitudes no se manifiestan como una respuesta solo emocional, afectiva o sentimental, sino que su tendencia positiva o negativa (favorable o desfavorable) está sostenida en un conjunto de razones por las que el individuo tenderá a mostrar o no un determinado comportamiento.

El estudio de las actitudes figura actualmente como un tema de especial interés para la investigación en las ciencias sociales y en particular para el campo de la educación. Conviene subrayar que las actitudes condicionan y ayudan a predecir acciones de una forma específica, en función de la situación en la que se encuentren e interaccionan los individuos en el ámbito educativo. En este punto se puede destacar en el estudio de las actitudes, la conexión entre varios componentes que conforman su área actitudinal, con el fin de reconocer aquellos factores que se integran o reintegran para explicar su formación; así como las condiciones de sus cambios o de interacción. Esto nos conduce a reconocer componentes de las actitudes que son necesarios identificar en dicha área y en los presupuestos operativos que la animan para su realización.

En este sentido, en el estudio de las actitudes se distinguen tres componentes: el afectivo, asociado a los sentimientos y a la disposición del individuo para hacer evaluaciones sobre un objeto concreto (persona, suceso). El conocimiento, la opinión o las creencias en torno a las personas o sucesos y, por último, el referido al comportamiento, que expresa la realización de una conducta determinada en presencia del objeto concreto con el que se relaciona. Con todo esto, la integración o interrelación de estos tres componentes, sugieren la existencia o constructo de una actitud, la cual, es vinculada con una cadena casual que produce determinados resultados y evaluación de esos resultados.

Para Escámez, et al (2007) una actitud es una evaluación afectiva relacionada directamente con los sentimientos y valoraciones de la realidad, para determinar su

beneficio o perjuicio para la vida de los individuos. Las actitudes hacen parte de la vida y del comportamiento humano, que son aprendidas mediante la interacción con los demás. Al ser evaluaciones afectivas, expresan significados y juicios que dan apertura al cambio de conductas, ya sea por su predisposición para la acción; por su automatización, en cuanto se aprenden por las asociaciones con otros objetos y por ser susceptibles de modificación, ya sea por su favorabilidad o desfavorabilidad hacia un objeto de estímulo.

Ahora, es conveniente resaltar que la *Teoría de la Acción Razonada o Planificada*, es un modelo fundado sobre un criterio antropológico. Se concibe al hombre como un organismo racional, quien acopia y usa información que llega a su alcance para elaborar sus opiniones, razonamientos, juicios, evaluaciones y llegar a tomar decisiones comprometiéndose a realizar un comportamiento que, en lo posible, sea coherente con lo piensa, cree y siente. Desde esta concepción, los autores del modelo sostienen que el comportamiento humano no responde a impulsos irracionales o impulsos inconfesables o creencias inconsistentes, sino que habitualmente la persona razona o planifica sus acciones previamente según las consecuencias o implicaciones que le podría repercutir. De ahí el calificativo de “razonada” o “planificada” a esta teoría de la acción humana.

Lo anterior contribuye a comprender que los comportamientos humanos poseen algo común y son las valoraciones que los sujetos asignan a distintos objetos, personas o sucesos. Por ejemplo, para Ajzen y Fishbein (1980), la predisposición a realizar determinada conducta, estará condicionada por factores de tipo personal hacia esa conducta, es decir, por la actitud; la cual, es una reacción dada por evaluaciones del atributo hacia un objeto concreto y que propicia actuar conforme a determinadas normas subjetivas o sociales.

4. Normas subjetivas: Estas normas hacen alusión a la percepción del sujeto sobre lo que otras personas, grupos o instituciones de referencia, piensan que pueden realizar o puede omitir algún tipo de conducta. Cabe aclarar que las normas subjetivas y las actitudes, aunque ambas precisen la realización evaluaciones afectivas de objetos concretos, son dos aspectos que guardan diferencias en el área de las actitudes, puesto que su interpretación puede estar asociada a la conducta individual o asociada al entorno donde se configura el concepto de norma social. Es fundamental determinar

los referentes subjetivamente relevantes del sujeto, lo cuales, ejercen una presión importante sobre él para la realización de una conducta o, por el contrario, lo instan a que se abstenga de realizarla.

5. La intención: como constructo del modelo teórico de la Acción Razonada, la intención conductual corresponde a una medida de la conducta. Las intenciones en un sujeto se localizan como una probabilidad subjetiva que abarca una relación entre el mismo y alguna acción (Ajzen & Fishbein, 1974). Lo cierto es que la intención prefigura como un predictor más próximo de la conducta, aunque su medida no siempre favorece la predicción de la misma. Esto debido a que el sujeto que actúa intencionalmente no es obligado a la realización de la acción. Todo depende también, si la intención que se quiere llevar a cabo se propone en determinadas circunstancias y ante cambios situacionales que especifican qué tipo de acción puede ocurrir, cuándo, en qué contexto o con qué propósito.

6. La conducta: en el modelo se comprende la conducta como la realización de actos y que guarda relación con el objeto concreto de la intención. La conducta o acción final del sujeto estará determinada criterios identificados por un carácter racional, pues, el objetivo de la teoría de la Acción Razonada es precisamente predecir y comprender una conducta individual en sentido estricto, más allá de explicaciones sobre la realización o no realización de una conducta.

Para el profesorado de educación básica secundaria, las actitudes pueden reflejar la interiorización de un sistema de valores, normas y preferencias que favorecen conectar el contexto social con una educación que pretende generar evaluaciones afectivas de los alumnos hacia los valores, en los grupos e instituciones educativas a las que pertenecen. Es significativo que las actitudes hacia la enseñanza de los valores guarden relación con el comportamiento del profesorado, así como asociación con un mejor conocimiento acerca de la información de prácticas y situaciones relacionados con esta experiencia de formación en el ámbito escolar. Por ello, es necesario que su predisposición para actuar implique la comprensión de juicios producto de la combinación de sus evaluaciones y conocimientos. Aquí podemos decir, que las actitudes del profesorado hacia la educación en valores, favorece poner las condiciones para el desarrollo personal de los alumnos y de forma decisiva desde una educación que lleva el sello distintivo de la personalidad del profesor.

3.3 Antecedentes

Para avanzar en el desarrollo de nuestra investigación, es necesario establecer un marco de información que esté referido al propósito general que se aborda en la tesis doctoral: describir las actitudes del profesorado de educación secundaria de la ciudad de Manizales hacia la educación en valores. Por lo tanto, hacemos hincapié en la presentación de diferentes estudios que han abordado las actitudes del profesorado en distintos niveles, modalidades y con ciertas especificidades que se presentan en el ámbito educativo. Igualmente, se destacan algunos documentos internacionales que hacen énfasis en el fomento de la educación en valores y al desarrollo de actitudes. Sabemos que son muchos los estudios e investigaciones dedicados al análisis de actitudes en diferentes grupos poblacionales del ámbito educativo. Sin embargo, en el presente apartado se ubica un marco de información que agrupa la selección de los estudios más afines al planteamiento de nuestro estudio.

Con respecto a la investigación en actitudes, actualmente existen investigaciones que resaltan el uso de la *Teoría de la Acción Razonada* propuesta por Fishbein y Ajzen, dada su utilidad teórica y metodológica para analizar las interrelaciones entre la actitud y la conducta. Por situar un ejemplo, uno de los temas relevantes en el que se ha profundizado con la aplicación de este modelo teórico, ha sido en el estudio de las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva. A través de la aplicación de esta teoría, se busca reconocer cómo el concepto de actitud que es analizado en los procesos formativos que refieren atención a la diversidad, la inclusión, la discapacidad o al reconocimiento de altas capacidades (Novo, Muñoz y Calvo, 2011; Angenscheidt y Navarrete, 2017; Castellanos, Gutiérrez y Castañeda, 2018; Rodríguez y Álvarez, 2015; Gómez, 2021) pone de manifiesto que la predicción de una conducta hacia estas manifestaciones en educación, pueden ser bien pronosticadas según la importancia que se les conceda a las intenciones conductuales de los profesores. En estos casos, esta teoría ha sido aplicada y validada, ampliando su contextualización sobre situaciones específicas del quehacer del profesorado en el marco de la inclusión. Esto con el fin de mejorar a partir de las predicciones, ya sea por la realización de comportamientos selectivos según las intenciones de conducta, los objetos hacia donde están dirigidas las conductas, los contextos donde se realizan o los momentos en el que ocurren en la formación, con el fin de avanzar en la comprensión de comportamientos para la

reducción de las desigualdades y eliminación de barreras que limitan las oportunidades de participación en el hecho educativo.

Ahora, es importante señalar desde un aspecto metodológico, como algunas investigaciones se apoyan empíricamente en la *Teoría de la Acción Razonada* para el diseño y validación de instrumentos de medida de actitudes en el campo educativo. Cabe decir que existen investigaciones que se apoyan en esta teoría como modelo de análisis actitudinal (Traver y Ferrández, 2016; Tejedor, García y Prada, 2009; Angenscheidt y Navarrete, 2017). Estos estudios radican la importancia de medir las actitudes a partir de consecuencias negativas o positivas que se pueden derivar de la adopción de la conducta del profesorado. Por esta razón, la elaboración de enunciados en una escala de actitud, son formulados de acuerdo a las respuestas evaluativas según la consistencia o persistencia afectiva (Ajzen y Fishbein, 1974) y haciendo uso de adjetivos bipolares (diferencial semántico) que ayudan a expresar sentimientos o creencias positivas o negativas, para así inferir actitudes de un determinado grupo de individuos. A continuación, en la tabla 3.1 se detallan algunos estudios acerca del diseño de instrumentos de carácter cuantitativo que son empleados para la medida de actitudes de profesores en el sector educativo.

Tabla 3.1

Instrumentos de medida de actitudes del profesorado hacia diversas prácticas educativas

Instrumentos	Autoría	Ítems	Dimensiones
QUACINE Cuestionario de actitudes frente a la innovación educativa	Traver y Ferrández (2016)	17 ítems	-Liderazgo -La actualización y la formación -Transformación y mejoramiento metodológico -Perfil del profesor: mediador -Formación de ciudadanía y de profesionales críticos -Implicación y motivaciones en el acto educativo -Saberes de la enseñanza -Política universitaria
Cuestionario para evaluar las actitudes ante las nuevas tecnologías	Gargallo, Suárez y Almerich (2006)	24 ítems	-Perfil de usuario - Uso de internet - Formación - Actitudes - Sugerencias de mejora
Escala para medir las actitudes del profesorado universitario hacia la	Tejedor, García y Prada (2009)	24 ítems	- Cuestionario - escala unidimensional

integración de las TIC en su actividad docente			
Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva.	Cardona y Bravo (2010), como se citó en Angenscheidt y Navarrete (2017)	23 ítems	-Fundamentos de la Educación Inclusiva -Condiciones Inclusión Educativa -Medidas para potenciar la inclusión
Protocolo de Actitudes ante la Ciencia (PAC)	Vázquez y Manassero (1997) como se citó en Serje, Prieto y Riveros (2021)	50 ítems	-La enseñanza de la ciencia -La imagen de ciencia -La influencia social de la ciencia -Las particularidades de la ciencia
Cuestionario de actitudes y creencias del profesorado de educación infantil y primaria sobre robótica educativa	Cabello y Carrera (2017)	37 ítems	- Escala unidimensional
Cuestionario para medir las actitudes del profesorado universitario ante la innovación curricular.	Meneses y Tomàs (2017)	20 ítems	-Disposición ante la innovación curricular -El cambio en la institución -Estructura y funcionamiento -El profesor como agente curricular
Cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa. CEFI-R	González y Martín (2014) como se citó en Rodríguez, González, Pastor y Vidal (2020)	19 ítems	-Crear culturas inclusivas -Generar políticas inclusivas -Desarrollar políticas inclusivas

Nota. Elaboración propia.

En esta línea de indagación, son diversos los estudios donde se ha destacado un elevado interés en educación por relacionar las conductas del profesorado con sus actitudes hacia diversos enfoques para el mejoramiento de la enseñanza, las necesidades sociales o la práctica educativa (Bottinelli, 2011; Copp, 2016; Gargallo, Suárez y Almerich, 2006; Hinz, 2011; Ramírez, Cañedo y Clemente, 2012; Solís, Pedrosa y Mateos, 2019; Tecpan & Zavala, 2015). Aunque los estudios sobre el desarrollo de actitudes del profesorado hacia la educación en valores son muy escasos, se ha podido constatar la correspondencia entre sus creencias y las experiencias socioculturales de la enseñanza y formación de los alumnos en el ambiente escolar basadas en un aprendizaje ético (Caballero, 1993; Azorín Abellán, 2014; Gutiérrez-Sánchez, Romero-Sánchez & Izquierdo-Rus, 2019). Además, las actitudes son reconocidas por ser un buen predictor de la interacción con los demás, producto de

procesos de socialización que influyen en las actuaciones al interior del currículo cuando se propician actividades de formación (Traver Martí & García López, 2004).

El estudio del proceso de formación de actitudes, así como del conocimiento de los componentes del área actitudinal y sus respectivas funciones, ha favorecido en el campo educativo, explorar el papel de las actitudes para obtener mayor información acerca del desarrollo de comportamientos favorables en las prácticas educativas. Por esta razón, en la educación secundaria el desarrollo de actitudes del profesorado como constructo de la experiencia sociocultural, conlleva a revisar la naturaleza evaluativa de las actitudes como objetivo educativo. En la educación secundaria, sabemos que las actitudes implican intenciones, predisposiciones y modos de actuación que se forman gracias a la capacidad de aprender de las experiencias vividas en este nivel educativo, así como al despliegue de disposiciones necesarias para favorecer las relaciones educativas. En este caso, se presentan algunos datos delimitados sobre investigaciones que abordan el estudio de actitudes del profesorado en el nivel de educación secundaria, los cuales se recogen en la tabla 3.2.

Tabla 3.2

Datos descriptivos sobre tesis doctorales de referencia en actitudes del profesorado de secundaria

Título	Autor/año	Universidad	Objetivo general	Muestra
Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de aprendizajes de los alumnos	Zaragoza (2003)	Universidad Autónoma de Barcelona (España)	Analizar las actitudes que presenta el profesorado de educación secundaria obligatoria (ESO) en torno a la evaluación de aprendizajes de los estudiantes	384 profesores de Centros de enseñanza secundaria de Catalunya
Actitudes del profesorado ante la implantación de sistemas de gestión de calidad en colegios concertados de Madrid	Pinel (2009)	UNED (España)	Medir por medio de un instrumento validado, las actitudes de los profesores de una agrupación de instituciones de enseñanza ante la instauración de modelos y sistemas de gestión de calidad	195 profesores y profesoras de la enseñanza infantil y de las etapas de primaria, ESO, bachillerato y formación profesional
Actitudes de profesores y estudiantes, y la influencia de factores de aula	Vildósola (2009)	Universidad de Barcelona (España)	Analizar las actitudes de profesores y la influencia de circunstancias de aula en la translación de la	Profesorado por el máximo número de Instituciones públicas de

en la transmisión de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza secundaria			naturaleza de la ciencia en prácticas de la enseñanza secundaria obligatoria.	Enseñanza Secundaria de cada distrito de Barcelona
Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula.	Chiner (2011)	Universidad de Alicante (España)	Examinar las percepciones y actitudes del profesorado de Alicante hacia la inclusión y la frecuencia que tiene la utilización de estrategias educativas inclusivas.	336 profesores de educación infantil, primaria y secundaria de la provincia de Alicante
Actitudes del docente de matemáticas de enseñanza secundaria (ESO y Bachillerato) en la relación docente estudiante	Alpízar (2014)	Universidad Autónoma de Barcelona (España)	Determinar las actitudes que desarrollan los profesores de matemáticas hacia el desarrollo y bienestar de los alumnos	39 profesores de Centros de educación secundaria (Costa Rica).
La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana.	De León (2017)	Universidad del País Vasco (España)	Analizar factores que aportan en la distinción de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales.	300 profesores de las provincias Sánchez Ramírez y Duarte (República Dominicana)
Conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado de secundaria en Castilla-La Mancha ante la inclusión de las TIC en las aulas	Fernández (2020)	Universidad de Castilla-La Mancha (España)	Analizar cuáles son las actitudes, las percepciones y los conocimientos del profesorado del nivel de secundaria hacia el uso de las TIC en el ámbito escolar.	416 profesores de 17 Centros de educación del nivel de secundaria (Cinco provincias de

			Castilla-La Mancha)
Actitudes de profesores de ciencias naturales de secundaria y media hacia la promoción escolar: un estudio en cuatro instituciones de la secretaria de educación del distrito capital	Lara (2020)	Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)	Aportar elementos conceptuales sobre las actitudes de los docentes del área de ciencias naturales respecto a la promoción escolar para el mejoramiento de la práctica evaluativa.
			20 profesores distribuidos en cuatro casos de Instituciones Educativas de las localidades de Bosa, Rafael Uribe y Fontibón de la ciudad de Bogotá.

Nota. Elaboración propia

Ahora bien, con respecto a investigaciones en el campo de la educación ética y los valores humanos, diversos autores enfatizan que una educación centrada de valores reclama la urgencia de estudios que analicen cómo se da la realización consciente de los valores en el proceso de formación ciudadana y de construcción personal como propósitos realmente alcanzables (Dracinschi, 2012; González, Martínez, Amaro y Soriano, 2020; Gorgut, 2018; Gracia y Gozávez, 2016). Entre ellos, se insiste en la necesidad de profundizar en la importancia de las tareas del profesorado y su actitud por la capacidad de influir y movilizar las posibilidades de las generaciones jóvenes, para abordar y comprender su realidad, orientados a estimar los valores con criterio y autonomía en su vida (Martínez, Esteban, Jover & Payà, 2016).

Ante la diversidad de transformaciones en los entornos escolares generadas por las complejidades sociales, el planteamiento de educar en valores supone asumir predisposiciones que influyen en la adaptación a los cambios y a las oportunidades de cada profesor (García, Ortega y Sola, 2018). La relación existente entre actitudes del profesorado y los comportamientos problemáticos durante la adolescencia, incluye obtener conocimientos nuevos acerca del sistema de valores, la formación de creencias y su asociación con la realidad de cada día en sus relaciones, lo cual se traduce en mejores actuaciones, el desarrollo de contenidos actitudinales y nuevas expectativas para educar (Sanhueza, Friz y Quintriqueo, 2014). Ante esto, una de las mayores preocupaciones de las comunidades educativas en la educación básica, tiene que ver con las circunstancias que se asocian a las actividades de riesgo derivadas de las relaciones de los jóvenes con su entorno. La necesidad de introducir la competencia

ética del profesorado es clave no sólo para la mejora de la calidad de la enseñanza, sino también para intervenir la conexión entre la desafección de los valores y los problemas juveniles relacionados con sus acciones y las conductas de riesgo (García, 2011).

En este sentido, incorporar a las nuevas generaciones a las normas, los valores y los saberes compartidos por una herencia cultural, implica revisar diferentes formas de socialización de sus riesgos para entender el quehacer educativo. A pesar de la incertidumbre que este aspecto produce, es importante profundizar en la realidad del profesorado respecto a sus opiniones, creencias, valores y motivos que precisan de un significado mediacional de la conducta, al interpretar situaciones que exponen problemas y contradicciones necesarias en la estructura moral de los alumnos para educar en valores (Cojocariu & Alecsandri, 2018; Jiménez & Navaridas, 2012; Klaassen, 2010; Moreno, Ramírez y Escobar, 2019; Rossini & Peiró-i-Gregòri, 2015; Ortega & Mínguez, 2005).

Hay que mencionar, además, como punto de referencia de esta tesis doctoral, las investigaciones realizadas en educación en valores y su relación con distintas experiencias formativas y en diferentes niveles del sistema educativo. Algunos datos concretos sobre la realización de estos estudios se recogen de la búsqueda realizada en repositorios de universidades españolas y colombianas, así como del TESEO (España). Con esto se reconoce el incremento de investigaciones interesadas en avanzar en aspectos teóricos y metodológicos acerca de la educación en valores (Tabla 3.3).

Tabla 3.3

Datos descriptivos sobre tesis doctorales de referencia en educación en valores

Título	Autor/año	Universidad	Descriptor
El profesorado ante la enseñanza de actitudes y valores en el marco de nuestro sistema educativo	Caballero (1993)	Universidad de Murcia (España)	Axiología y educación. Actitudes y valores en un nuevo currículum. El profesor y la dimensión educadora
	Fonseca (2003)	Universidad Rovira I Virgili	Desarrollo profesional. Moralidad.

El desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional.		(España)	Eticidad. Valores. Evaluación institucional
Educación en valores a través del cine. Un método para estudiantes de secundaria.	Bonilla (2008)	Universidad de Sevilla (España)	El cine para educar. Valores. La educación en valores en la escuela.
La educación en valores a través de los mitos y las leyendas como recurso para la formación del profesorado: el vellocino de oro.	López (2011)	Universidad Autónoma de Madrid (España)	Educación en valores. Mitos y leyendas. La leyenda de los Argonautas y el Vellocino de Oro
La enseñanza de los valores por el profesorado de educación primaria en el municipio de Colima, México.	Navarro (2012)	Universidad de Extremadura (España)	Educación en valores. Los valores en el currículum. Familia y sociedad.
Educación en competencias y valores: un proyecto comunicativo de materiales multimedia orientados al aprendizaje y la resolución de conflictos en los IES.	Carrión (2013)	Universidad de Castilla La Mancha (España)	Los fundamentos de la educación en valores. Aprendizaje mediatizado por las TIC. Adolescentes: personalidad, educación y conflicto.
Incidencia de las actitudes en el desarrollo de la ética profesional y el juicio moral en los profesores de educación secundaria: un estudio de caso en la Escuela Normal Superior de Michoacán.	Hernández (2014)	Universidad de Jaén (España)	Las actitudes Ética El juicio moral
Personalidad moral y desarrollo de competencias éticas del	Carreño (2014)		Los valores y la educación. La axiología.

profesorado para educar en valores.		Universidad de Barcelona (España)	Naturaleza de los valores. Educación moral y construcción de la personalidad moral.
Inclusividad y valores en educación.	Pastor (2015)	Universidad Complutense de Madrid (España)	Valores. Educación secundaria. Educación inclusiva. Ética.
Marco pedagógico para la asignatura educación ética y valores humanos. Estudio de caso en los megacolegios de la UPZ 87, localidad Siete de Bosa, Bogotá, D.C.	Rivas (2017)	Universidad de la Salle (Colombia)	Educación. Ética. Convivencia escolar. Marco pedagógico. Criterios pedagógicos.
Educación en valores: Buenas prácticas y eficacia escolar.	Azkarate (2019)	Universidad del País Vasco (España)	Los valores en la educación. La formación del profesorado en educación en valores. Educación en valores y calidad de la enseñanza.

Nota. Elaboración propia

Ciertamente, han sido varios los autores que han orientado sus estudios en la implicación educativa del profesorado para integrar la dimensión moral en la educación secundaria, como factor clave en la formación de actitudes, de la personalidad moral y de la transmisión de saberes éticos (García Vidal et al., 2018; García, 2011; Traver, 2011; Jover, 2011; Sanz & González, 2018). Por ejemplo, Martínez (2011) refuerza la idea en educación secundaria de explorar las relaciones complementarias entre el desarrollo curricular y el concepto de educación integral. La educación secundaria presenta variables y unas características propias que conviene estudiar, tanto personales como sociales que comprometen las experiencias de participación entre alumnos y profesores en los aspectos curriculares, el desarrollo moral, así como la toma de decisiones. El planteamiento de buenas prácticas enfocadas en educación en valores, potencia el desarrollo de actitudes y capacidades necesarias para comprender y asimilar valores universales que ayudan a interpretar críticamente la realidad con responsabilidad personal y social.

Bajo esta perspectiva, es necesario ubicar como punto de referencia de esta tesis doctoral, la articulación de los retos que se solicitan de la educación secundaria, con las líneas de acción que presentan programas y proyectos de política internacional, así como de organizaciones internacionales interesados en procurar buenas prácticas en el ámbito escolar para fortalecer la construcción de ciudadanía y de participación democrática en sociedades plurales. Con frecuencia, observamos como las Organizaciones Internacionales se refieren de manera explícita a la necesidad de investigar en educación y valores como una oportunidad de para aprendizaje de la ciudadanía en la educación básica (Primaria – Secundaria) (Cox, Bascope, Castillo, Miranda y Bonhomme, 2014). Igualmente, expresan la necesidad de legitimar este referente de la educación como un campo de investigación (Yurén, Ibarra y Escalante, 2016). No cabe duda que los esfuerzos que se puedan realizar por la educación en valores en cualquier nivel educativo siempre serán pocos si se contempla la dimensión de esta tarea. Sin embargo, es importante fijarse bien donde recalca la mayor parte del esfuerzo, para revisar que los resultados esperados sean acordes a las expectativas que se esperan en cada nivel educativo.

En el caso de la educación secundaria se entiende que tanto la ciudadanía como la democracia se reconocen como factores que son trascendentes en sus procesos de formación. No se pueden obviar que ambos ayudan a instituir valores y a desarrollar actitudes en la dimensión ética de los sujetos. La educación secundaria en el contexto de sociedades democráticas se convierte en uno de los niveles educativos más exigidos para interpretar el marco axiológico en el que se inscribe la formación de los alumnos, dado que allí descubren las aspiraciones y necesidades fundamentales de lo que imaginan y piensan acerca de su participación en la sociedad y la cultura (Seibold, 2000). Como es reconocido en este nivel de formación, el desarrollo de la capacidad moral y de interiorización de valores se dan en un constante flujo de información y de interacciones que necesitan de un acompañamiento, para saber qué es lo que transmiten y reciben en contexto. Los alumnos, por tanto, son portadores de información que da cuenta de lo que significa la construcción de normas y juicios morales fuera del seguimiento de la familia y de sus comunidades más cercanas. Por lo tanto, la educación secundaria es la oportunidad fundante que disponen los sistemas educativos para sentar las bases de la vida cívica, con el sello distintivo que caracteriza

un campo educacional que propicia la formación en las creencias y prácticas democráticas de sus marcos culturales.

Debemos precisar que es a través de la educación que los organismos internacionales se interesan, cada vez más, en que los integrantes de las comunidades educativas puedan conocer y comprender la esencia misma de la democracia. Su problematización constituye un desafío educativo en el desarrollo del currículo para que todos puedan abrirse paso en el devenir social. En este sentido, un proyecto de educación para la democracia es válido si reconoce que la transformación y democratización de las sociedades, también implica una fuerza para el cambio en la formación de los sujetos. Reconocer esta condición, es crucial si se aspira hacer de la educación para la democracia un quehacer relevante que desarrolle actitudes y estimule competencias éticas para comprender el sentido de la educación y la formación en valores en el ámbito escolar.

Para facilitar una mayor comprensión de las líneas de acción relacionadas con los desafíos de la educación en Iberoamérica, se presenta información descriptiva de algunos programas relacionados con la educación en valores (Tabla 3.4).

Tabla 3.4

Datos descriptivos sobre informes y programas internacionales orientados al fomento de la educación en valores

Título	Autor/año	Objetivos/Principios	Intereses/Acciones
Programa mundial para la educación en derechos humanos	UNESCO (2006, 2017)	Forjar una cultura en derechos humanos	El fomento de los valores, consolidación de actitudes y prácticas que propicien respeto por los derechos humanos
Programa Interamericano sobre educación en valores y prácticas democráticas	Rodino (2012)	Fortalecer educación ciudadanía democrática	Apertura currículo explícito. Incorporación de saberes disciplinares en derechos humanos: valores, principios, actitudes, conductas, capacidades.
El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias	OCDE (2019)	Asistir a personas y países en el desarrollo de conocimientos y competencias para la transformación de la calidad de vida de los seres humanos	Desarrollo de actitudes, valores y competencias que se requieren a lo largo de la existencia.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI	Calvi (2003)	Respaldar el desarrollo de políticas públicas en la educación que propicien equidad, paz y valores en Iberoamérica	Calidad y equidad en la educación iberoamericana: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales.
Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios	Marchesi (2009)	Metas educativas 2021: Impulsar la educación como fuerza transformadora de la sociedad y la cultura	-Realidad cultural iberoamericana y el fomento de valores: tolerancia, justicia, solidaridad y respeto. -Los valores en la educación

Nota. Elaboración propia.

Las líneas de acción de los programas, informes y proyectos internacionales que buscan fomentar la educación para la ciudadanía a través de estrategias de cooperación, capacitación e investigación, coinciden en la necesidad de abrir nuevos espacios para continuar gestionando estrategias de cambio en la formación de competencias ciudadanas, así como introducir innovaciones en el currículo para rediseñar propósitos educativos que apoyen a la educación moral en el ámbito escolar. De esta forma, examinar el sentido de la educación en valores y las razones para validar su inclusión en el campo de educación para la ciudadanía y la democracia, revela el potencial que ofrece para avanzar en el logro de objetivos de formación en competencias ciudadanas.

Ahora, es oportuno considerar las conclusiones más destacadas de la revisión de estas líneas de acción y su relación con la propuesta de esta tesis doctoral:

- La crisis de los valores que se expresa a través de diversas manifestaciones de desencantamiento social y cultural, sigue siendo una de las mejores oportunidades para promover el aprendizaje acerca de las alternativas de valor y de opciones éticas consensualmente aceptables en la construcción de la sociedad y la cultura en la vida cotidiana de los ciudadanos.

- En la presentación de sucesivos informes que dan cuenta de la proyección y el alcance de las metas educativas en Iberoamérica, se observa que todos coinciden en la necesidad de mejorar los resultados de aprendizaje como un indicador de gestión de la calidad de la educación. Además, íntimamente ligado a los resultados de aprendizaje, se considera imprescindible optimizar resultados que se deriven del desarrollo de

actitudes y valores para que los alumnos puedan responder a los desafíos del convivir y aprender a vivir dignamente como personas. La formación de actitudes es una tarea tan relevante como suele darse la formación de competencias básicas en lectoescritura, ciencias y matemáticas. Las actitudes nos ligan de un modo más profundo con la elaboración de un orden de valores que les permite a los alumnos realizarse y situarse frente a la vida, así como tomar decisiones con autonomía y conocimiento de causa en cada circunstancia social con gran apertura hacia el futuro.

- El profesorado suele estar presente en el eje de cualquier iniciativa que tenga como objetivo el mejoramiento de la calidad de la educación. Para hablar de resultados y de evaluación de la calidad en la educación secundaria, es necesario garantizar la participación del profesorado en procesos que ayuden a fortalecer el civismo y la formación ciudadana, apostando con su apoyo a la formación de actitudes y a la unificación de valores como elementos inseparables que se organizan en referencia al nivel ético que busca ser compartido en las comunidades educativas.

En este sentido, podemos decir que estas prioridades hacen parte del grupo de líneas de acción que buscan articularse en el marco de la Declaración “Educación 2030” y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (4) para favorecer la adquisición de valores y actitudes que aportan no solamente al mejoramiento de la calidad de la educación, sino también, a la oportunidad de aprender con esta ganancia a obrar humana y libremente durante toda la vida.

Finalmente, consideramos adecuado situar la investigación sobre las actitudes de los profesores en el esfuerzo colectivo para intervenir y reflexionar acerca de los estudios sobre el profesorado, el fortalecimiento de la profesión docente o el desarrollo profesional del profesorado de educación básica secundaria de la ciudad de Manizales (Colombia). Desde este punto de vista, una de las aspiraciones de esta de esta tesis doctoral, es brindar un punto de vista acerca de las actitudes hacia la educación en valores para el fomento del desarrollo moral; así como acompañar el desarrollo de conocimientos ciudadanos, los cuales, son considerados “grandes metas de la formación ciudadana en la Educación Básica y Media” (Ministerio de Educación Nacional, 2006) para avanzar en la transformación de la sociedad colombiana.

3.4 Punto de partida de la investigación

Del análisis realizado a la información de los tres puntos anteriores, así como del marco teórico que se expone en los capítulos I y II, se pueden inferir las siguientes pistas que configuran la realidad sobre el estudio de las actitudes del profesorado para los colegios e instituciones educativas de la ciudad de Manizales (Colombia). En este sentido, el contexto marco de la tesis doctoral presenta a partir de las siguientes afirmaciones, los puntos de partida para la realización de la investigación:

- La investigación en actitudes, así como la investigación en educación en valores se aprecian como un reto emergente de la investigación educativa, específicamente asociado a la perspectiva del profesorado. Se busca percibir el significado que tiene para el profesorado de educación básica secundaria abordar la formación de competencias ciudadanas. No existen investigaciones en la ciudad de Manizales que puedan poner en diálogo los problemas relacionados con la formación moral en la educación básica secundaria y el estudio de actitudes de los profesores con respecto a las acciones que desempeñan o pueden desempeñar en la enseñanza de valores.

- Se tiene una concepción de la labor del profesorado centrada exclusivamente en el desarrollo de la enseñanza de su disciplina y subordinado a la estructura curricular del cumplimiento de instrucciones, sin considerar la necesidad de participación en otras funciones que son relacionadas con la orientación de la formación ciudadana. En algunos casos, según lo expresan Gallo y Suárez (2020), materias que guardan relación con la formación de competencias vinculadas con el desarrollo moral, tal como es la educación ética y valores humanos, son asignadas al profesorado para cubrir vacíos en la carga académica. Existe una falta de consenso sobre el papel del profesorado en la orientación y acompañamiento a la formación ciudadana, a la responsabilidad de formar sujetos democráticos, a la necesidad de aportar en la construcción de la convivencia y la paz en los centros educativos.

Aquí cabe decir, que todo hecho educativo favorecido por cualquier profesor que contribuya a identificar y a responder de manera constructiva con la formación de actitudes y valores, responden al llamado de reconocer carencias morales que son propias de lo humano, con una intención ética que le permite reconocer una necesidad de formación, de acompañamiento y de promoción de las personas que se pueden manifestar como una finalidad educativa que es difícil de evitar. Las actitudes del

profesorado, ya sea por un llamado de la profesión o por un apasionamiento por la educación, desencadenan comportamientos comprometidos con intereses formativos que social y culturalmente movilizan, problematizan y configuran democráticamente la vida de todos los actores en las escuelas.

- El profesorado de educación básica secundaria no desestima la formación en competencias ciudadanas en el desarrollo integral de todos los alumnos. Sin embargo, el escaso conocimiento acerca de la educación moral, la falta de capacitación en educación ética y valores, la introducción obligatoria de estrategias en su asignación académica para la formación de competencias ciudadanas y una visión reducida de la función docente asociada a la enseñanza de la moral, producen situaciones de incertidumbre e inseguridad que no favorecen la mejora y la innovación en este tipo de experiencias educativas. Se carece de investigaciones o estudios que permitan considerar a través del ejercicio profesional, cómo abordar procesos de análisis de esta realidad educativa y superar las dificultades relacionadas con la participación en los procesos formativos y en la promoción de acciones para la construcción de espacios democráticos en el ámbito escolar.

- La preferencia por la *Teoría de la Acción Razonada* propuesta por Fishbein y Ajzen para el análisis de las actitudes del profesorado se basa en las siguientes razones: 1) explica la naturaleza de las actitudes en consonancia con variables externas, ya sean éstas sociales o demográficas, así como rasgos distintivos del profesorado, que favorece el conocimiento de ciertas convicciones que son particulares en esta región de Colombia. 2) El conocimiento de las creencias que recogen la consideración de las ideas, las opiniones, los estereotipos, así como la información relevante del profesorado que está relacionado con la idea de educar en valores. 3) Establece la importancia de las actitudes del profesorado en torno a la consistencia de evaluaciones afectivas que realizan en su quehacer, ya sean positivas o negativas para tomar posición frente a dichas tareas. 4) Ofrece observación de las creencias o convicciones que configuran normas subjetivas relevantes para los profesores acerca de su desempeño en los centros educativos. 5) Aporta una lectura acerca de las intenciones del profesorado que les permite revisar las actuaciones según situaciones cambiantes que rodean la experiencia de educar en valores. 6) Brinda información de las conductas del profesorado que guardan estrecha relación con la forma de educar en valores en este contexto educativo colombiano.

Una vez que se analizó toda la información procedente de los antecedentes y demás referencias de bibliografía especializada, se inicia la construcción del marco empírico, el cual tiene la función de integrar los datos recopilados que vertebran el objetivo general del estudio a través de la metodología y la interpretación de los resultados de la tesis doctoral.

3.5 RESUMEN

A lo largo del presente capítulo, se busca organizar el nexo que comunica la presentación del marco teórico con la realización de la investigación empírica que se expone en los capítulos finales de la tesis doctoral. De este modo, se parte inicialmente de exponer las razones que justifican realizar este estudio en el nivel de la educación básica secundaria del Sistema Educativo Colombiano. Con esta idea, se exponen criterios para valorar la viabilidad de esta investigación, al destacar su conveniencia como estudio que aporta en materia de educación para la ciudadanía; hasta explicar el valor teórico que posee como estudio inédito en el marco de estudios sobre el profesorado en la ciudad de Manizales (Colombia).

Una vez se ha justificado la realización del estudio, se presenta el modelo teórico por el que se optó para realizar el análisis de las actitudes del profesorado de secundaria hacia la educación en valores. El enfoque de la *Teoría de la Acción Razonada* proporciona adecuadamente explicaciones acerca de la naturaleza de las actitudes en su exploración por este nivel educativo, así como características de su formación y su influencia en la conducta del profesorado. Por lo tanto, se valora la elección de una teoría con un consolidado prestigio que puede aplicarse en el campo de la educación. Las actitudes en este nivel educativo son una herramienta crucial que favorece integrar a través una medida de los datos, conocimiento de su consistencia al aproximarnos a la estructura profunda que las genera en el contexto educativo objeto del estudio.

Posteriormente la presentación de los antecedentes se realiza en sintonía con el análisis de investigaciones que han aplicado la *Teoría de la Acción Razonada* como soporte empírico y modelo de análisis actitudinal. Durante la revisión se obtuvo información que relaciona instrumentos de medida de las actitudes, así como diversos estudios y tesis de doctorado que han explorado el estudio de las actitudes del profesorado de educación secundaria hacia diversas prácticas educativas. Igualmente, se presenta un listado de investigaciones y de programas internacionales cuyos objetivos de desarrollo y resultados han orientado la presente investigación hacia la construcción de conocimiento educativo en el escenario de la educación en valores. Finalmente, el análisis de la información del objeto de este capítulo constituye el punto de partida de esta investigación, avalando la apertura del capítulo de metodología, la presentación de los hallazgos y su posterior discusión.

REFERENCIAS

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1974). Factors Influencing Intentions and the Intention-Behavior Relation. *Human Relations*, 27(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/001872677402700101>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-Behavior Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888 - 918.
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior, en P. Lange, A. Kruglanski, & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (438–459). London: Sage.
- Ajzen, I y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice Hall.
- Albarracín, D. & Shavitt, Sh. (2018). Attitudes and change of attitudes. *Annual Reviews of Psychology*. 69, 299–327. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011911>
- Alpizar, M. (2014). *Actitudes del docente de matemáticas de enseñanza secundaria (ESO y Bachillerato) en la relación docente estudiante*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/133226#page=1>
- Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 233. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Azkarate, A. (2019). *Educación en valores: Buenas prácticas y eficacia escolar*. [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/38583>
- Azorín Abellán, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 159-174. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.562>

- Bonilla, J. (2008). *Educación en valores a través del cine. Un método para estudiantes de secundaria*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/24451>
- Bottinelli, L. (2011). Continuidades y cambios en las opiniones y actitudes de los profesores de secundaria de Argentina en el período 2000. *Educacao & Sociedade*, 32(116), 705–724. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300006>
- Caballero, M. (1993). *El profesorado ante la enseñanza de actitudes y valores en el marco de nuestro sistema educativo*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Murcia.
- Cabello Ochoa, S., & Carrera Farran, F. X. (2017). Diseño y validación de un cuestionario para conocer las actitudes y creencias del profesorado de educación infantil y primaria sobre la introducción de la robótica educativa en el aula. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (60), 1-22. <https://doi.org/10.21556/edutec.2017.60.871>
- Calvi, J. (2003). La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI. *Telos. Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología*. 55, 1-4.
- Carreño, P. (2014). *Personalidad moral y desarrollo de competencias éticas del profesorado para educar en valores*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57572/1>
- Carrión, E. (2013). *Educación en competencias y valores: un proyecto comunicativo de materiales multimedia orientados al aprendizaje y la resolución de conflictos en los IES*. [Tesis de doctorado, Universidad de Castilla La Mancha]. <http://hdl.handle.net/10578/3479>
- Castellanos Daza, C. M., Gutiérrez Torres, A. D., & Castañeda Polanco, J. G. (2018). Actitudes hacia la discapacidad en educación superior. *Inclusión y Desarrollo*, 5(2), 159–174. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.2.2018.159-174>

- Chacón, M. (2020). *La Convivencia Escolar desde las Prácticas Sociales*. [Tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/25511>
- Chiner-Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- Cojocariu, V.M. (2018). Some complementary perspectives in understanding the axiological universe of teachers. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. [Online]. 5(1), 01–08. www.prosoc.eu
- Copp, D.T. (2016). The impact of teacher attitudes and beliefs about large-scale assessment on the use of provincial data for instructional change. *Education Policy Analysis Archives*, 24(109), 1-29. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2522>
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D., y Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. UNESCO.
- Dracinschi, M. (2012). Values and beliefs in social and emotional education. *International Journal of Global Education*, 1(3), 19-25.
- De León, J. (2017). *La influencia de las actitudes de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales en República Dominicana*. [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/26953>
- Escámez, J., García-López, R., Pérez-Pérez, C, & Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. OCTAEDRO-OEI.
- Fernández, E. (2020). *Conocimientos, percepciones y actitudes del profesorado de secundaria en Castilla-La Mancha ante la inclusión de las TIC en las aulas*. [Tesis de doctorado, Universidad de Castilla-La Mancha]. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/26614>

- Fonseca, J. (2003). *El desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional*. [Tesis de doctorado, Universidad Rovira I Virgili]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/8899>
- Gallo Granados, A.L.; Suárez Salazar, A. (2020). Enfoques de formación en valores en la práctica de enseñanza de docentes de ética y valores en instituciones educativas de Manizales. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 97-104. <https://doi.org/10.5209/rced.61908>
- Gargallo, B., Suárez, J y Almerich, G. (2006). La influencia de las actitudes de los profesores en el uso de las nuevas tecnologías. *Revista Española de Pedagogía* 64(233), 45-66.
- García López, R. (2011). El profesorado de secundaria y su compromiso con la ética docente. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (39), 57-70. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/283>
- García-Vidal, M., Ortega-Navas, M., y Sola-Reche, J. (2018). La importancia de los valores transmitidos por el profesorado de secundaria para una mejor convivencia escolar. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 201–221. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302201221>
- Gómez Labrador, C. (2021). Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 489–502. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2203>
- González-Gijón, Gracia, Martínez-Heredia, Nazaret, Amaro-Agudo, Ana., & Soriano-Díaz, Andrés. (2020). Estudio de los valores en el alumnado que cursa el grado de maestro en educación primaria en las universidades públicas de Andalucía. *Formación universitaria*, 13(2), 83-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200083>
- Görgüt, İ. (2018). Values Education and Physical Education in Turkey. *International Education Studies*, 11(3), 18-28. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n3p18>
- Gracia, J., & Gozávez, V. (2016). Justificación filosófica de la educación en valores éticos y cívicos en la educación formal. Análisis crítico de la LOMCE. *Teoría*

- de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 28(1), 83-103.
<http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201628183103>
- Gutiérrez-Sánchez, M., Romero-Sánchez, E., & Izquierdo-Rus, T. (2019). Creencias del profesorado de Educación Física en Educación Primaria sobre la educación en valores. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 83-110.
<https://doi.org/10.6018/educatio.399171>
- Hernández, M. (2014). *Incidencia de las actitudes en el desarrollo de la ética profesional y el juicio moral en los profesores de educación secundaria: un estudio de caso en la Escuela Normal Superior de Michoacán*. [Tesis de doctorado, Universidad de Jaén]. <http://ruja.ujaen.es/handle/10953/700>
- Hinz, A. (2011). Attitudes of German Teachers and Students towards Public Online Ratings of Teaching Quality. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 745–763.
- Jiménez-Trens, M. A., & Navaridas-Nalda, F. (2012). Cómo son y qué hacen los “maestros excelentes”: la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 463-485.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40038
- Jover Olmeda, G. (2011). Funciones de la educación secundaria en la sociedad actual. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (39), 27-41.
<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/281>
- Klaassen, C. (2010). Teachers’ views and the need for moral courage. In Klaassen, C., & Maslovaty, N (Eds.), *Moral Courage and the Normative Professionalism of Teachers* (volume 3, pp. 13-25). Sense.
- Lara, N. (2020). *Actitudes de profesores de ciencias naturales de secundaria y media hacia la promoción escolar: un estudio en cuatro instituciones de la secretaria de educación del distrito capital*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12579>
- López, J. (2011). *La educación en valores a través de los mitos y las leyendas como recurso para la formación del profesorado: el vellocino de oro*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid].
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/7851>

- Marchesi, Á. (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 4(12), 87-157.
- Martínez Mut, B. (2011). Las buenas prácticas docentes en la educación secundaria. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (39), 101-112. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/286>
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G., y Payà, M. (2016). *La educación, en teoría. Síntesis*.
- Meneses, G., & Tomàs, M. (2017). Validación de un cuestionario para evaluar las actitudes del profesorado universitario ante la innovación curricular. *Acción Pedagógica*, 26, 106-119.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguajes, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. MEN.
- Moreno-Jácome, M., Ramírez-Ramírez, L., y Escobar-Pérez, J. (2020). Revisión de educación en valores para el nivel superior en Latinoamérica. *Revista Educación*, 44(1), 1-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44060092008>
- Navarro, N. (2012). *La enseñanza de los valores por el profesorado de educación primaria en el municipio de Colima, México*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Extremadura.
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J.-M., & Calvo-Porrá, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: Un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), 1-26. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4010/3651>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa*. UNESCO

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Tercera etapa*. UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Ortega, P y Mínguez, R. (2005). La educación moral, ayer y hoy. *Revista Galega do Ensino*, 13(46), 863-885.
- Pastor, L. (2015). *Inclusividad y valores en educación*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40343/>
- Pinel, F. (2009). *Actitudes del profesorado ante la implantación de sistemas de gestión de calidad en colegios concertados de Madrid*. [Tesis de doctorado, UNED]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Fjpinel>
- Ramírez, E., Cañedo, I., & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 19(38), 147–155.
- Rivas, I. (2017). *Marco pedagógico para la asignatura educación ética y valores humanos. Estudio de caso en los megacolegios de la UPZ 87, localidad Siete de Bosa, Bogotá, D.C.* [Tesis de doctorado, Universidad de la Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/7/
- Rodino, A. (2012). *Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas. Serie Políticas en Breve sobre Educación y Democracia. Vol. 2. Organización de los Estados Americanos*.
- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (1). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47265>
- Rodríguez, E., González, F., Pastor, E., & Vidal, R. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro Educativo*, 35, 63-86. <https://doi.org/10.29344/07180772.35.2650>

- Rossini, V. & Peiro-i-Gregòri, S. (2015). Educación en valores en la escuela italiana y española, desde la perspectiva de educar ciudadanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 113-125. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.190031>
- Sanhueza, S. V., Friz, M. C. y Quintriqueo, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 148-162. <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-sanhueza-friz-.html>
- Sanz-Ponce, R., & González-Bertolín, A. (2018). La educación sigue siendo un “tesoro”. Educación y docentes en los informes internacionales de la UNESCO. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 157-174. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2018.25.283>
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación: reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215 - 231.
- Serje, V., Prieto., & Riveros, F. (2021). Actitudes hacia la ciencia y la investigación en miembros de instituciones de educación superior de Bogotá: Diferencias por variables demográficas y de rol académico. *Educación y Educadores*, 24(3), 1-21. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.3.1>
- Solís, P., Pedrosa, I., & Mateos-Fernández, L. (2019). Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Cultura y Educación*, 31(3), 576–608. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>
- Tecpan, S., & Zavala, G. (2015). Actitudes de profesores de Física de secundaria sobre ciencia, tecnología y sociedad. *Latin-American Journal of Physics Education*, 9(1), S1202-1-S1202-6.
- Tejedor, F., García, A y Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Revista Comunicar*, 17(33), 115-124. DOI:10.3916/c33-2009-03-002

- Traver Martí, J. A., & García López, R. (2004). La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 419–437.
- Traver Martí, J. A. (2011). Implicación y compromiso docente en la enseñanza secundaria. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (39), 89-98. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/285>
- Traver-Martí, J. A., & Ferrández-Berruero, R. (2016). Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad. *Perfiles Educativos*, 38(151). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54917>
- Vildósola, X. (2009). *Actitudes de profesores y estudiantes, y la influencia de factores de aula en la transmisión de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza secundaria*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/1325>
- Yurén, T., Ibarra, L., y Escalante, A. (Coords). (2016). *Investigación en educación en valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Zaragoza, J. (2003). *Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de aprendizajes de los alumnos*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5023/jmzr1de1.pdf>

SEGUNDA PARTE
MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

ÍNDICE

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

4.1 Objetivos

4.2 Metodología de la investigación

4.3 Contexto de la investigación

4.4 Población y participantes

4.5 Evaluación de las actitudes

4.6 Proceso de elaboración del cuestionario

4.6.1 Evidencias de validez de contenido del cuestionario

4.6.2 Evidencias de la estructura interna del cuestionario

4.7 Cuestionario definitivo

4.8 Componente ético de la investigación

4.9 Resumen

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

Uno de los puntos sobresalientes de la investigación educativa, en los últimos años, ha sido la de innovar en la educación a través de la publicación de literatura científica en diversas modalidades, niveles o manifestaciones (Ruíz-Pérez & Jiménez-Contreras, 2020). Ciertamente, se ha realizado un esfuerzo por buscar a través de la articulación paradigmática y metodológica, identificar formas de investigación que introduzcan en el campo educativo nuevas posibilidades de indagar acerca de principios que puedan guiar la acción y comprensión de la actividad educativa (Gil Cantero & Reyero, 2014). Los estudios sobre la investigación educativa son cruciales para entender la transformación de sus intereses y sus desarrollos, los cuales, son reconocidos por su nivel de exigencia en la construcción disciplinar de este tipo de investigación (Sandín Esteban, 2003). Esto indica que su rango disciplinar se analiza desde el impacto percibido por las comunidades científicas en cuanto a su producción científica en educación y en cómo interpretan sus usos en las mismas comunidades, así como de sus aplicaciones en los distintos niveles del sistema educativo.

En este sentido, uno de los usos más destacados de la producción científica tiene que ver con la investigación en educación al servicio del profesorado, así como la introducción de nuevos conocimientos pedagógicos que progresivamente cuentan con una importante aceptación en su trabajo escolar. La investigación acerca de la vida del profesorado, su formación y los problemas relacionados con el desarrollo de su profesión, se complementan con la necesidad de fortalecer capacidades científicas a través de las diferentes formas de operar la investigación y comprender el sentido de la actividad investigativa hacia la práctica y los distintos tipos de trabajo en el aula. La importancia de investigar se fija en centrar la atención en el compromiso y transformación del conocimiento del profesorado para interrogar, reconstruir e interpretar a través de actuaciones investigativas la práctica social y educativa (Imbernón, 2012).

Para Quintero & Ruiz (2005), esta visión de la investigación educativa contribuye no sólo a delimitar epistemológicamente los estudios acerca del profesorado, sino también a enmarcar pedagógicamente la figura y el rol del profesorado en el escenario escolar. Esta idea ha contemplado en gran medida, avanzar en nuevos planteamientos metodológicos e integración de perspectivas para favorecer la investigación que conduzca, en buena medida, a explicar y comprender en el ámbito educativo los

problemas relacionados con la identidad del profesorado. De esta forma, al revisar la producción científica de estudios acerca del profesorado y de su papel en la integración de actitudes y valores en el ámbito escolar, se aborda en este capítulo las cuestiones que tienen que ver con la presentación y descripción de la perspectiva metodológica que se utilizó para la obtención de la información acerca de las actitudes del profesorado hacia la educación en valores en el nivel de la educación básica secundaria.

En este capítulo se desglosa la metodología aplicada para reconocer el logro de los objetivos que se propusieron. Los objetivos orientan la exposición del proceso metodológico, lo cual, incluyó los siguientes aspectos: definición de la metodología de la investigación, la elaboración del cuestionario para el profesorado de educación secundaria, los participantes, el muestreo y la precisión del muestreo, el procedimiento de la investigación y sus aspectos éticos.

4.1 Objetivos

Se trata de una investigación con información sociodemográfica que tomó como base las consideraciones del profesorado en lo que refiere a la enseñanza de los valores en un espacio geográfico concreto, con unos niveles de formación específicos y con la presentación de datos que permiten cotejar las actitudes de profesores en los colegios e instituciones educativas donde éstos prestan su servicio educativo.

Desde este punto de vista, el *objetivo general* de esta investigación es describir las actitudes del profesorado de educación secundaria de la ciudad de Manizales hacia la educación en valores. Abordar la actitud del profesorado como un factor implícito en la mejora e implementación de iniciativas educativas, es un propósito que contribuirá al desarrollo práctico de la enseñanza de los valores. Por ello, saber cuáles son los factores que permiten medir las actitudes en el profesorado, tiene un significado que influye en las concepciones, en las formas de acción, así como en los comportamientos propios de su actividad para el beneficio de sus enseñanzas.

De este modo, para llevar a cabo la investigación se presentan los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar un cuestionario-escala que suministre información sobre las actitudes del profesorado hacia la educación en valores en el nivel de educación básica secundaria.

2. Comparar los resultados obtenidos entre distintos grupos de profesores a partir de las semejanzas y diferencias que presentan en el instrumento objeto de la reducción.
3. Analizar los resultados de las respuestas transmitidas por el profesorado a través del contraste de las dimensiones que configuran el estudio.
4. Identificar a través de la comparación de elementos contextuales, personales y profesionales, rasgos actitudinales que influyen en la educación en los valores.
5. Examinar las actitudes con base en la comparación de efectos diferenciales de la enseñanza, cursos, experiencia y edad del profesorado en el cuestionario definitivo.

4.2 Metodología de la investigación

Para alcanzar los objetivos de esta investigación, se optó por la planificación del estudio con enfoque cuantitativo. La elección de esta orientación metodológica está sustentada en el supuesto de que las actitudes se pueden medir, como ha sido constatada ampliamente por la investigación psico-social desde comienzos del pasado siglo. Además, contribuye a establecer un conocimiento más aproximado, real y empírico del comportamiento humano; por último, permite el uso de diseños metodológicos y cuantitativos, conducentes a la replicación de esta investigación en otros contextos educativos, como a nuevas investigaciones insertas en esta metodología.

Se aplicó un análisis estadístico multivariado como técnica para el análisis e interpretación de múltiples resultados, dado que los profesores presentan diferentes tipos de percepción del entorno educativo según su contexto, su cultura y su realidad en general. Se aclara que los fenómenos educativos se guían por principios, mas no por leyes, asunto que favoreció realizar esta tesis doctoral bajo el enfoque cuantitativo, de forma tal que la realidad del objeto de estudio, se pudo analizar a partir de variables separadas (ítems del instrumento) y a través de la generación de interacciones entre sí, las cuales son elucidadas mediante análisis estadístico multivariante (González et al., 2008).

La investigación se desarrolló siguiendo el diseño metodológico de tipo no experimental correlacional, pues, se limitó a realizar un estudio exploratorio de una realidad educativa, atendiendo a diferentes factores y sus posibles interacciones,

relaciones o grados de asociación (Hernández Sampieri, et al., 2014), los cuales, pueden estar relacionados con las actitudes.

4.3 Contexto de la investigación

El contexto de esta investigación es la ciudad de Manizales, capital del Departamento de Caldas (Colombia). La ciudad de Manizales fuera de ser conocida como “la Capital Mundial del Café”, también es reconocida por hacer parte de la *Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje* de la UNESCO. Esta ciudad es un importante centro de educación superior en Colombia, con universidades identificadas por su acreditación de alta calidad a nivel nacional e internacional. Además, cuenta con instituciones educativas y colegios que contribuyen con la dinamización de la Red de Ciudades del Aprendizaje, interesados en movilizar esfuerzos e intereses desde la educación y la cultura, para promover el aprendizaje inclusivo desde la educación básica hasta la educación superior. De tal modo, la ciudad de Manizales se caracteriza por ser una fuente de información de las ciudades que incorporan la estrategia de orientar procesos de educación de calidad a través de oportunidades de aprendizaje en sus espacios de ciudad y con toda la población a lo largo de la vida. En la tabla 4.1, se representa el número de instituciones educativas del sistema colombiano de educación básica y media con las que cuenta la ciudad de Manizales.

Tabla 4.1

Instituciones educativas de la ciudad de Manizales

Sector público	Sector privado	Total
52 (72%)	20 (28%)	72 (100%)

Nota. Fuente: Secretaría de Educación de Manizales. Elaboración propia.

4.4 Población y participantes

Se tomó inicialmente una muestra de 219 profesores del nivel de educación básica secundaria, del total de 1314 que se desempeñan en las instituciones educativas de la ciudad de Manizales. La muestra de la presente investigación para la reducción de los datos fueron 219 profesores de ambos sexos, donde el 44,3% fueron hombres mientras el restante, es decir 122 personas, fueron mujeres. Los profesores tenían contrataciones con instituciones privadas en un 26,9% o públicas en un 73,1%. Los profesores del

sector público tenían vinculación en su cargo a través de los decretos¹ 2277 de 1979 (72 personas) o 1278 de 2002 (81 personas), aclarando que 7 profesores de los 160 que pertenecían al sector público no respondieron al decreto que pertenecían. Todos los profesores presentaron edades mayores o iguales a 21 años, con experiencia laboral variables a través de diferentes grados, considerando desde sexto hasta noveno; además de diferente formación académica, tanto a nivel de pregrado como posgrado y vinculados a instituciones educativas, tanto de la zona rural como de la zona urbana, tal como se presenta en la tabla 4.2.

Tabla 4.2

Distribución muestral de los participantes

Muestra	Categoría	Nº de Profesores	Profesores (%)
Ubicación de la Institución	Rural	44	20,1
	Urbana	175	79,9
	Total	219	100,0
Experiencia	Hasta 5 años	30	13,7
	De 6 a 10 años	39	17,8
	De 11 a 15 años	28	12,8
	De 16 a 20 años	17	7,8
	Más de 20 años	102	46,6
	No responde	3	1,4
Total	219	100,0	
Titulación de acceso	Licenciatura	169	77,2
	No responde	5	2,3
	Normalista	11	5,0
	Profesional	33	15,1
	Técnico	1	0,5
	Total	219	100,0
Posgrado	Doctorado	2	0,9
	Especialización	59	26,9

¹ Decretos que adoptan la normatividad acerca del ejercicio de la profesión docente (1979) y la profesionalización docente (2002) en Colombia.

Especialización y Maestría	22	10,0
Maestría	49	22,4
Ninguno	87	39,7
Total	219	100,0

Tipo de muestreo

La selección de la muestra se realizó por *conglomerados* (Otzen & Manterola, 2017) *en una etapa simple*, con el fin de estimar las medias, ya que la población total de profesores que pertenecen a las instituciones educativas de la ciudad de Manizales, se encuentra agrupada en diferentes instituciones de tamaño relativamente homogéneo entre ellas. Dicho muestreo facilitó entonces trabajar con las instituciones educativas como grupos que pueden representar mejor la población, antes que seleccionar profesores como unidades individuales, tal y como se haría en otro tipo de muestreo.

En este caso particular, cada agrupamiento *natural* de profesores –en cada institución de educación básica secundaria- corresponde con un conglomerado, lo que representa una alta reducción de los costos de muestreo. Además de representar muy bien a escala la población y sin conllevar aquello a un déficit en su eficiencia. Los conglomerados cumplen con el hecho de que son mutuamente excluyentes, es decir, que los profesores encuestados no pertenecen a dos instituciones educativas al tiempo, presentando homogeneidad relativa con base en sus características al pertenecer al mismo municipio. Finalmente son colectivamente exhaustivos al hacer parte del mismo sistema educativo.

Procedimiento y precisión del muestreo

Se realizó una prueba piloto a una muestra constituida por profesores de conglomerados distintos y, con el fin de obtener excelente precisión al momento del análisis para la reducción del instrumento, se seleccionó dentro de las calificaciones de cada ítem y para cada dimensión de las propuestas, la variable que presentó mayor varianza, como indicador de la variabilidad para el cálculo del número de conglomerados necesarios en el muestreo (Tabla 4.3). Dicha selección se realiza, dado que lo más ideal es que la población de profesores al interior de cada institución educativa sea lo más heterogénea posible, para obtener una representación idónea de toda la población en general. (Ver Anexo A. Capítulo IV).

Tabla 4.3*Varianzas máximas al interior de cada dimensión*

Dimensión	Ítem	Varianza
D1	6. Aunque al profesor le guste educar en valores, su compromiso es cumplir con el desarrollo de los temas y contenidos de su asignatura	1,5942
D2	21. Un profesor no requiere dominar teorías sobre ética y moral para que pueda educar en valores	1,7164
D3	35. Me inquieta abordar la educación de valores dada su amplia relatividad y comprensión en nuestra cultura	1,5089
D4	59. Los alumnos pueden perseguir el libre descubrimiento de sus propios valores, con tal de no afectar el desarrollo curricular	1,4368
D5	75. Creo que el fin de la educación en valores es problematizar la moral con la que se vive y esto concierne al acto de aprender a vivir juntos	1,5497

Para garantizar una precisión y una confiabilidad en el muestreo se trabajó con una significancia del 5%, a la que se asocia un valor $Z = 1.96$ en la distribución normal estándar, y con un error absoluto (E) de 1 unidad para lo calificado por los profesores respecto a los ítems de máxima variabilidad como se indicaron en la tabla 4.3.

Teniendo en cuenta lo anterior, el tamaño de la muestra mínimo se encontró mediante la siguiente ecuación:

Figura 4.1*Fórmula ecuación para el cálculo de la muestra representativa*

$$n = \frac{Z^2}{E^2} S_{\text{Conglomerado}}^2$$

La cual al relacionar el valor Z para una significancia del 5%, con el error admitido (E) y la varianza máxima de entre todos los ítems que conforman cada dimensión ($S_{\text{conglomerado}}^2$), que se encuentran en la tabla 2, arroja el número necesario de conglomerados (n), según los requerimientos para reducir cada una de las dimensiones propuestas y por ende el instrumento en su totalidad. El número de conglomerados necesarios, es decir de instituciones educativas, se presenta en la tabla 4.4.

Tabla 4.4

Conglomerados necesarios para cumplir con los requerimientos de precisión y confiabilidad según la dimensión a analizar

Dimensión	Número de conglomerados (n)
D1	6,12 se aproxima a 7
D2	6,59 se aproxima a 7
D3	5,80 se aproxima a 6
D4	5,52 se aproxima a 6
D5	5,95 se aproxima a 6

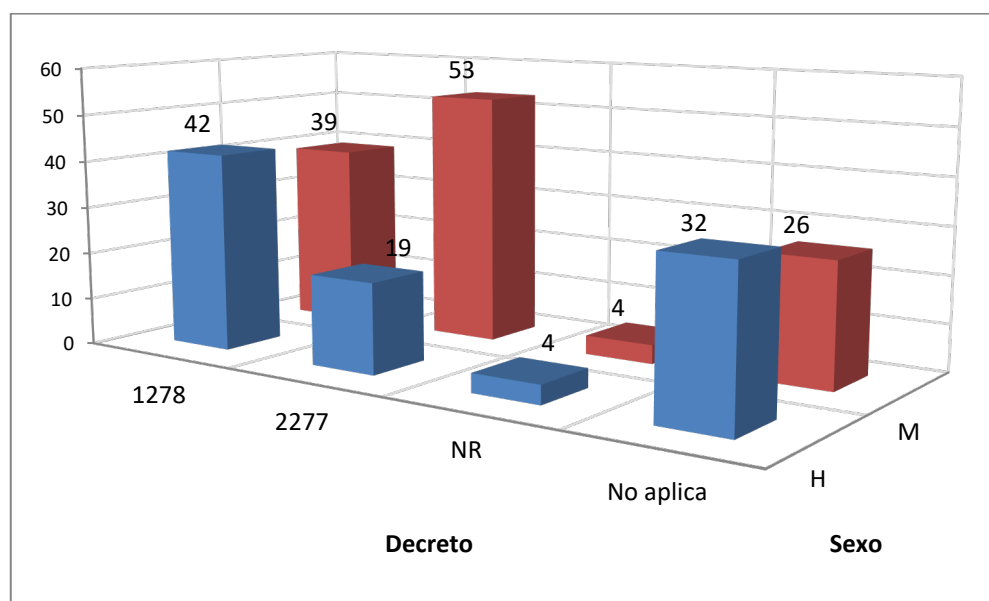
En la tabla 4.4, se infiere que el número máximo de conglomerados necesarios para un análisis adecuado corresponde a siete (7). Sin embargo, en el presente estudio se enriqueció la muestra y como valor agregado se seleccionaron 6 instituciones educativas adicionales para un total de 13 conglomerados, de los cuales, el total de profesores en su interior alcanzó los 219.

Características de los participantes

La muestra que constituyó el pilotaje de la presente investigación para la reducción de los datos se conformó por 219 profesores en total. La mayoría de los profesores son mujeres, constituido esto por el 55,7% como se muestra en la tabla 4.5, es decir, 122 profesores del total (Figura 4.2); de las cuales su mayoría, es decir 53 mujeres como se observa en la figura 1, se rigen por el decreto 2277, lo que corresponde con el 24,2% del total (Tabla 4.5).

Figura 4.2

Número de individuos respecto al decreto que los rige y sexo



Nota. Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, resulta que la mayoría de los profesores (37,0%) se encuentran regidos por el decreto 1278 como se muestra en la tabla 4.5, es decir, 81 profesores en total (Figura 4.2). De este número de profesores, la mayoría resultan ser hombres, 42 en total como se evidencia en la figura 1, lo que corresponde con el 19,2% de la totalidad de encuestados (Tabla 4.5). Se hace particular cómo la distribución de docentes respecto al sexo y para los diferentes tipos de decreto se presenta de manera contraria. Teniendo en cuenta lo anterior, mediante una prueba Chi-cuadrado se corrobora que no existe independencia entre las variables sexo y tipo de decreto, esto con una significancia del 5% ($p\text{-valor} = 0,0027$). Sin embargo, debe tenerse en cuenta que para la variable decreto existen categorías adicionales a las propias de su naturaleza, como lo son: no responde (NR) y el que pertenezcan a instituciones de carácter privado (No aplica).

Tabla 4.5

Porcentaje de profesores respecto al sexo y tipo de decreto que los rige

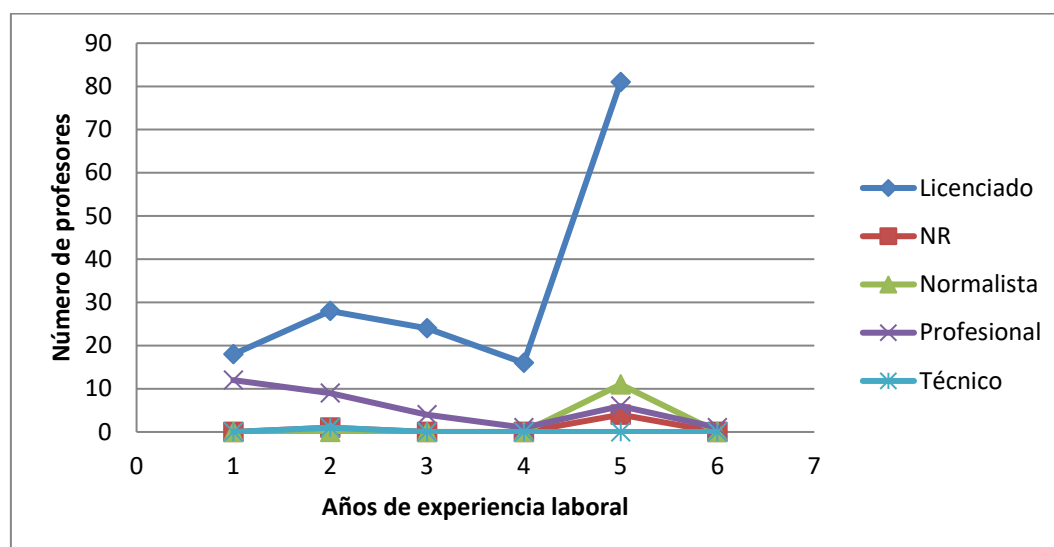
Sexo	Decreto 1278	Decreto 2277	NR	No aplica	Total
Hombre	19,2	8,7	1,8	14,6	44,3
Mujer	17,8	24,2	1,8	11,9	55,7
Total	37,0	32,9	3,7	26,5	100,0

Nota: Fuente: Elaboración propia.

En otro orden de ideas, se observa de la tabla 4.6 que la mayoría de los profesores encuestados fueron licenciados, representado por el 77,2%. En concordancia con esto, se puede visualizar la figura 2, donde se observa la línea de licenciados por encima de las demás en número, además se observa cómo la mayoría de estos licenciados cuenta con más de 20 años de experiencia (81 profesores), es decir, el 37,0% de la totalidad de los profesores (Tabla 4.6). Seguido en descenso los licenciados por los profesionales como se muestra en la figura 4.4, los cuales constituyen un 15,1% del total de los profesores (Tabla 4.6), y de estos profesionales la mayoría cuentan con al menos 5 años de experiencia, representado esto por el 5,5% de la totalidad de los docentes como se observa en la tabla 4.6.

Figura 4.3

Número de profesores respecto a los años de experiencia. Donde en la abscisa debe interpretarse: 1 (hasta 5 años), 2 (de 6 a 10 años), 3 (de 11 a 15 años), 4 (de 16 a 20 años), 5 (más de 20 años) y 6 (no responde).



Nota. Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, mediante una prueba de independencia Chi-cuadrado, se infiere que los años de experiencia como docente dependen del tipo de titulación, esto con una significancia del 5% ($p\text{-valor} = 0,0016$). Lo cual podría indicar que individuos que ingresan en el ejercicio de la docencia no necesariamente continúan en ella, pues los profesionales o técnicos, a modo de ejemplo, pueden encontrar otro tipo de

ocupaciones mucho mejor remuneradas y de menor desgaste, mientras que los licenciados debido a su tipo formación muy probablemente puedan incorporarse en otro tipo de cargos distintos a su tipo de titulación.

Tabla 4.6

Porcentaje de profesores respecto al tipo de titulación y su experiencia en docencia

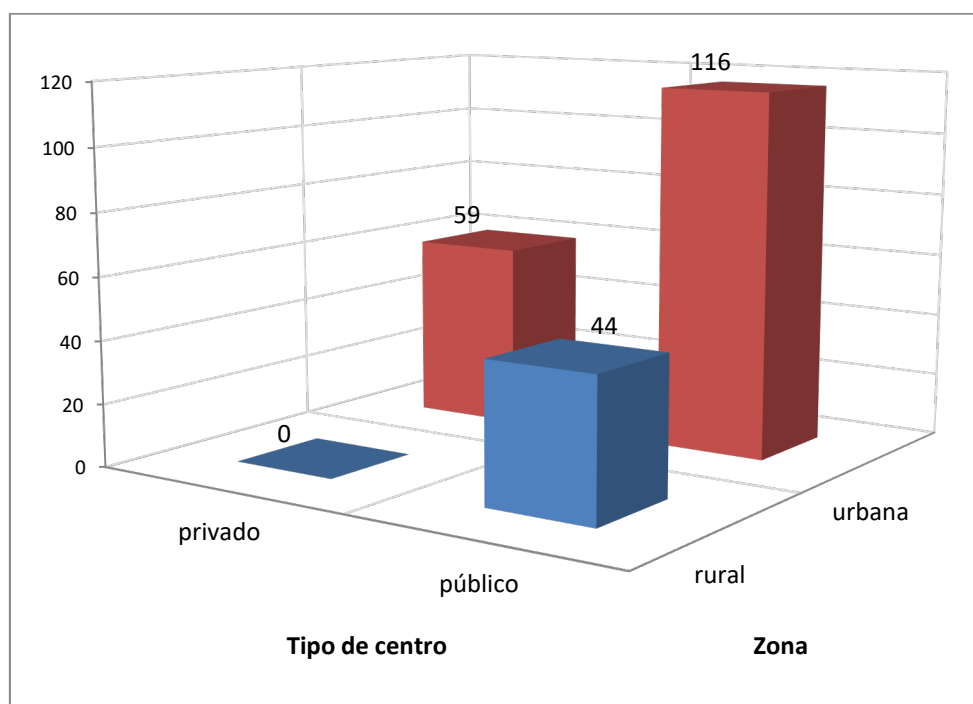
Titulación	Hasta 5 años	De 6 a 10 años	De 11 a 15 años	De 16 a 20 años	Más de 20 años	NR	Total
Licenciado	8,2	12,8	11,0	7,3	37,0	0,9	77,2
NR	0,0	0,5	0,0	0,0	1,8	0,0	2,3
Normalista	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0	5,0
Profesional	5,5	4,1	1,8	0,5	2,7	0,5	15,1
Técnico	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5
Total	13,7	17,8	12,8	7,8	46,6	1,4	100,0

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la zona en que se ubicaron los docentes encuestados, además también respecto al tipo de centro que pertenecían, resulta que en su mayoría (73,1%) pertenecían a planteles públicos como se muestra en la tabla 5, lo que corresponde con 160 docentes del total (figura 4.5). Por otra parte, la mayoría de estos 160 docentes se encuentran en zona urbana, es decir 116 docentes (figura 4.5), lo que corresponde al 26,9% del total de docentes encuestados.

Figura 4.4

Número de individuos de acuerdo con el tipo de centro educativo y zona a la que pertenecen



Nota. Fuente: Elaboración propia

De otro lado, se observa en la tabla 4.7 que el mayor porcentaje de docentes encuestados (79,9%) se encuentran en la zona urbana de Manizales, lo que corresponde con 175 docentes del total (figura 4.5).

Mediante una prueba Chi-cuadrado para elucidar la posible dependencia entre tipo de centro educativo y zona a la que pertenecen, se infiere que la distribución de los tipos de centro depende de la zona geográfica en que se ubiquen, esto con una significancia del 5% (p-valor < 0,0001).

Tabla 4.7

Porcentaje de profesores respecto al tipo de centro y zona de ubicación

Tipo de Institución	Sector rural	Sector urbano	Total
Privado	0,0	26,9	26,9
Público	20,1	53,0	73,1
Total	20,1	79,9	100,0

Nota. Fuente: Elaboración propia

Finalmente, todos los profesores presentaron edades mayores o iguales a 21 años, aclarando que su experiencia laboral fue variable, y en diferentes grados considerando desde sexto hasta noveno, además de presentar diferente formación académica tanto a niveles de pregrado como posgrados, evidenciándose esto último en la tabla 4.8. La información captada en su totalidad corresponde accesos al profesorado que actualmente integra la totalidad de las instituciones educativas de la ciudad de Manizales, Caldas.

Tabla 4.8

Distribución de la muestra por formación académica a nivel de posgrado

Muestra	Categoría	Nº de profesores	Profesores (%)
Formación de posgrado	Doctorado	2	0,9
	Especialización	59	26,9
	Especialización y Maestría	22	10,0
	Maestría	49	22,4
	Ninguno	87	39,7
	Total	219	100,0

Nota. Fuente: Elaboración propia

4.5 Evaluación de las actitudes.

La importancia de la medición de las actitudes exige disponer de un instrumento de medida, que facilite la obtención de datos para la identificación de rasgos de las actitudes, así como de reacciones valorativas, creencias u opiniones que son relevantes para indagar acerca del fenómeno que se desea conocer. La medición de las actitudes se fundamenta, precisamente, en buscar la medida de sus distintas expresiones. Cuando exploramos información para la medición, reconocemos en la realidad cotidiana, como los sujetos emiten juicios para señalar diferencias, semejanzas; ausencias y presencias, con cierta intensidad en la valoración de propiedades de los objetos; así como de sí mismo, en su relación con las características de esos objetos. Así, es posible delimitar, comparar, identificar, seleccionar con respecto al rasgo en cuestión y reconocer a través de dichos juicios, para saber si se tiene algo o no de la manifestación en cuestión. De esta forma,

podemos decir, que ubicar los juicios en números, estamos ante una situación de medición.

Para medir las actitudes del profesorado hacia la educación en valores, se requiere obtener datos a través de la construcción de un instrumento, el cual se ajuste a las situaciones y necesidades específicas del ámbito educativo que se desea explorar. Al respecto, se optó por buscar rigurosidad de presentación de un instrumento para lo que se desea evaluar en la vida escolar de la educación básica secundaria, con el fin de constatar, no sólo el rasgo en cuestión en la experiencia del profesorado, sino también, favorecer su implicación en las tareas y métodos de la organización escolar, al incluir la formación de actitudes para el cambio, como uno de los muchos fines que se persigue alcanzar a través de la educación.

De este interés, nace la necesidad de examinar las evidencias de elaboración del cuestionario – escala, que incluyan pruebas para demostrar la utilidad del instrumento, así como reflexionar acerca de criterios de validez y sus posibilidades de comprobación que refuercen el planteamiento general de esta investigación.

4.6 Proceso de elaboración del cuestionario

Los primeros pasos para la elaboración del cuestionario, fueron orientados por la guía para la construcción de cuestionarios y escalas de actitudes propuesta por Morales (2011), con la que se busca presentar una lista de ítems que se proponen para indagar de la forma más idónea, el tema de las actitudes y su alta correlación con las intenciones de conducta. Para ello, se construye una escala de actitudes para explorar en las respuestas de los participantes del estudio, que tanto o que tan poco de los rasgos se pueden medir y apreciar en el dominio de los elementos del razonamiento objeto de la investigación. Para ello, es necesario contar con un cuestionario o escala de actitudes que proporcione como instrumento de medida, la vinculación de rasgos en los sujetos que se puedan clasificar y cuantificar por valores numéricos, para la obtención de puntuaciones en los términos de lo que se aspira utilizar e interpretar por parte del investigador (Díaz-Barriga, & Luna Miranda, 2014; Hernández Sampieri, et al, 2014).

En nuestro caso, el tipo de escala que se presenta, sigue una línea de investigación consolidada en la Teoría de Acción Razonada (Ajzen & Fishbein, 1977; Fishbein & Ajzen, 2010). Este modelo teórico explica la relación existente entre factores de la conducta y la predicción de la intención hacia la realización de la misma. Dicho modelo, facilita la posibilidad de realizar investigaciones acerca de las actitudes del profesorado en las instituciones educativas, donde sus opiniones, conocimientos o creencias sobre la educación en valores, constituye un elemento clave en el aprendizaje de las instituciones acerca de contenidos actitudinales que dan solidez al currículo; así como coherencia con el logro de objetivos de aprendizaje del alumnado con una importante base ética, social y personal. Sin embargo, es preciso considerar, que si bien las actitudes son un factor que influyen en las reacciones de los sujetos con una importante orientación valorativa, no son las únicas determinantes de la conducta externa (Ajzen y Fishbein, 1977; Morales, 2011).

En este sentido, se propone un listado de ítems que se corresponden en los siguientes elementos que clasifican las actitudes que se desean medir: cognitivo (opiniones, creencias, conocimiento e información), afectivo (valoración) y comportamental (predisposición a la acción) (Bozal, 2006). Llegados a este punto, cada profesor interrogado se le solicita que indique su grado de “*acuerdo*” o “*desacuerdo*” que le provocan todas las afirmaciones que se le presentan con la misma intensidad de la actitud (grado de favorabilidad o desfavorabilidad). Con esto llegamos a plantear que la escala más adecuada para buscar la reacción del profesorado es la escala sumativa tipo *Likert*, la cual, permite presentar la suma de las puntuaciones en un continuo escalado y así identificar la distribución de los puntajes según la posición que obtenga frente a las afirmaciones propuestas por los ítems. De aquí, que los ítems valorados por los encuestados les asignen una respuesta numérica de 1 a 5, con el objeto de identificar sus posiciones en la escala de actitud (Bozal, 2006; Matas, 2018).

Dicho esto, la redacción del cuestionario-escala inició con la preparación de una lista de frases que guardaban relación con la variable que definió el objeto de estudio de esta tesis doctoral: “Actitud del profesorado de secundaria hacia la educación en valores”. Estas frases fueron recopiladas por el investigador desde la revisión de la

literatura científica, especificando su relación con los aspectos más relevantes de la educación en valores en general e integrando información muy significativa sobre la actitud como objeto de estudio. Igualmente, la redacción de ítems pasó por un análisis conceptual y de constituyentes sintácticos, con el fin de revisar aquellos que fueran repetitivos o que presentaran alguna duda en su interpretación. Esto condujo a reformular algunos ítems para mejorar su comprensión, así como obtener de ellos una mayor claridad y percepción de un rasgo o dominio de comportamiento para obtener puntajes más confiables (Tornimbeni, Pérez y Olaz, 2013; Malmberg, 2018).

Ahora bien, al tener presente la escasez de estudios realizados sobre las actitudes de los profesores de educación secundaria hacia la educación en valores, se construyó un instrumento para calificación mediante escala Likert de 75 ítems, de los cuales, el objeto principal es realizar una reducción dimensional para aplicar en una posterior etapa de la investigación. De esta forma, con la intención de subsanar las carencias existentes respecto a los aspectos que deben abordarse en este tipo de estudio, nuestra apreciación de construcción de la escala adquiere sentido en la presentación de 75 ítems, los cuales, son agrupados en 5 dimensiones, permitiendo así un análisis fragmentado de la información según las características que presenten en común los ítems que hacen parte de cada una de las dimensiones propuestas (Tabla 4.9). Debe aclararse que el planteamiento de los enunciados para cada ítem se presentó verbalmente desde un aspecto positivo para unos, como desde un aspecto negativo para otros, para evitar de esta manera, posibles sesgos en las puntuaciones brindadas por cada profesor (Tomás, Requena, Oliver, Galiana y Meléndez, 2012).

Tabla 4.9

Dimensiones y agrupación de ítems según apreciación del profesorado

Dimensión	Aspecto evaluado	Ítems positivos	Ítems negativos	Número de ítems por dimensión
D1	La responsabilidad del profesorado acerca de la educación en valores	1, 3, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20	2, 4, 6, 8, 10, 16, 19	20

D2	La formación del profesorado para la educación en valores	22, 27, 29	21, 23, 24, 25, 26, 28	9
D3	Apoyo institucional al profesorado para la educación en valores	30, 32, 34, 36, 38, 40, 41, 42	31, 33, 35, 37, 39	13
D4	Organización y desarrollo curricular	43, 45, 47, 49, 51, 53, 56, 58	44, 46, 48, 50, 52, 54, 55, 57, 59, 60	18
D5	Comunidad educativa, sociedad y cultura	61, 63, 65, 67, 69, 71, 73, 75	62, 64, 66, 68, 70, 72, 74	15

Nota. Fuente: Elaboración propia

4.6.1 Evidencias de validez de contenido del cuestionario

En este apartado, es relevante presentar en el proceso de elaboración del cuestionario, como el instrumento presenta las condiciones necesarias para garantizar su validez. De esta circunstancia nace el hecho de conocer qué tan eficaz es el instrumento y su grado de medición para lo que fue construido (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Por ello, para alcanzar objetividad en este procedimiento, es necesario reunir las evidencias (contenido, criterio y constructo) que garanticen la futura aplicación del instrumento y reconocer su efectividad para la recolección de información, evitando introducir errores en el futuro proceso de medición. Ahora, con el fin de lograr un cuestionario-escala lo más fiable y válido posible, se optó por realizar un estudio previo, al integrar dos opciones cruciales que se pueden efectuar en una investigación científico-social, tales como, la revisión por parte de expertos en la materia (juicio de expertos) y la revisión por parte del profesorado que hizo parte de los 13 conglomerados que integraron y precisaron el muestreo (prueba piloto).

Ahora bien, tal como afirman Escobar & Cuervo (2008), la realización del juicio de expertos constituye un importante indicador de validez de contenido de los instrumentos, específicamente cuando estos son diseñados para evaluar con base en la obtención de informaciones, qué tan eficiente es su aplicación cuando se pretende medir el comportamiento. Todo esto significa saber acerca de la opinión informada de especialistas en el área a investigar, los cuales, aporten información acerca del

contenido del instrumento, contribuyendo con la detección de defectos metodológicos y técnicos, así como lingüísticos y sintácticos presentes en su diseño. Por tanto, es una prioridad de este estudio, conocer la valoración jueces acerca de los rasgos, la pertinencia y univocidad de los ítems que integran el contenido del instrumento para medir las actitudes hacia la educación en valores.

Para la obtención del juicio de expertos, es necesario recurrir a la búsqueda de un método que facilite acceder a la consulta con especialistas del ámbito educativo (privado, público) y que a su vez representen a diversos sectores (educación básica secundaria, educación superior, educación rural) que sean de interés para aportar al objeto de este estudio. Por esta razón, se optó para la obtención del juicio de expertos por el *método de agregados individuales*. Dicho método busca la valoración del cuestionario a partir del requerimiento individual a cada experto invitado. Una de las ventajas de su aplicación, es la facilidad que brinda la estimación que cada juez ofrece, sin necesidad de acudir a una reunión grupal de expertos en una ubicación específica para el intercambio de opiniones o puntos de vista. Posteriormente, se realiza un análisis de los resultados conseguidos estadísticamente para incluir los aportes, las sugerencias y cambios que se requieren para el mejoramiento del cuestionario y así determinar el grado de validez de sus ítems (Urrutia, Barrios, Gutiérrez y Mayorga, 2014).

Validación por juicio de expertos

Para dicha validación, el instrumento se sometió al juicio de siete (7) expertos, a los que se les facilitó una guía para dicho fin, de forma tal que se hiciera posible la calificación de manera objetiva respecto a características como *claridad, precisión, relevancia, pertinencia, redacción de los ítems, extensión de los ítems y coherencia*. Los expertos valoraron el instrumento a través de una guía, la cual, se constituyó de 35 ítems de evaluación y que permitió considerar 5 aspectos generales como se muestra en la tabla 5. El formato de respuesta para cada ítem de la guía fue tipo Likert de 4 opciones a saber: 1=Deficiente, 2=Aceptable, 3=Bueno y 4=Excelente. Se presentan entonces las calificaciones promedio de los aspectos generales, al tener

cada uno en cuenta en su interior las características evaluadas mencionadas, con sus respectivas desviaciones estándar y sus coeficientes de variación (Tabla 4.10).

Tabla 4.10

Estadísticos descriptivos para la validación por expertos

Aspecto evaluado	Estadístico	
Introducción e instrucciones generales	Calificación media	3,8
	Desv. Estándar	0,4
	Coef. Variación (%)	9,5
Datos de identificación y formación académica	Calificación media	3,8
	Desv. Estándar	0,4
	Coef. Variación (%)	10,0
Valoración de las dimensiones	Calificación media	3,7
	Desv. Estándar	0,5
	Coef. Variación (%)	12,3
Dominio y calidad de los ítems	Calificación media	3,7
	Desv. Estándar	0,4
	Coef. Variación (%)	12,0
Valoración general del cuestionario	Calificación media	3,7
	Desv. Estándar	0,4
	Coef. Variación (%)	10,4

Se infiere de la tabla 5 que en todos los aspectos evaluados se obtuvieron calificaciones promedio mayores o iguales a 3,7 unidades, lo que conduciría entonces a confirmar que en general el instrumento presenta cualidades muy próximas a la excelencia. Ahora bien, se observa que la mayor variabilidad en las calificaciones por parte de los expertos es de 12,3%, lo cual, hace posible afirmar que la discrepancia en la validez de constructo es baja, es decir, que los expertos presentan una percepción bastante uniforme sobre la valoración, reconociendo que el instrumento es muy bueno, lo que hace idónea su aplicación en campo.

A continuación, se presenta el conjunto de ítems aplicados en el cuestionario-escala de actitudes hacia la educación en valores. Los ítems presentados a los expertos están organizados en un listado de 75 y ordenados en cinco dimensiones.

Tabla 4.11

Listado de ítems del cuestionario piloto a valorar por los expertos

Nº Ítem	Listado de ítems
Dimensión 1	
1	Es responsabilidad de cualquier profesor enseñar valores, porque así se contribuye a construir una sociedad más justa y democrática.
2	Creo que educar en valores enaltece la profesión docente, aunque no sea fácil asumir muchas contradicciones en la labor educativa.
3	Sea como fuere, la responsabilidad de educar en valores descansa sobre el profesor.
4	La ausencia de resultados y la escasa recompensa al educar en valores, hace que el profesorado no se arriesgue en esta tarea educativa.
5	Es muy importante en mi trabajo motivar a los alumnos a interpretar su realidad a través del cultivo de los valores.
6	Aunque al profesor le guste educar en valores, su compromiso es cumplir con el desarrollo de los temas y contenidos de su asignatura.
7	Normalmente puedo conversar con los alumnos bastante bien acerca de sus jerarquías de valores.
8	Creo que la educación en ética y valores demanda un serio y concienzudo trabajo del profesorado que poco se aborda en el ámbito escolar.
9	El trabajo del profesorado en el ámbito escolar debe ser considerado, en sí mismo, un ejemplo de educación en valores.
10	Me interesa hablar con los alumnos acerca de los valores, aunque este diálogo influye poco en cuestión de sus preferencias o elecciones.
11	Mi tarea es que los alumnos puedan asumir los valores como una vivencia deseable en su formación como personas.
12	Los conflictos de aula son una reproducción de las tensiones propias del obrar humano y deben ser abordados por los profesores como oportunidad para formar en valores.
13	Hace parte de mis deberes como educador, que el ejemplo que demuestro ante mis alumnos sea un compromiso con la educación en valores.
14	Resulta muy agotador intervenir en un conflicto de aula, aunque busque restablecer la confianza en los valores.
15	Aunque existan tensiones propias en la relación educativa, el educador tendrá como única causa el cuidado del alumno desde una mirada ética.
16	Siento que en muchas ocasiones influyo directamente con la promoción de los valores, ya que preparar contenidos sobre educación ética me quita mucho tiempo.
17	La educación es una responsabilidad que centra la importancia de mi trabajo en el desarrollo de acciones éticas y cívicas.

- 18 Me intereso por despertar la sensibilidad moral de los alumnos a través de las exigencias propias de la búsqueda y realización concreta de los valores.
- 19 Pienso que educar en valores es difícil, más aún, cuando los alumnos no tienen definida su escala de valores.
- 20 Creo que educar valores le corresponde al profesor que elige libremente asumir dicha tarea.

Dimensión 2

- 21 Un docente no requiere dominar teorías sobre ética y moral para que pueda educar en valores.
- 22 Me siento competente para abordar temas relacionados con la educación ética y valores humanos en el ámbito escolar.
- 23 Me inquieta que en las asignaciones laborales tenga que asumir la educación en valores, debido a que no estoy suficientemente preparado.
- 24 Prefiero evitar el abordaje de temas educativos sobre el manejo de adolescentes debido a su alta complejidad. Eso es asunto para psicólogos.
- 25 Me cuesta trabajo comunicarme con el adolescente, más aún, cuando tratamos temas relativos a su libertad, autonomía y valores.
- 26 La capacitación en valores es una respuesta educativa de escasa eficacia ante la intensificación de problemas juveniles.
- 27 A pesar de las distintas ocupaciones que se dan en mi vida laboral, estaría dispuesto a actualizar mi formación académica para educar en valores.
- 28 Aunque me gusta fomentar los valores entre mis alumnos, no encuentro la formación necesaria para actualizarme en temas de educación moral y ética.
- 29 Una de las mejores oportunidades que tengo para fortalecer la formación en valores, es innovar a través de temas que fomenten acciones éticas y cívicas

Dimensión 3

- 30 Creo que la función formadora del profesorado motiva a los alumnos a disponerse de la mejor manera y a responsabilizarse de su comportamiento ético.
- 31 Considero que la educación en valores poco contribuye con la formación de los alumnos, ya que se admite como una práctica que depende más de la libertad del alumno.
- 32 Creo que la educación en valores debe entenderse como una reflexión necesaria acerca de nuestra transmisión de la cultura, sus conflictos y su historia.
- 33 Algunas veces, las tensiones que se dan en el ejercicio de la profesión afectan mi motivación para educar en valores.
- 34 Me gusta pensar que, a través de mi oficio, propicio un acceso a los valores en el proceso de formación de los alumnos.
- 35 Me inquieta abordar la educación de valores dada su amplia relatividad y comprensión en nuestra cultura.
- 36 Pienso que existe una implicación necesaria en entre educación y valores que es inevitable reconocer en la formación del alumno.
- 37 Yo no preparo clases sobre ética y valores, ya que son temas que a los alumnos poco les interesa trabajar.

- 38 Estoy convencido que confiar en los alumnos, es entregarse al poder que tiene la educación para que se realicen los valores.
- 39 Aunque tengo confianza en el poder transformador de la educación, creo que los cambios sociales no favorecen la educación en valores
- 40 Creo que hay muchos momentos de mi trabajo para educar en valores.
- 41 Promuevo la educación en valores como una forma de explicar qué es lo bueno y lo justo.
- 42 Es oportuno que los profesores ayuden a sus alumnos a interpretar las contrariedades, necesidades y deseos del ser humano desde la opción concreta de los valores.

Dimensión 4

- 43 Me agradan las clases donde se discute, se explica y realizan actividades para formar a través de los valores.
- 44 No es recomendable abordar en clases, temas relacionados con los valores de la vida personal y social de los alumnos.
- 45 Me es más fácil trabajar las exigencias de mi asignatura, cuando enseño con una reflexión inspirada en la importancia de los valores.
- 46 Educar en valores hace difícil que realice las actividades propias de la enseñanza de mi asignatura.
- 47 Creo que educar en valores debe ser considerada más como una práctica cotidiana del profesorado, que como una exigencia curricular.
- 48 Pienso que preparar actividades para educar en valores, exige una reflexión sobre moral y ética que no compensa en estos tiempos de crisis.
- 49 Mi enseñanza influye en la práctica de los valores como una pretensión ideal de nuestra sociedad y cultura.
- 50 Considero que formar a través de los valores debe responder a una necesidad que se aprende en la cultura, por lo que enseñarlos como contenidos es una pérdida de tiempo.
- 51 Creo que el desarrollo de mi asignatura prepara a los alumnos para la búsqueda de un valor e incita a perseguirlo.
- 52 Prefiero que los valores sean abordados en una determinada asignatura.
- 53 Cuando preparo mi asignatura, pienso que enseñarla no sería posible si los valores no están implícitos en ella.
- 54 Formar alumnos en el marco de una reflexión ética exige mucho tiempo, asunto que el desarrollo del currículo no compensa.
- 55 La mejor manera de valorar a un alumno es por su rendimiento académico, ya que lo demás sólo sirve como experiencia personal.
- 56 Las oportunidades para educar en valores las aprovecho para agregar una novedad pedagógica al desarrollo de mi clase.
- 57 La enseñanza de los valores es más beneficiosa en las clases de ética, ya que en las demás asignaturas sólo es un recorte de tiempo.
- 58 Considero que los valores son indispensables para el desarrollo del currículo, ya que son una apuesta de construcción de cultura cívica.
- 59 Los alumnos pueden perseguir el libre descubrimiento de sus propios valores, con tal de no afectar el desarrollo curricular.

60 Los alumnos tienen la obligación de aprender los conocimientos de las asignaturas, ya que las creencias y valores de ellos son un asunto privado.

Dimensión 5

61 Creo que la formación en valores se constituye finalmente en la aspiración más importante de todo modelo educativo.

62 La presencia de alumnos violentos o agresivos en mi aula dificulta mi tarea de educar en valores.

63 Pienso que la educación en valores es una oportunidad que sirve para interpretar la crisis de la sociedad y la cultura actuales.

64 Las frecuentes manifestaciones de conflicto y violencia en la familia, el aula y la sociedad dificultan educar en valores a nuestros alumnos.

65 Pienso que un modelo educativo es coherente cuando el profesorado articula la tarea de educar en valores con su realidad cotidiana.

66 La voluntad de educarse en valores es decisión del propio alumno, aunque ésta se manipule y exprese de muchas maneras.

67 Estimo que en la institución educativa se experimenta un clima de confianza pedagógica, cuando la formación en valores es coherente con su misión y quehacer.

68 Me desconsuela la falta de correspondencia entre el esfuerzo invertido y los resultados obtenidos al educar en valores.

69 La aparición del conflicto escolar justifica mi labor de educar en valores.

70 El estrés laboral del profesorado es un obstáculo que no favorece la labor de educar en valores.

71 Creo que formar en valores es una defensa del bien moral de los alumnos, asunto en el que confluyen la familia, el profesorado y la sociedad.

72 La educación moral de los alumnos es una responsabilidad de la familia y no de la institución educativa.

73 El conflicto escolar permite entender el papel que juega el profesorado en la enseñanza de los valores de una cultura.

74 Creo que no es necesario educar en valores, ya que solamente basta con hacer cumplir lo que exige el manual de convivencia de la institución.

75 Creo que el fin de la educación en valores es problematizar la moral con la que se vive y esto concierne al acto de aprender a vivir juntos.

Nota. Fuente: Elaboración propia

4.6.2 Evidencias de la estructura interna del cuestionario

En cuanto al análisis, el hecho de reducir el número de ítems al interior de cada una de las dimensiones y teniendo en cuenta la carencia de teoría previa sobre el objeto de estudio, se realizó el Análisis de Componentes Principales (ACP). Se resalta que la aplicación del ACP al interior de cada una de aquellas, se dio para la obtención de nuevos componentes como combinación lineal entre los ítems naturales, de los cuales, se seleccionan solamente los de mayor influencia para definir objetivamente

las características latentes sobre las actitudes de los profesores de educación básica secundaria hacia la educación en valores.

Validación del constructo: idoneidad de la aplicación del ACP para la reducción del instrumento

Para determinar la idoneidad de aplicar el ACP a cada una de las 5 dimensiones propuestas, para seleccionar los ítems de mayor contribución, y así lograr la reducción al interior de cada una de aquellas y por ende de la totalidad del instrumento, se determinaron los estadísticos del test de *Esfericidad de Bartlett* y la prueba de adecuación de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)*. De esta forma, el test verifica que las variables del estudio permiten la aplicabilidad del ACP con una significancia del 5%. Finalmente, la prueba de adecuación demuestra el alcance explicativo de los resultados obtenidos. A continuación, en la tabla 4.12 se exponen los resultados de los test de validación para la aplicación del ACP referido a cada dimensión.

Tabla 4.12

Cifras de validación del uso de los 5 ACP para la reducción de la escala

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

Para todas las dimensiones se valida que el modelo factorial, permita la extracción de los factores latentes para cada conjunto de variables de forma significativa. De esta forma, se verifica que hay idoneidad para aplicar el ACP a cada conjunto de ítems (dimensiones), esto pues, en todos los casos donde el valor de probabilidad es inferior a la significancia de la prueba del 5% (p-valores < 0,0001), como se observa en la tabla 4.12.

Por otra parte, respecto a la tabla 4.12, los valores KMO mayores o iguales a 0,8 indican que las relaciones entre los ítems son notables, como lo es el caso de las dimensiones D1 y D4. Como se ve, los valores de KMO mayores o iguales a 0,7 implican una relación media entre los ítems como lo es el caso de las dimensiones D3 y D5. Finalmente, valores de KMO mayores o iguales a 0,6 se asocian con relaciones bajas entre los ítems, como sería el caso de la dimensión D2. Sin embargo, es preciso indicar que el valor de 0,6885 es demasiado próximo a 0,70 por lo que es posible concluir que los ítems que conforman la dimensión D2 presentan relación media. Así, se valida que la aplicación del ACP para cada una de las dimensiones propuestas, presenta resultados congruentes para la reducción dimensional del instrumento en su totalidad.

Retención de los factores necesarios para explicar cada dimensión

Es preciso aclarar en el proceso de investigación, que cada dimensión se analizó por separado. Ahora bien, en cada uno de los 5 ACP (uno para cada dimensión) resultan ejes factoriales como ítems que conforman cada dimensión. Sin embargo, para cada una de las dimensiones se permiten sólo los ejes factoriales que pueden explicar cada dimensión de forma idónea, destacándose como el objetivo principal para realizar una reducción de la dimensionalidad. Es por esta razón que la primera dimensión necesita retener solo 6 ejes factoriales (tabla 4.13) para explicar en ellos los 20 ítems (tabla 4.9) que la conforman, mientras que la dimensión D2 necesita retener solamente cuatro (4) ejes factoriales para explicar los 9 ítems que la conforman. Finalmente, para las dimensiones restantes tan solo se hace necesario retener de a cinco (5) ejes factoriales (tabla 4.13) para explicar en cada dimensión la totalidad de los ítems que las conformen (tabla 4.9). Ahora, especificar el número de ejes factoriales que se deben retener para explicar la variabilidad total (esto para cada dimensión), se determinan además de sus respectivos valores propios, el porcentaje de variabilidad explicado, así como el porcentaje de variabilidad acumulado, el cual se explica cuando se desea analizar por medio de planos factoriales (tabla 4.13).

Tabla 4.13*Ejes factoriales según totalidad de ítems por dimensión*

Dimensión	Ejes factoriales	F1	F2	F3	F4	F5	F6
D1	Valor propio	4,6926	2,3306	1,3028	1,1296	1,0742	1,0000
	Variabilidad (%)	23,4630	11,6530	6,5142	5,6481	5,3712	5,0002
	% acumulado	23,4630	35,1150	41,6300	47,2780	52,6490	57,6490
		0	9	1	3	5	7
D2	Valor propio	2,5381	1,3750	1,1950	0,9033	-----	-----
	Variabilidad (%)	28,2010	15,2770	13,2780	10,0360	-----	-----
	% acumulado	28,2010	43,4780	56,7560	66,7930	-----	-----
		0	8	9	2	-	-
D3	Valor propio	3,3177	1,6170	1,1848	1,0118	0,9005	-----
	Variabilidad (%)	25,5200	12,4380	9,1140	7,7831	6,9271	-----
	% acumulado	25,5200	37,9590	47,0730	54,8560	61,7830	-----
		6	2	3	4	6	-
D4	Valor propio	4,6134	1,8579	1,2336	1,0549	1,0127	-----
	Variabilidad (%)	25,6300	10,3210	6,8533	5,8607	5,6261	-----
	% acumulado	25,6300	35,9510	42,8040	48,6650	54,2910	-----
		0	5	8	5	6	-
D5	Valor propio	3,3738	1,9403	1,1930	1,1187	1,0675	-----
	Variabilidad (%)	22,4920	12,9350	7,9534	7,4582	7,1168	-----
	% acumulado	22,4920	35,4270	43,3800	50,8380	57,9550	-----
		0	3	7	9	7	-

Se concluye en el presente apartado que los ítems que constituyen las dimensiones D3, D4 y D5 son explicables mediante el uso de 5 ejes factoriales; mientras que los ítems que conforman la dimensión 2 se explican mediante 4 ejes factoriales. Los ítems de la dimensión D1 son explicables teniendo en cuenta los primeros 6 ejes factoriales (tabla 4.13). Se evidencia que respecto al número de ejes factoriales retenidos para la explicación del fenómeno, se obtienen porcentajes acumulados de explicación de la variabilidad total distintos, al momento de analizar cada dimensión, como se observan en la tabla 5 del 57,64%, 66,80%, 61,93%, 54,29% y 57,96% para D1, D2, D3, D4 y D5 respectivamente.

Selección de los ítems de máxima contribución

Ahora bien, se recurre al uso de los cosenos cuadrados para evidenciar cómo queda representado cada uno de los ítems naturales en los nuevos componentes principales (ejes factoriales). Además, las contribuciones que concede cada uno de los ítems en la conformación de los componentes principales, favorece efectuar adecuadamente la reducción del cuestionario (tabla 4.14). Se observa en la tabla 4.14 que algunos ítems tienen entre paréntesis el signo “+” y otros la letra “t”; lo primero indica que dicho ítem se encuentra planteado en el instrumento inicial desde el aspecto positivo, mientras que lo segundo indica que dicho ítem se encontraba planteado desde el aspecto negativo, pero que se transformó su calificación para realizar de manera idónea el análisis.

Tabla 4.14

Valores para la representación de los ítems naturales en los Componentes Principales para cada dimensión

Dimensión	n	Cosenos cuadrados de las variables						Contribuciones de las variables (%)					
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F1	F2	F3	F4	F5	F6
n	Ítem 1(+)	0,3 1	0,0 2	0,1 7	0,1 6	0,0 2	0,0 1	6,59	0,73	13,3 2	14,5 6	1,94	1,11
	Ítem 3(+)	0,0 2	0,2 1	0,0 1	0,2 7	0,1 5	0,0 0	0,37	8,90	0,84	23,7 0	13,9 7	0,00
	Ítem 5(+)	0,5 6	0,0 2	0,0 0	0,0 3	0,0 0	0,0 0	11,8 7	0,97	0,02	3,08	0,01	0,01
	Ítem 7(+)	0,2 8	0,0 2	0,1 3	0,0 8	0,0 0	0,0 3	5,92	0,68	10,1 7	6,87	0,35	2,58
	Ítem 9(+)	0,3 9	0,0 0	0,0 5	0,0 0	0,0 0	0,1 3	8,23	0,11	3,63	0,16	0,36	12,7 5
	Ítem 11(+)	0,5 2	0,0 1	0,0 2	0,0 5	0,0 5	0,0 0	11,1 0	0,29	1,47	4,16	4,75	0,01
	Ítem 12(+)	0,2 5	0,0 6	0,0 0	0,0 1	0,2 7	0,0 0	5,29	2,51	0,09	1,25	25,4 6	0,35
	Ítem 13(+)	0,5 4	0,0 4	0,0 3	0,0 0	0,0 1	0,0 0	11,5 8	1,74	2,24	0,20	0,86	0,25
	Ítem 14(+)	0,0 0	0,2 1	0,2 5	0,0 5	0,0 1	0,0 1	0,04	9,20	18,9 7	4,19	1,17	1,35
	Ítem 15(+)	0,1 2	0,0 6	0,1 1	0,0 1	0,0 1	0,3 0	2,58	2,49	8,71	1,06	0,65	30,1 2
D1	Ítem 17(+)	0,4 2	0,0 1	0,0 0	0,0 1	0,0 3	0,0 7	8,95	0,33	0,27	1,07	2,62	6,70
	Ítem 18(+)	0,4 1	0,0 0	0,0 0	0,0 7	0,0 0	0,0 1	8,72	0,03	0,02	6,04	0,46	1,07
	Ítem 20(+)	0,0 3	0,1 6	0,0 8	0,0 3	0,1 2	0,1 9	0,58	6,71	6,00	2,50	11,0 9	19,1 9
	Ítem 2(+t)	0,4 8	0,0 1	0,0 2	0,1 1	0,0 2	0,0 0	10,2 2	0,42	1,23	9,61	1,43	0,29

	Ítem 4(t)	0,0 0	0,3 4	0,0 5	0,0 6	0,0 1	0,0 2	0,00	14,7 4	3,56	5,33	1,09	1,55
	Ítem 6(t)	0,0 1	0,3 5	0,0 6	0,0 1	0,0 0	0,0 0	0,15	15,1 4	4,85	1,09	0,45	0,03
	Ítem 8(t)	0,1 3	0,0 8	0,1 0	0,0 1	0,1 2	0,1 0	2,79	3,61	7,84	0,50	11,2 7	9,57
	Ítem 10(t)	0,2 2	0,0 9	0,0 7	0,0 1	0,1 4	0,0 4	4,58	4,00	5,44	0,55	12,8 1	3,69
	Ítem 16(t)	0,0 1	0,3 5	0,0 5	0,0 1	0,0 1	0,0 9	0,21	15,2 0	3,94	0,89	0,96	9,37
	Ítem 19(t)	0,0 1	0,2 8	0,1 0	0,1 5	0,0 9	0,0 0	0,22	12,2 0	7,41	13,1 9	8,29	0,00
	Ítem 22(+)	0,4 6	0,0 0	0,1 6	0,0 6	----	----	17,9 7	0,19	13,0 1	6,17	----	----
	Ítem 27(+)	0,2 0	0,2 8	0,0 3	0,0 2	----	----	8,04	20,1 7	2,36	2,14	----	----
	Ítem 29(+)	0,1 2	0,4 1	0,0 2	0,0 3	----	----	4,63	29,7 9	1,48	2,91	----	----
	Ítem 21(t)	0,0 0	0,0 3	0,6 7	0,2 1	----	----	0,10	1,86	56,1 7	22,8 0	----	----
D2	Ítem 23(t)	0,4 6	0,0 0	0,0 0	0,0 0	----	----	18,0 0	0,10	0,00	0,30	----	----
	Ítem 24(t)	0,5 3	0,0 0	0,0 9	0,0 7	----	----	20,9 4	0,07	7,83	7,46	----	----
	Ítem 25(t)	0,3 3	0,0 0	0,1 1	0,3 7	----	----	13,0 7	0,03	9,41	40,7 9	----	----
	Ítem 26(t)	0,1 5	0,3 9	0,0 7	0,0 1	----	----	5,85	28,1 3	6,11	1,40	----	----
	Ítem 28(t)	0,2 9	0,2 7	0,0 4	0,1 4	----	----	11,4 1	19,6 7	3,62	16,0 4	----	----
	Ítem 30(+)	0,3 1	0,0 0	0,0 6	0,0 2	0,2 6	----	9,40	0,02	5,33	2,43	29,1 1	----
	Ítem 32(+)	0,1 3	0,0 8	0,2 6	0,0 0	0,0 7	----	3,92	4,66	22,1 0	0,02	7,47	----
	Ítem 34(+)	0,5 4	0,0 1	0,0 1	0,0 2	0,0 4	----	16,2 6	0,60	1,23	2,40	3,98	----
	Ítem 36(+)	0,2 6	0,0 0	0,0 8	0,0 0	0,4 2	----	7,90	0,00	6,36	0,10	46,7 9	----
	Ítem 38(+)	0,0 4	0,0 3	0,0 0	0,7 7	0,0 0	----	1,12	1,74	0,02	75,8 3	0,00	----
	Ítem 40(+)	0,5 5	0,0 4	0,0 8	0,0 0	0,0 1	----	16,6 8	2,20	7,08	0,12	1,65	----
D3	Ítem 41(+)	0,4 0	0,0 7	0,0 9	0,0 0	0,0 0	----	12,1 4	4,39	7,47	0,01	0,04	----
	Ítem 42(+)	0,5 7	0,0 4	0,0 5	0,0 1	0,0 0	----	17,2 1	2,41	4,57	0,57	0,02	----
	Ítem 31(t)	0,1 9	0,1 6	0,0 2	0,0 1	0,0 0	----	5,70	10,0 6	1,40	1,13	0,09	----
	Ítem 33(t)	0,0 5	0,4 6	0,0 1	0,0 4	0,0 2	----	1,50	28,5 5	0,57	4,08	2,72	----
	Ítem 35(t)	0,0 0	0,3 9	0,1 7	0,0 2	0,0 2	----	0,14	24,1 2	13,9 6	1,80	2,39	----
	Ítem 37(t)	0,2 1	0,2 7	0,0 1	0,0 4	0,0 5	----	6,25	16,7 2	0,96	4,30	5,73	----
	Ítem 39(t)	0,0 6	0,0 7	0,3 4	0,0 7	0,0 0	----	1,79	4,51	28,9 6	7,20	0,00	----
	Ítem 43(+)	0,3 9	0,0 8	0,0 2	0,0 0	0,0 1	----	8,54	4,50	1,35	0,00	1,38	----
D4	Ítem 45(+)	0,2 0	0,1 0	0,1 0	0,0 6	0,0 6	----	4,44	5,25	7,87	5,57	5,65	----

Ítem 47(+)	0,0 4	0,0 6	0,0 3	0,4 6	0,0 0	----	0,89	3,06	2,52	43,4 7	0,36	----
Ítem 49(+)	0,2 5	0,2 3	0,0 0	0,0 0	0,0 3	----	5,41	12,1 9	0,00	0,02	2,56	----
Ítem 51(+)	0,2 3	0,2 8	0,0 2	0,0 5	0,0 2	----	5,02	15,1 6	1,98	4,72	1,95	----
Ítem 53(+)	0,1 1	0,1 1	0,0 2	0,0 0	0,4 8	----	2,43	5,91	1,53	0,22	46,9 9	----
Ítem 56(+)	0,2 1	0,1 9	0,0 0	0,0 1	0,1 5	----	4,62	10,3 4	0,29	1,15	14,3 8	----
Ítem 58(+)	0,3 7	0,0 5	0,0 5	0,0 1	0,0 5	----	7,97	2,61	4,43	1,30	5,04	----
Ítem 44(t)	0,1 9	0,0 1	0,0 9	0,0 2	0,0 2	----	4,02	0,30	7,40	2,18	2,31	----
Ítem 46(t)	0,3 4	0,0 3	0,1 2	0,0 3	0,0 4	----	7,30	1,63	9,83	2,55	4,04	----
Ítem 48(t)	0,2 9	0,0 4	0,0 6	0,0 2	0,0 2	----	6,39	2,04	4,59	1,89	2,18	----
Ítem 50(t)	0,1 1	0,0 2	0,1 3	0,2 2	0,0 4	----	2,44	0,90	10,2 1	20,5 1	3,82	----
Ítem 52(t)	0,4 6	0,0 5	0,0 0	0,0 2	0,0 0	----	10,0 0	2,91	0,06	1,84	0,03	----
Ítem 54(t)	0,2 6	0,0 2	0,2 3	0,0 1	0,0 2	----	5,72	0,92	18,9 3	0,73	1,57	----
Ítem 55(t)	0,3 3	0,2 0	0,0 3	0,0 0	0,0 0	----	7,11	11,0 1	2,48	0,28	0,49	----
Ítem 57(t)	0,4 0	0,1 0	0,0 7	0,0 4	0,0 1	----	8,60	5,58	5,85	3,46	1,22	----
Ítem 59(t)	0,1 5	0,1 7	0,1 8	0,0 3	0,0 4	----	3,33	9,08	14,6 1	3,27	3,95	----
Ítem 60(t)	0,2 7	0,1 2	0,0 7	0,0 7	0,0 2	----	5,76	6,63	6,06	6,84	2,08	----
Ítem 61(+)	0,3 2	0,0 1	0,0 0	0,1 0	0,0 0	0,0 2	9,55	0,42	0,22	8,61	0,04	1,74
Ítem 63(+)	0,4 4	0,0 4	0,0 0	0,0 2	0,0 4	0,1 1	13,0 4	2,17	0,00	2,21	3,39 7	11,0 7
Ítem 65(+)	0,4 9	0,0 1	0,0 0	0,1 3	0,0 0	0,0 1	14,4 9	0,36	0,15	11,6 2	0,24	0,64
Ítem 67(+)	0,4 2	0,0 3	0,0 1	0,0 4	0,0 1	0,0 0	12,3 3	1,80	1,14	3,90	0,47	0,01
Ítem 69(+)	0,1 0	0,2 2	0,0 9	0,3 3	0,0 1	0,0 0	2,90	11,1 4	7,57	29,5 5	1,07	0,07
Ítem 71(+)	0,5 0	0,0 0	0,0 9	0,0 0	0,0 0	0,0 1	14,7 4	0,05	7,30	0,20	0,01	0,99
Ítem 73(+)	0,2 9	0,0 7	0,1 5	0,0 7	0,0 1	0,1 3	8,52	3,57	12,8 8	6,58	0,71	13,2 1
Ítem 75(+)	0,1 3	0,1 3	0,1 6	0,0 4	0,2 6	0,0 2	3,98	6,72	13,1 6	3,25	24,2 6	1,61
Ítem 62(t)	0,1 0	0,2 8	0,1 8	0,0 0	0,0 3	0,1 6	2,85	14,4 9	15,0 4	0,28	2,67	16,7 6
Ítem 64(t)	0,0 0	0,3 4	0,2 3	0,0 0	0,0 8	0,0 0	0,00	17,7 1	19,4 7	0,08	7,10	0,13
Ítem 66(t)	0,0 9	0,1 9	0,0 6	0,1 0	0,0 6	0,2 8	2,59	9,57	5,36	9,36	5,93	29,1 3
Ítem 68(t)	0,0 9	0,3 0	0,0 0	0,0 2	0,0 0	0,1 5	2,57	15,4 1	0,21	2,00	0,36	15,2 7
Ítem 70(t)	0,0 0	0,1 6	0,0 0	0,0 1	0,5 2	0,0 2	0,00	7,99	0,03	1,16	48,5 7	2,10
Ítem 72(t)	0,2 0	0,1 3	0,0 0	0,0 7	0,0 4	0,0 5	6,08	6,86	0,33	6,43	3,44	5,34

D5

Ítem 74(t)	0,2 1	0,0 3	0,2 0	0,1 7	0,0 2	0,0 2	6,37	1,75	17,1 3	14,7 8	1,76	1,93
------------	------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	------	------	-----------	-----------	------	------

En la tabla 4.14 se encuentran resaltados en amarillo y en negrilla los valores máximos de los cosenos cuadrados (parte izquierda de la tabla); es decir, los que indican en qué eje factorial se encuentra mejor representado cada ítem, para los ACP correspondientes a cada una de las dimensiones propuestas. Luego de tener clara la mejor representación de cada ítem y, por ende, conocer en qué eje factorial es idóneo interpretar cada ítem, se plantean en color amarillo aquellos ítems que aportan mayor porcentaje en la conformación de los ejes factoriales (parte derecha de la tabla), y de esta manera realizar de manera confiable la selección de los ítems que deben hacer parte del instrumento reducido. Los 25 ítems seleccionados (del total de 75) son indicadores de mayor dominio para la definición de un rasgo latente sobre la percepción de los profesores de secundaria hacia la educación en valores, afectando intrínsecamente entonces la interpretación de dicha percepción.

Se hace vital aclarar respecto a los ítems 54 y 59 de la dimensión D4 que, aunque el primero presenta mayor porcentaje de contribución para la formación del eje factorial F3 (18,93%) -pues el segundo presenta un porcentaje del 14,61%- debe seleccionarse el ítem 59 mas no el 54 al hacer el análisis centrado en F3; esto pues si se observan los valores de los cosenos cuadrados, el ítem 54 se encuentra mejor representado en el primer eje factorial F1 que en el tercero F3, $Cos^2 = 0,26$ y $Cos^2 = 0,23$ respectivamente.

Análisis descriptivo de las calificaciones para los ítems resultantes luego de la reducción

En concordancia con lo anterior, se realiza un análisis descriptivo de las puntuaciones asignadas por los 219 docentes a los 25 ítems seleccionados para conformar la nueva escala reducida, que evalúa las actitudes hacia la enseñanza en valores por profesores de educación básica secundaria de las instituciones educativas que participaron del pilotaje (tabla 8).

Tabla 4.15*Estadísticos descriptivos de las puntuaciones a los ítems seleccionados*

Dimensión	Ítems	Observaciones	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
D1	Ítem 3	219	1,0	5,0	2,4954	1,2350
	Ítem 5	219	1,0	5,0	4,6667	0,6007
	Ítem 12	219	1,0	5,0	4,5321	0,7303
	Ítem 14	219	1,0	5,0	3,0093	1,2077
	Ítem 15	219	1,0	5,0	3,6881	1,1349
	Ítem 16	219	1,0	5,0	3,1395	1,1125
	Ítem 29	219	1,0	5,0	4,2627	0,7782
D2	Ítem 21	219	1,0	5,0	2,3641	1,2926
	Ítem 24	219	1,0	5,0	3,9078	0,9865
	Ítem 25	219	1,0	5,0	4,0594	0,8991
	Ítem 36	219	1,0	5,0	4,3056	0,8123
	Ítem 38	219	1,0	5,0	3,1690	1,1250
D3	Ítem 42	219	1,0	5,0	4,5046	0,6226
	Ítem 33	219	1,0	5,0	3,3516	1,1769
	Ítem 39	219	1,0	5,0	3,1659	1,2304
	Ítem 47	219	1,0	5,0	4,2202	0,9707
D4	Ítem 51	219	1,0	5,0	4,0959	0,8432
	Ítem 53	219	1,0	5,0	3,7936	1,1919
	Ítem 52	219	1,0	5,0	4,0776	0,9129
	Ítem 59	219	1,0	5,0	3,6941	1,1464
	Ítem 69	219	1,0	5,0	3,5438	1,2075
	Ítem 71	219	1,0	5,0	4,4398	0,8105

D5	Ítem 64	219	1,0	5,0	2,9358	1,2099
	Ítem 66	219	1,0	5,0	3,6820	1,1110
	Ítem 70	219	1,0	5,0	3,3211	1,1877

Respecto a lo evaluado en la dimensión D1, se evidencia claramente de la tabla 8 que las puntuaciones promedio más altas concuerdan con lo evaluado por los ítems 5 y 12, (4,7 y 4,5 respectivamente). Ahora bien, respecto a la dimensión D2 la puntuación promedio de 2,4 que es la más baja corresponde con lo evaluado por el ítem 21. Por otra parte, las puntuaciones más altas respecto a las dimensiones D3 y D4 corresponden con lo evaluado por los ítems 42 y 47 respectivamente (valores respectivos de 4,5 y 4,2). Finalmente, respecto a la dimensión D5, se evidencia que las puntuaciones promedio más bajas asignadas por parte de los profesores corresponden con lo evaluado por el ítem 64 (valor de 2,9). De igual manera son interpretables los demás valores de puntuaciones promedio.

Para finalizar, respecto a los valores de desviación estándar (tabla 4.15) se hace posible clarificar la homogeneidad en la manera de responder de los profesores a los ítems en cuestión. A valores más bajos de desviación típica indica que las respuestas entre los 219 docentes son mucho más similares, contrario a cuando se presentan valores altos. Por ejemplo, los ítems 5 y 12 conllevan a que los profesores respondan de manera muy similar pues sus magnitudes en términos de variabilidad son bajas, 0,60 y 0,73 respectivamente. De igual manera, se pueden observar las similitudes y disimilitudes al momento de responder los profesores a los ítems que conforman la escala final propuesta.

4.7 Cuestionario definitivo

Luego de haber realizado la reducción del instrumento, éste quedó compuesto por 25 ítems, de los cuales 14 presentan una codificación positiva y 11 presentan una codificación negativa. La dimensión 1 se describe por 6 ítems, la dimensión 2 mediante 4 ítems, y las últimas 3 dimensiones se describen mediante 5 ítems cada una.

Tabla 4.16

Cuestionario (escala) definitivo

ACTITUDES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA HACIA LA EDUCACIÓN EN VALORES	
Escala para profesores	
Estimado profesor:	
A continuación, le presentamos un cuestionario a través del cual se pretende conocer y analizar las actitudes del profesorado de educación básica secundaria de Manizales hacia la educación ética y valores humanos. El cuestionario es totalmente anónimo y el tratamiento estadístico de las respuestas garantiza la confidencialidad de sus opiniones. Por favor, diligencie los siguientes datos:	
INFORMACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	
Nombre de la Institución educativa: _____	
Tipo de Institución	Ubicación
Sector público <input type="checkbox"/>	Zona urbana <input type="checkbox"/>
Sector privado <input type="checkbox"/>	Zona rural <input type="checkbox"/>
DATOS DEL PROFESOR	
Sexo	Experiencia como profesor
Hombre <input type="checkbox"/>	Hasta 5 años <input type="checkbox"/>
Mujer <input type="checkbox"/>	De 6 a 10 años <input type="checkbox"/>
Edad	De 11 a 15 años <input type="checkbox"/>
Entre 21 y 35 años <input type="checkbox"/>	De 16 a 20 años <input type="checkbox"/>
Entre 36 y 46 años <input type="checkbox"/>	Más de 20 años <input type="checkbox"/>
Más de 46 años <input type="checkbox"/>	
Grados en los que ha sido o es profesor actualmente	Designación para cargo como profesor (Sector público)
6° <input type="checkbox"/>	Decreto 2277 <input type="checkbox"/>
7° <input type="checkbox"/>	Decreto 1278 <input type="checkbox"/>
8° <input type="checkbox"/>	
9° <input type="checkbox"/>	
FORMACIÓN ACADÉMICA	
Titulación de acceso a la profesión docente	Formación de posgrado
Normalista <input type="checkbox"/>	Especialización <input type="checkbox"/>
Licenciatura <input type="checkbox"/>	Maestría <input type="checkbox"/>
Otra titulación: <input type="checkbox"/>	Doctorado <input type="checkbox"/>
¿Ha realizado cursos, talleres, seminarios o diplomados sobre educación ética y valores humanos?	
SI <input type="checkbox"/>	¿Cuántos? 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> de 3 a 5 <input type="checkbox"/>
NO <input type="checkbox"/>	

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

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente/Indeciso	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5
1. Sea como fuere, la responsabilidad de educar en valores descansa sobre el profesor	1	2	3	4
2. Es muy importante en mi trabajo, motivar a los alumnos a interpretar su realidad a través del cultivo de los valores	1	2	3	4
3. Los conflictos de aula son una reproducción de las tensiones propias del obrar humano y pueden ser abordados por los profesores como oportunidad para educar en valores	1	2	3	4
4. Resulta muy agotador intervenir en un conflicto de aula, aunque busque fomentar la educación en valores	1	2	3	4
5. Aunque existan contrariedades en el hecho educativo, el profesor tendrá la misión del cuidado del alumno desde una mirada ética	1	2	3	4
6. Siento que en muchas ocasiones propicio la educación en valores, ya que preparar contenidos sobre educación ética me quita mucho tiempo	1	2	3	4
7. Un docente no requiere dominar teorías sobre ética y moral para que pueda educar en valores	1	2	3	4
8. Prefiero evitar el abordaje de temas educativos sobre el manejo de adolescentes y sus jerarquías de valores debido a su alta complejidad	1	2	3	4
9. Me cuesta trabajo comunicarme con los adolescentes, más aún, cuando tratamos temas relativos a su libertad, autonomía y de desarrollo personal	1	2	3	4
10. Promover la formación en valores, es innovar para el desarrollo de acciones éticas y cívicas	1	2	3	4
11. Algunas veces, las tensiones que se dan en el ejercicio de la profesión afectan mi motivación para educar en valores	1	2	3	4
12. Pienso que existe una implicación necesaria entre educación y valores, que es inevitable reconocer en la formación del alumno	1	2	3	4
13. Estoy convencido que confiar en los alumnos, es entregarse al poder que tiene la educación para que se realicen los valores	1	2	3	4
14. Aunque tengo seguridad en el poder transformador de la educación, creo que los cambios sociales no favorecen la educación en valores	1	2	3	4
15. Es oportuno que los profesores ayuden a sus alumnos a explicar las contrariedades, necesidades y deseos del ser humano desde la opción concreta de los valores	1	2	3	4
16. Creo que educar en valores puede ser considerada como una práctica cotidiana del profesorado, más que un requerimiento curricular	1	2	3	4
17. Prefiero que los valores sean abordados en una determinada asignatura	1	2	3	4
18. Considero que el desarrollo de mis actividades académicas prepara a los alumnos para la búsqueda de un valor e incita a perseguirlo	1	2	3	4
19. Cuando preparo mi asignatura, pienso que enseñarla no sería posible si los valores no están implícitos en ella	1	2	3	4
20. Los alumnos pueden perseguir el libre descubrimiento de sus propios valores, con tal de no afectar el desarrollo curricular	1	2	3	4
21. Las frecuentes manifestaciones de conflicto y violencia en la familia, la escuela y la sociedad, dificultan la tarea de educar en valores	1	2	3	4
22. La voluntad de educarse en valores es decisión del propio alumno, aunque ésta se manipule y exprese de muchas maneras	1	2	3	4
23. La aparición del conflicto escolar justifica mi labor de educar en valores	1	2	3	4
24. El estrés laboral del profesorado es un obstáculo que no favorece la misión de educar en valores	1	2	3	4
25. Creo que formar en valores es una defensa del bien moral de los alumnos, asunto en el que confluyen la familia, el profesorado y la sociedad	1	2	3	4

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

¡Muchas gracias por su colaboración!

4.8 Componente ético de la investigación

Durante la realización del trabajo de investigación es prioridad tener presente las cuestiones éticas que caracterizaron el quehacer de la investigación en el ámbito

educativo. Por esta razón, se realizó una lectura de los procedimientos que garantizaran la calidad del estudio empírico frente a la toma de decisiones del investigador, las cuales requirieron de un abordaje y posicionamiento ético. En el caso de la toma de decisiones, se le confirió una especial atención a los procedimientos que detallan una adecuada presentación metodológica del instrumento, acorde con la realidad para la recolección de información y de su análisis ético en el campo particular de la vida del profesorado (Doucet, 2008). Al respecto, se mencionan los siguientes procedimientos que velaron por el planteamiento, desarrollo y aplicación del instrumento:

- Con el ánimo de buscar la estrategia más adecuada para la recolección de la información durante la estancia en el campo, se buscó proteger en primera instancia los datos a través del tipo de relación que se estableció con las instituciones, los directivos y el profesorado. En primera instancia, el establecimiento de los contactos previos facilitó la negociación de acceso a las Instituciones Educativas y el visto bueno de los directivos docentes para garantizar la entrada y el encuentro voluntario con el profesorado para el diligenciamiento del instrumento. En segunda instancia, en la presentación del instrumento al profesorado, se especifica que su cumplimentación se encuentra respaldada por el anonimato. Igualmente, en la misma presentación se especifica que el tratamiento estadístico de las respuestas garantiza la privacidad y la confidencialidad de las opiniones obtenidas avalando su protección.

- La aplicación del instrumento como objetivo científico – académico, es sometido ante todo a principios éticos que buscaron prioritariamente el bienestar del profesorado. Este fue un compromiso basado en la aceptación del cuestionario y la capacidad que tuvo el profesorado de prever los acontecimientos que pueden surgir con el desarrollo de la investigación. Por ello, el propio investigador en el proceso de recolección y procesamiento de la información expresó el compromiso y la responsabilidad científica de hacer devolución de los resultados a las instituciones y a los profesores que facilitaran su correo electrónico para favorecer la reciprocidad en el manejo de la información.

- El componente ético de esta investigación hace alusión al respeto mutuo entre el investigador y las instancias que hicieron posible fundar las relaciones con el profesorado sin ningún tipo de manipulación o coerción. Además, el eje y fundamento de este estudio buscó garantizar la integridad, la honestidad y la veracidad a través del

análisis de las actitudes como aspecto ético fundamental. Este es un respaldo a la confianza depositada por el profesorado hacia la realidad de la educación en valores, la cual, se intenta comprender y transformar en el ámbito de la educación básica secundaria.

- Por último, con el fin de evitar el plagio en la organización y presentación de la investigación, se informa que todas las fuentes y documentos consultados se han citado y referenciado adecuadamente según el formato APA (American Psychological Association).

4.9 RESUMEN

Al prestar atención al objetivo general de esta tesis doctoral de describir las actitudes del profesorado de educación secundaria de la ciudad de Manizales hacia la educación en valores, este capítulo tiene por finalidad centrar los aspectos metodológicos que orientan la visualización del informe de reducción del cuestionario que se elaboró para la medición de las actitudes.

En el pilotaje de esta investigación participaron 219 profesores provenientes del sector público y privado, así como de ubicaciones de zona urbana y rural de la ciudad de Manizales, que proveen datos sociodemográficos relativos al sexo, edad, experiencia, formación académica y formación complementaria en el escenario de la educación en valores. Se diseñó un cuestionario – escala para la medición de actitudes, mediante un diseño no experimental transeccional correlacional, el cual se ajusta a las necesidades y fines de la presente investigación.

Tras la elaboración del cuestionario – escala, el cual se inspiró a partir de los criterios del modelo teórico de la Acción Razonada, el instrumento fue presentado a 7 expertos para realizar el proceso de validación de contenido, el cual, comprendió calificaciones de su estructura en cuanto claridad, precisión, relevancia, pertinencia, redacción, extensión y coherencia de los ítems propuestos. Las calificaciones de los expertos fueron de 12, 3%, que sugiere una baja discrepancia y una percepción uniforme sobre la valoración del instrumento, asunto que favoreció su aplicación en campo. La validación de constructo se realizó en cada una de las dimensiones del cuestionario – escala a partir de la idoneidad de aplicación del Análisis de Componentes Principales (ACP) para buscar la reducción del instrumento.

Seguidamente se presenta el componente ético que soporta toda la investigación, con el cual, se buscó considerar las implicaciones éticas de la aplicación de una metodología, con procedimientos que garantizaron la calidad del estudio, la toma de decisiones del investigador, así como el anonimato para la protección de los informantes. Las principales cuestiones éticas, giran en torno a salvaguardar la participación autónoma del profesorado durante el diligenciamiento del instrumento, así como de la autorización de las instituciones educativas implicadas en la investigación, para efectuar el proceso de recolección y procesamiento de la información, acorde con códigos éticos de la actividad educativa.

REFERENCIAS

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1974). Factors Influencing Intentions and the Intention-Behavior Relation. *Human Relations*, 27(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1177/001872677402700101>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-Behavior Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888 - 918.
- Ajzen, I y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Prentice Hall.
- Bozal, M. G. (2006). Escala mixta likert-thurstone. Anduli. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, N°5, 81 - 95
- Díaz-Barriga, Ángel & Luna Miranda, Ana Bertha (Eds.). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Díaz de Santos.
- Doucet, H. (2008). Los métodos empíricos, ¿una novedad en bioética? *Revista Colombiana de Bioética*, 3(2), 21 - 31.
- Escámez, J., García-López, R., Pérez-Pérez, C, & Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. OCTAEDRO-OEI.
- Escobar-Pérez, J., & Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Gil Cantero, F., & Reyero, D. (2014). La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa. *The priority of the philosophy of education on the empirical disciplines in educational research.*, 72(258), 263-280.
- González, Á. L., Solano, H. L., & Tilano, J. (2008). Análisis multivariado aplicando componentes principales al caso de los desplazados. *Ingeniería y Desarrollo*, N°23, 119 - 142.
- Fishbein, M & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. Psychology Press.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=356397&lang=es&site=ehost-live>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C, & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill.

- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1 - 9.
- Malmberg, L.-E. (2018). Métodos cuantitativos para el registro de procesos y contextos en la investigación educativa. *Quantitative methods for capturing processes and contexts in educational research.*, 76(271), 449-462. <https://doi.org/10.22550/REP76-3-2018-03>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: Un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Morales- Vallejo, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Rafael Landívar.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Quintero-Mejía, M & Ruiz-Silva, A. (2005). *¿Qué significa investigar en educación?* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ruíz-Pérez, R., & Jiménez-Contreras, E. (2020). RELIEVE: 15 años de investigación y evaluación educativa. *RELIEVE: 15 years of educational research and evaluation.*, 26(2), 1-14. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.2.18969>
- Sandín-Esteban, M. Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.
- Tomás, J. M., Sancho, P. S., Oliver, A., Galiana, L., & Meléndez, J. (2012). Method effects associated with negatively worded items vs. Negative items. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 105-115.
- Tornimbeni, Silvia, Pérez, Edgardo, & Olaz, Fabián. (2013). *Introducción a la psicometría*. PAIDÓS.
- Urrutia Egaña, M., Barrios Araya, S., Gutiérrez Núñez, M., & Mayorga Camus, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Optimal method for content validity.*, 28(3), 547-558.

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA TOTALIDAD DEL INSTRUMENTO SIN REDUCCIÓN

ÍNDICE

CAPÍTULO V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA TOTALIDAD DEL INSTRUMENTO SIN REDUCCIÓN

Introducción

5.1. Objetivo 1. Diseñar un cuestionario-escala que suministre información sobre las actitudes del profesorado hacia la educación en valores en el nivel de educación básica secundaria.

5.2 Objetivo 2. Comparar los resultados obtenidos entre distintos grupos de profesores a partir de las semejanzas y diferencias que presentan en el instrumento objeto de la reducción.

5.2.1. Comparaciones de la totalidad de los ítems del instrumento respecto a factores sociodemográficos de interés primario

5.2.2. Comparaciones respecto al tipo de decreto que rige a los profesores encuestados

5.2.3. Comparaciones respecto al sexo que presentan los profesores encuestados

5.2.4. Comparaciones respecto al sector del plantel al que pertenecen los profesores encuestados

5.2.5. Comparaciones respecto a la zona geográfica donde enseñan los profesores

5.3. Objetivo 3. Analizar los resultados de las respuestas transmitidas por el profesorado a través del contraste de las dimensiones que configuran el estudio.

5.3.1. Comparaciones de las calificaciones de cada dimensión tanto desde el aspecto positivo como negativo para factores de interés primario

5.3.2. Análisis de varianza para la zona geográfica en que enseñan los profesores teniendo en cuenta los dos aspectos evaluados en cada dimensión

5.3.3. Análisis de varianza para el sexo de los profesores teniendo en cuenta los dos aspectos evaluados en cada dimensión

5.3.4. Análisis de varianza para el sector de la institución en que trabajan los profesores teniendo en cuenta los dos aspectos evaluados en cada dimensión

5.3.5. Análisis de varianza para el tipo de decreto de profesores de planteles públicos y privados teniendo en cuenta los dos aspectos evaluados en cada dimensión

5.4. Resumen

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan los resultados del estudio piloto realizado con el apoyo del profesorado de educación básica secundaria de la ciudad de Manizales (Colombia). Del pilotaje del instrumento aplicado a 219 profesores, se estructura la presentación de resultados correspondientes con el **objetivo 2**, la cual, se centró en comparar los resultados obtenidos entre distintos grupos de profesores, para establecer semejanzas y diferencias en el instrumento objeto de la reducción. Para esto, se presentan los análisis descriptivos realizados tras la aplicación del cuestionario, así como el análisis comparado de grupos de profesores, para realizar una lectura e interpretación de las asociaciones significativas y las diferencias que se dan entre las variables consideradas.

Seguidamente, el desarrollo del capítulo se concentra en el **objetivo 3**, cuyo interés de focalizó en el análisis de los resultados de las respuestas transmitidas por el profesorado y su relación con el proceso de formación de valores. Bajo este objetivo, se realizan análisis para atender las diferencias y semejanzas observadas en la comparación entre variables como son la zona geográfica, sexo, tipo de decreto y sector donde se encuentran ubicados los centros educativos.

Durante la construcción del capítulo, se añaden comentarios para enriquecer la información obtenida de la situación objeto de estudio. Dicho esto, la exposición de los resultados que se explican a través de la estadística descriptiva encuentra un soporte en la estadística inferencial para explicar la toma de decisiones y las predicciones de conducta al diferenciar las actitudes de otros componentes o contenidos valorativos. Esto conduce, igualmente, a agregar datos relativos a la revisión de la literatura de otros estudios que tienen relación con las cuestiones planteadas sobre el estudio de las actitudes y que sirven para exponer los resultados obtenidos.

Finalmente, se pretende presentar en el capítulo información que favorezca su captación y asimilación de forma ágil y rápida. Por lo tanto, se optó para efectos de visualización y para evitar la sobrecarga de información en el texto, presentar una adenda con las tablas que amplían información sobre el análisis de datos en su totalidad (Anexo B. Capítulo V).

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA TOTALIDAD DEL INSTRUMENTO SIN SU REDUCCIÓN

5.1. Objetivo 1. Diseñar un cuestionario-escala que suministre información sobre las actitudes del profesorado hacia la educación en valores en el nivel de educación básica secundaria.

Para efectos de organización y presentación de los resultados, el tratamiento de los datos correspondientes al **objetivo específico 1**, fueron consolidados en el Capítulo IV de la tesis doctoral. En dicho capítulo, se presentó todo lo relativo al diseño del instrumento que sirvió para la realización de la prueba piloto. Posteriormente, se presentaron los resultados que precisaron todo el proceso de validación y exposición del instrumento reducido para su posterior aplicación.

5.2 Objetivo 2. Comparar los resultados obtenidos entre distintos grupos de profesores a partir de las semejanzas y diferencias que presentan en el instrumento objeto de la reducción.

5.2.1. Comparaciones de la totalidad de los ítems del instrumento respecto a factores sociodemográficos de interés primario

Inicialmente las preguntas que dan cuenta de las dimensiones, que son 75 preguntas, se encuentran representadas en sus respuestas mediante una escala Likert. En el presente apartado se analizaron la totalidad de las preguntas del instrumento, sin tener en cuenta aun la reducción ya realizada, esto con el fin de no perder información relevante dentro del estudio, y también cabe resaltar que en esta sección no se realiza transformación de los aspectos negativos a positivos, pues para el tipo de análisis no se hace necesario como en el ACP. Para este tipo de análisis debió reducirse la muestra de 219 individuos iniciales al número de los individuos que habían resuelto por completo los instrumentos, ya que es una exigencia para el análisis. Se hizo de interés conocer si las puntuaciones variaban respecto a las diferencias entre: decreto, sexo, tipo de centro y ubicación. La prueba de comparación de Mann-Whitney se utilizó en cada caso de los mencionados y para cada una de las preguntas, logrando elucidar, por ejemplo, para el sexo, si el hecho de que fuera hombre o mujer presentaba un efecto significativamente distinto sobre la manera de responder a cada una de las 75 preguntas. De igual manera para los demás ítems mencionados.

De la manera mencionada se logró evidenciar qué ítems varían sus respuestas dependiendo del aspecto (decreto, sexo, etc.).

5.2.2. Comparaciones respecto al tipo de decreto que rige a los profesores encuestados

Para la totalidad de los ítems del instrumento, sin realizar aun la depuración por la reducción del instrumento, se tiene que las únicas preguntas donde se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder los profesores, al tener en cuenta el decreto que los rige, fueron: 6, 13, 45, 67 y 73 como se muestra en la tabla 5.1. Esto con una significancia del 5%, pues como se observa todos los valores de probabilidad calculados resultan ser inferiores que la significancia de la prueba ($\alpha=0,05$). De lo cual se infiere que, en las demás preguntas, dichas probabilidades superaron la significancia propuesta para la prueba de Mann-Whitney (5%), razón por la cual no se presentan en la tabla 5.1, pues, es de interés centrarnos solamente en aquellos ítems dónde sí se presentaron diferencias relevantes.

Estos datos permiten constatar la relevancia del compromiso del profesorado con la revisión colegiada de una práctica orientada a articular vivencias y valores. Ciertamente, los valores y la organización escolar apuntan a integrarse en torno a la construcción de una educación democrática, la cual, se constituye en una respuesta a las problemáticas y necesidades de la sociedad. Evidentemente, educar en valores significa promover el desarrollo de actitudes y disposiciones de toda la comunidad educativa, que sean favorables con la transformación de los mismos centros educativos, en tanto, su vinculación con las realidades sociales responda a los cambios de las estructuras sociales y que encadenan estímulos, influencias y condicionamientos que influirán decisivamente en la formación del alumnado. Todo esto significa pensar que la escuela de forma constante se convierte, se transforma o se reconfigura en un espacio privilegiado para la formación en valores éticos, como una experiencia que no se agota en la asimilación de saberes, sino más bien, que supone aprenderlos desde la cotidianidad de la vida y la convivencia con otras personas en la construcción de un mundo que es diverso y culturalmente plural por naturaleza.

Por todo esto, es oportuno considerar que la transformación de los centros educativos responde no solamente a un cambio en el desarrollo curricular o en la modificación de algunas de sus actividades. Esto confirma la relevancia de indagar en este capítulo, en

las dimensiones del estudio como son *la responsabilidad del profesorado acerca de la educación en valores (D1)*, *la organización y desarrollo curricular (D4)* y el papel que juega *la comunidad educativa, la sociedad y la cultura (D5)*. Estas dimensiones, recogen los ítems que tiene que ver con la forma como se transforman de los centros escolares a través del trabajo del profesorado y que implica cambios en la forma de experimentar la responsabilidad de educar en valores en sociedades plurales. De igual forma, es oportuno observar a través de la organización y desarrollo del currículo, cómo es posible ganar en sensibilidad para atribuir significados a las experiencias educativas, que entienden la democracia como un estilo de vida y una forma de buscar el bien colectivo, compatible con la construcción de modelos de vida justa y con ideas de ciudadanía que inspiren, por ende, transformaciones sociales que tienen como referente la cultura de la época.

De estas circunstancias, es necesario recalcar que las contestaciones a estos ítems explican como la función de la escuela consiste en construir formas de cohesión social, que incluyan a través de la tarea del profesorado, compromisos con la idea de avanzar en la promoción de valores como apuesta educativa, que permita apreciar el desarrollo de la justicia, la convivencia, la tolerancia y la equidad como logros de una sociedad. Con esto en mente, esta apuesta sólo se puede entender desde la praxis, donde es posible modificar las realidades y concebir una escuela donde los valores tengan un significado en las vidas de los alumnos y, en buena parte, una significación profunda en la cultura, como aproximación a ese proyecto de construcción social fundado en lo que se denomina educación para la ciudadanía (Bolívar, 2007).

Tabla 5.1

Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas según el decreto

	Variable\Prueba	Mann-Whitney
Ítem 6.	Aunque el profesor le guste educar en valores, su compromiso es cumplir con el desarrollo de los temas y contenidos de su asignatura	0,0227
Ítem 13	Hace parte de mis deberes como educador, que el ejemplo que demuestro ante mis alumnos sea un compromiso con la educación en valores.	0,0494
Ítem 45	Me es más fácil trabajar las exigencias de mi asignatura, cuando enseño con una reflexión inspirada en la importancia de los valores.	0,0376

Ítem 67	Estimo que en la institución educativa se experimenta un clima de confianza pedagógica, cuando la formación en valores es coherente con su misión y quehacer.	0,0231
Ítem 73	El conflicto escolar permite entender el papel que juega el profesorado en la enseñanza de los valores de una cultura.	0,0485

Nota. Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, para aquellos ítems que presentan diferencias significativas (tabla 5.1) se determinan los estadísticos descriptivos que se relacionan en la tabla 5.2. Dichos valores se exponen, con el fin de tener mayor número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los profesores califican lo evaluado por los ítems clasificados mediante el test de Mann-Whitney.

Tabla 5.2

Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según el decreto

Estadística	Mediana	Media	Desviación típica	% CV
Ítem 6 1278	3,00	2,99	1,14	37,89
Ítem 6 2277	2,00	2,50	1,23	48,67
Ítem 13 1278	5,00	4,62	0,65	13,91
Ítem 13 2277	5,00	4,79	0,54	11,09
Ítem 45 1278	4,00	3,85	1,05	27,17
Ítem 45 2277	4,00	4,25	0,79	18,39
Ítem 67 1278	4,00	4,07	0,83	20,33
Ítem 67 2277	5,00	4,38	0,77	17,41
Ítem 73 1278	4,00	3,78	0,81	21,21
Ítem 73 2277	4,00	4,06	0,85	20,74

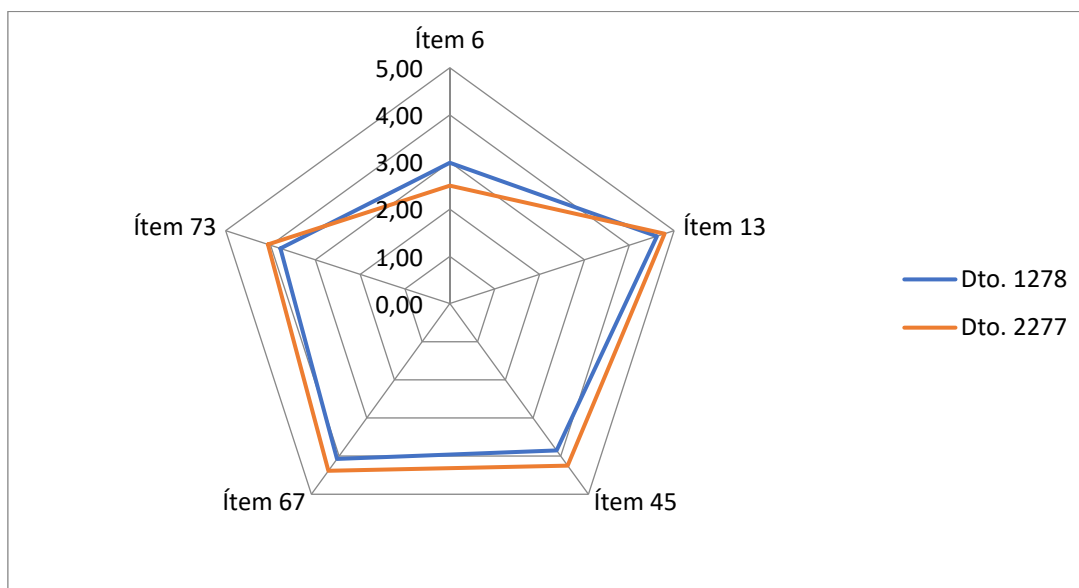
Nota. Fuente: Elaboración propia

Se hace evidente, que sin importar el decreto que rige a los profesores, estos suelen calificar en promedio de manera elevada lo evaluado por los ítems 13, 45, 67 y 73, ocurriendo lo contrario, con el aspecto evaluado en el ítem 6 (*Aunque el profesor le guste educar en valores, su compromiso es cumplir con el desarrollo de los temas y contenidos de su asignatura*), siendo este también, aquel ítem donde presentan mayor discrepancia a la hora de responder (figura 5.1). Frente a esto, las discrepancias planteadas, hacen explícitas también, ideas clave con respecto al gusto que tiene el

profesorado por la educación en valores, aunque su compromiso con el currículo explícito en el aula considera aspectos que a veces no están planificados y que escapan al desarrollo de los contenidos de un proyecto explícito. Estos aspectos, son considerados en los sucesivos niveles de inclusión de los valores en el clima social del aula, donde su evaluación se integra a las preocupaciones por el progreso formativo de los alumnos, a través de clases que requieren orientar la participación política e interacción en la vida escolar, lo cual, afectan a muchos resultados, especialmente, aquellos que tienen que ver con las conductas, elementos actitudinales y grados de satisfacción personal como indicadores de valor educativo (Bueno, 2006). Esta situación emerge de las propias tareas y actividades desarrolladas por el profesorado planificadas en el currículo, pero, que también van dirigidas a la formación y desarrollo de la persona.

Figura 5.1

Diagrama radial para la respuesta media de los profesores según el decreto que los rige.



Dicho esto, se infiere, tanto de la tabla 5.2. como de la figura 5.1, que aquellos profesores que pertenecen al decreto 2277 (1979) responden siempre con calificaciones promedio superiores a aquellos que pertenecen al decreto 1278 (2002), esto para los ítems 13, 45, 67 y 73, pero todo lo contrario ocurre para las calificaciones promedio de lo evaluado por el ítem 6. Esto es susceptible de ser valorado en la calificación del ítem 6, ya que la exigencia curricular, que, si bien se interesa por

fortalecer el estado de conocimientos de las distintas asignaturas o actividades académicas, no se considera un obstáculo en el proceso de formación en valores, donde también es posible revisar funciones sociales de la educación, para profundizar en el desarrollo de distintas capacidades sociales de responsabilidad y de relación de los alumnos dentro del contexto, para señalar aspectos diferenciales de enseñanza y evaluación de valores en el currículo escolar. En este caso, los profesores frente al ítem 6 presentan discrepancias y es el que presenta calificación más baja (Figura 5.1), por lo cual, se deduce que tienen convicciones distintas frente a esta cuestión. Sin embargo, aunque los profesores del decreto 2227 (1979) se manifiestan *en desacuerdo*, frente a la forma de pensar que la enseñanza de valores pueda interferir en el desarrollo cotidiano de las actividades académicas; todo depende del sentido y la forma que le otorguen a la evaluación de la enseñanza. En el fondo, su experiencia y antigüedad en el sistema educativo, les permite escudriñar actitudes de los alumnos con una orientación ética, con la que muchas veces no se cuenta en el desarrollo de un contenido en sus asignaturas o en el desarrollo de habilidades académicas.

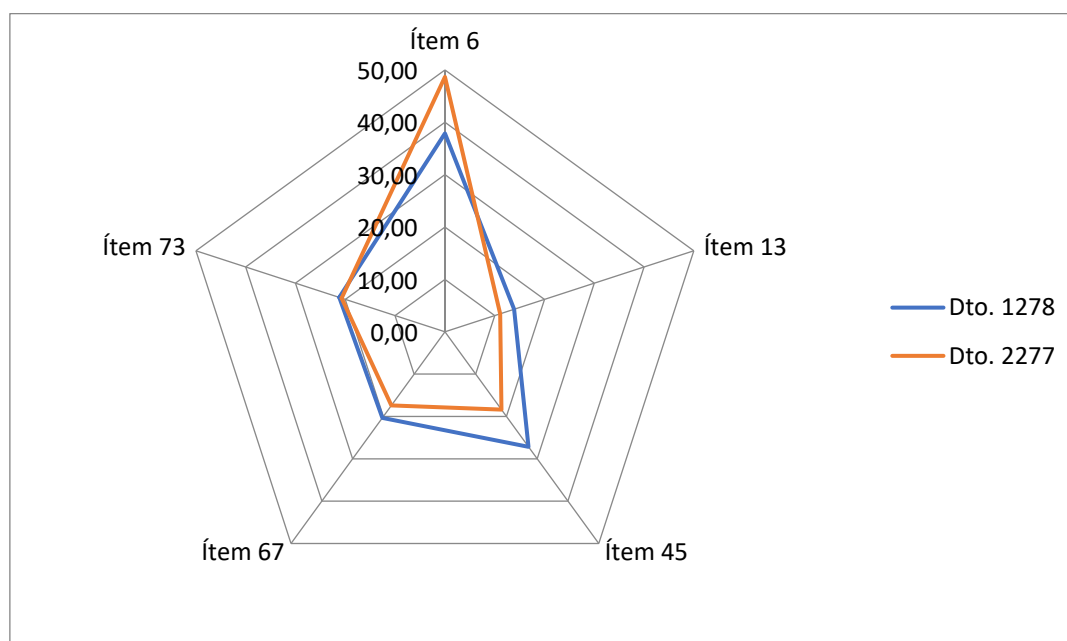
En esta línea de reflexión, es evidente de la figura 5.2, es donde se presentan las mayores discrepancias en la manera de responder de los profesores frente al ítem 6, estando por encima la heterogeneidad en la manera de responder por aquellos que se rigen por el decreto 2277, con un coeficiente de variación del 48,67% para estos y del 37,89% para los que pertenecen al decreto 1278 (tabla 5.2). Por ejemplo, el profesorado de ambos decretos, suelen tener opiniones muy similares en las respuestas del ítem 13 (*Hace parte de mis deberes como educador, que el ejemplo que demuestro ante mis alumnos sea un compromiso con la educación en valores*), donde reconocen que es relevante visibilizar en sus deberes como educador, la convicción de actuar conforme al ejemplo que demuestra consistentemente, su responsabilidad con la educación en valores. Para el profesorado, es crucial la toma de decisiones para identificar alternativas de elección. Ésta es una pretensión de credibilidad que emerge de su mundo subjetivo y que refuerza la base de su identidad desde el ejemplo, el cual construye con los alumnos y con la comunidad para situaciones que solicitan apreciar y disfrutar de la capacidad de elección. De esta forma, se busca entender la forma de asumir esta actitud, al revisar las razones y motivos que guían el comportamiento del profesorado, con la convicción de transmitir un mensaje claro, que exprese con claridad, lo que piensan o desean con respecto a los valores que otorgan un sentido de

trascendencia a sus relaciones sociales y que hace posible abrir diálogos en torno a nuevos aprendizajes que refuerzan el desarrollo de valores.

Obviamente, se constata una breve distancia significativa en la calificación del ítem 13, donde el profesorado de ambos decretos está *muy de acuerdo* con la premisa. Este es un esfuerzo deliberado que favorece realinear la enseñanza en torno a aspectos de apertura y comunicación, cuya amplitud depende de la posibilidad de alcanzar una comprensión de las necesidades particulares de los alumnos para que desarrollen sus propias convicciones en el campo de los valores. En consecuencia, los profesores que llevan a cabo este tipo de actuaciones que no forman parte del currículo, estimulan mediante ejemplos de la vida real, sentido crítico sobre el aprendizaje ético, siempre presente en la relación educativa.

Figura 5.2

Diagrama radial para la heterogeneidad de la manera en que responden los profesores (% C.V.) según el decreto que los rige.



Otro ítem del instrumento, donde se presenta discrepancia elevada a la hora de responder por los profesores, corresponde con el 45. Es claro que, al contrario de lo que ocurrió para el ítem 6, discrepan más en la manera de responder al ítem 45 (*Me es más fácil trabajar las exigencias de mi asignatura, cuando enseño con una reflexión inspirada en la importancia de los valores*) los profesores que se rigen por el decreto

1278 (2002) que los que se rigen por el decreto 2277 (1979), con valores de coeficiente de variación del 27,17% y 18,39% respectivamente (tabla 5.2). Esto indica que la manera de trabajar al abordar los requerimientos de la asignatura, los profesores suelen discrepar cuando ofrecen valoraciones bajas indicadores de “*desacuerdo*” al ver que se puede enseñar la asignatura, sin necesidad de partir de reflexiones que no necesariamente están asociadas con la enseñanza de los valores. Sin embargo, la consideración de la actitud de compromiso con la enseñanza de la asignatura puede hacerse desde fines de la educación en un sentido más universal, donde el diálogo que surge en torno a necesidades concretas de la sociedad propicie el encuentro formativo que pueda dar respuestas a las problemáticas sociales, lo que suscita empatía hacia ciertas actitudes y valores, independiente de lo que implica el desarrollo la asignatura.

Finalmente, respecto a los ítems 13, 67 y 73 se percibe que los profesores que se rigen tanto por el decreto 1278 (2002) como por el 2277(1979) presentan mucha homogeneidad al momento de calificar los aspectos sometidos a evaluación. La vida escolar ofrece importantes oportunidades para entender el papel que juegan, tanto el profesorado como el centro educativo en la formación de valores, en la gestión y organización de actividades que procuran un aprendizaje ético. Al realizar un análisis minucioso de estos ítems, es posible observar que existen pocas discrepancias entre los profesores de ambos decretos, puesto que la creencia de educar en valores introduce un gran sentido del compromiso y de responsabilidad social del educador, con actitudes que son inherentes a su oficio, a un quehacer coherente con la misión de centro escolar, que aporta a la construcción de un mundo más justo, equitativo y solidario. Consideramos muy conveniente destacar que el profesorado percibe la trascendencia de potenciar este aprendizaje desde la propia experiencia, con el fin, de responder a retos cruciales de formación ética y moral de la comunidad educativa y que suponen profundizar en elementos de índole actitudinal para la formación en valores de todos sus miembros.

5.2.3. Comparaciones respecto al sexo que presentan los profesores encuestados

Para la totalidad de los ítems del instrumento, sin realizar aún la depuración por la reducción del instrumento, se tiene que las únicas preguntas donde se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder los profesores, al

tener en cuenta su sexo, son los que se encuentran en la tabla 5.3. Esto con una significancia del 5%, pues como se observa todos los valores de probabilidad calculados resultan ser inferiores que la significancia de la prueba ($\alpha=0,05$). De lo cual se infiere que, para las demás preguntas, dichas probabilidades superaron la significancia propuesta para la prueba de Mann-Whitney (5%), razón por la cual no se presentan en la tabla 5.3, pues es de interés centrarnos solamente en aquellos ítems dónde sí hubo diferencias relevantes.

Tabla 5.3

Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas según el sexo

	Variable\Prueba	Mann-Whitney
Ítem 3	Sea como fuere, la responsabilidad de educar en valores descansa sobre el profesor.	0,0203
Ítem 6	Aunque al profesor le guste educar en valores, su compromiso es cumplir con el desarrollo de los temas y contenidos de su asignatura.	0,0046
Ítem 10	Me interesa hablar con los alumnos acerca de los valores, aunque este diálogo influye poco en cuestión de sus preferencias o elecciones.	0,0369
Ítem 12	Los conflictos de aula son una reproducción de las tensiones propias del obrar humano y deben ser abordados por los profesores como oportunidad para formar en valores.	0,0334
Ítem 16	Siento que en muchas ocasiones influyo directamente con la promoción de los valores, ya que preparar contenidos sobre educación ética me quita mucho tiempo.	0,0098
Ítem 18	Me intereso por despertar la sensibilidad moral de los alumnos a través de las exigencias propias de la búsqueda y realización concreta de los valores.	0,0490
Ítem 27	A pesar de las distintas ocupaciones que se dan en mi vida laboral, estaría dispuesto a actualizar mi formación académica para educar en valores.	0,0064
Ítem 33	Algunas veces, las tensiones que se dan en el ejercicio de la profesión afectan mi motivación para educar en valores.	0,0288
Ítem 34	Me gusta pensar que, a través de mi oficio, propicio un acceso a los valores en el proceso de formación de los alumnos.	0,0313
Ítem 46	Educar en valores hace difícil que realice las actividades propias de la enseñanza de mi asignatura.	0,0248
Ítem 48	Pienso que preparar actividades para educar en valores, exige una reflexión sobre moral y ética que no compensa en estos tiempos de crisis.	0,0468

Ítem 55	La mejor manera de valorar a un alumno es por su rendimiento académico, ya que lo demás sólo sirve como experiencia personal.	0,0373
Ítem 59	Los alumnos pueden perseguir el libre descubrimiento de sus propios valores, con tal de no afectar el desarrollo curricular.	0,0355
Ítem 60	Los alumnos tienen la obligación de aprender los conocimientos de las asignaturas, ya que las creencias y valores de ellos son un asunto privado.	0,0032
Ítem 67	Estimo que en la institución educativa se experimenta un clima de confianza pedagógica, cuando la formación en valores es coherente con su misión y quehacer.	0,0043
Ítem 74	Creo que no es necesario educar en valores, ya que solamente basta con hacer cumplir lo que exige el manual de convivencia de la institución.	0,0145

Nota. Fuente: Elaboración propia

El análisis global en el ejercicio sin reducción en razón del sexo de los encuestados permite demostrar que la enseñanza de los valores pasa por una acción consciente y por actitudes que favorecen explicar su responsabilidad con la educación en valores. A pesar del conjunto de dilemas que pueden experimentar el profesorado frente a la evaluación de este ámbito del campo moral, reconocen que es una oportunidad en la formación de nuevos ciudadanos. Se evidencia tanto para mujeres, como para los hombres, que su interés es el de crear determinadas condiciones, para alcanzar efectos deseables en la articulación de valores y formas de pensar derivadas de la convivencia, con un nivel de reflexión sobre lo que es posible razonar como situaciones deseables de aprendizaje ético.

Al abordar el análisis de los datos referentes al sexo del profesorado, encontramos que las respuestas a la calificación de los ítems presentan diferencias significativas que conviene aclarar según su significado, con el fin de comprender lo que se manifiesta en la descripción de los ítems. En este sentido, es muy alentador observar que el profesorado haya interiorizado, según los ítems que marcaron estas diferencias, cómo la expresión “educar en valores”, es un asunto que implica conocer entre todos los integrantes de la comunidad educativa, cómo abordar los problemas morales de nuestro tiempo e identificar alternativas que favorezcan el desarrollo de actitudes éticas, como una finalidad educativa necesaria para la formación ciudadana. Por esta razón, el desarrollo de actitudes y valores es coherente con el despliegue de ciertas competencias que son consustanciales a los estudios de la educación básica secundaria,

porque hacen parte de esa formación que busca apreciar la importancia de los valores que rigen las acciones de la vida de los seres humanos, que favorecen el respeto por las opciones éticas, así como la elección de iniciativas que propicien el desarrollo integral de todas las personas.

Paso seguido, para aquellos ítems de la tabla 5.3 se determinan los estadísticos descriptivos que se presentan en la tabla 5.4. Dichos valores con el fin de tener mayor número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los profesores califican lo evaluado por los ítems clasificados mediante el test de Mann-Whitney en esta sección.

Tabla 5.4

Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según el sexo

Estadística	Mediana	Media	Desviación típica	% C.V.
Ítem 3 Sexo-H	2,00	2,78	1,29	46,30
Ítem 3 Sexo-M	2,00	2,33	1,17	50,13
Ítem 6 Sexo-H	3,00	3,02	1,34	44,07
Ítem 6 Sexo-M	2,00	2,45	1,13	45,78
Ítem 10 Sexo-H	4,00	4,16	0,75	17,90
Ítem 10 Sexo-M	4,00	3,74	1,15	30,69
Ítem 12 Sexo-H	5,00	4,47	0,71	15,76
Ítem 12 Sexo-M	5,00	4,68	0,56	11,80
Ítem 16 Sexo-H	3,00	3,11	1,08	34,63
Ítem 16 Sexo-M	2,00	2,71	1,08	39,49
Ítem 18 Sexo-H	4,00	4,35	0,65	14,98
Ítem 18 Sexo-M	5,00	4,52	0,66	14,44
Ítem 27 Sexo-H	4,00	4,02	0,97	24,06
Ítem 27 Sexo-M	5,00	4,37	0,81	18,46
Ítem 33 Sexo-H	3,00	2,80	1,16	40,98
Ítem 33 Sexo-M	2,00	2,43	1,13	46,14
Ítem 34 Sexo-H	4,00	4,43	0,59	13,24
Ítem 34 Sexo-M	5,00	4,59	0,63	13,68

Ítem 46 Sexo-H	2,00	2,19	1,06	48,30
Ítem 46 Sexo-M	2,00	1,88	1,04	55,13
Ítem 48 Sexo-H	2,00	2,59	1,24	47,64
Ítem 48 Sexo-M	2,00	2,24	1,14	50,51
Ítem 55 Sexo-H	2,00	2,04	1,01	49,06
Ítem 55 Sexo-M	2,00	1,75	0,89	50,62
Ítem 59 Sexo-H	2,00	2,56	1,12	43,48
Ítem 59 Sexo-M	2,00	2,29	1,26	54,76
Ítem 60 Sexo-H	2,00	2,17	0,96	43,86
Ítem 60 Sexo-M	2,00	1,78	0,84	46,96
Ítem 67 Sexo-H	4,00	4,16	0,78	18,68
Ítem 67 Sexo-M	5,00	4,46	0,73	16,38
Ítem 74 Sexo-H	2,00	1,81	0,88	48,29
Ítem 74 Sexo-M	1,00	1,56	0,83	53,07

Nota. Fuente: Elaboración propia

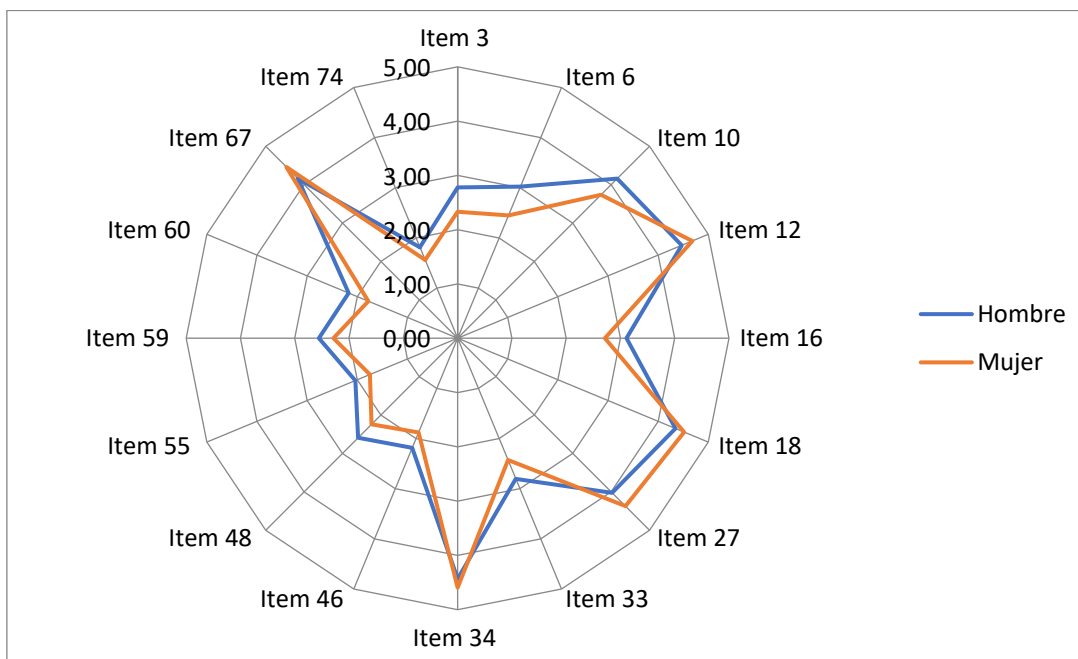
Se hace evidente de la figura 5.3, que sin importar el sexo de los profesores estos suelen calificar en promedio de manera elevada lo evaluado por los ítems 10, 12, 18, 27, 34 y 67, ocurriendo lo contrario con el aspecto evaluado en los otros ítems que se clasificaron en la tabla 5.4.

Ahora, vistos los resultados obtenidos en función del sexo de los encuestados, es importante observar las medias aritméticas de los ítems que presentan promedios superiores, la relevancia de las respuestas a los ítems 12, 34 y 67, donde los profesores coinciden totalmente de acuerdo. Para el caso de ítem 12 “*Los conflictos de aula son una reproducción de las tensiones propias del obrar humano y debe ser abordados por los profesores como oportunidad para formar en valores*”, tanto las mujeres como los hombres, ponen de manifiesto su interés por abordar esa relación del mundo de la vida y las experiencias humanas donde se requiere un compromiso colaborativo. En este caso, las actitudes de las mujeres poseen una diferencia mínima superior con respecto a la de los hombres. Ambos, se interesan por abrir una discusión que interesa en el trabajo de las normas y los valores, del significado de lo bueno y lo justo, los

cuales, pueden ser aprendidos en cualquier momento como un hábito operativo en la mediación de conflictos en el ámbito escolar y que se pueden usar de forma coherente y efectiva en situaciones concretas del aula cuando se busca la excelencia en la vida escolar (Bravo, 2001).

Figura 5.3

Diagrama radial para la respuesta media de los profesores según su sexo



Se infiere tanto de la tabla 3 como de la figura 3, que las mujeres que son profesores solamente califican de manera promedio por encima a los hombres para los ítems 12, 18, 27, 34 y 67; mientras que, respecto a los otros ítems clasificados en esta sección, los hombres siempre dan calificaciones medias por encima a las de las mujeres.

Por otra parte, es evidente de la figura 4 que donde se presentan las mayores discrepancias en la manera de responder de los profesores se presentan en el ítem 46, estando por encima la heterogeneidad en la manera de responder por las mujeres, con un coeficiente de variación del 55,13% para estas y del 48,30% para los que son hombres (tabla 4).

Con respecto al ítem 46, que indaga si a través de la educación en valores realmente se hace difícil que se realicen las actividades propias de la enseñanza de las asignaturas,

las mujeres tienen la creencia de pensar que esta práctica puede quitarles tiempo y espacio al desarrollo de sus contenidos académicos. Ahora, aunque los hombres marcan una distancia con respecto al pensamiento de las mujeres, también están de acuerdo que, este tipo de experiencia, sí que requieren de la orientación y selección de contenidos formativos que estén influidos por las dimensiones académicas que tienen que ver específicamente con la dimensión moral, ética y política de los alumnos, las cuales, en un clima social de aula, se discuten y socializan para la formación en los valores. En este sentido, es importante considerar que la educación ética promueve la formación en valores y actitudes, como un ejercicio de responsabilidad compartida y solidaria del profesorado que es determinante en el desarrollo del currículo, donde cuentan con un importante nivel de reflexión y de análisis crítico que es necesario abordar en esta etapa de la educación básica secundaria.

Otro ítem del instrumento, donde se podría decir que se presenta discrepancia elevada a la hora de responder por los profesores, corresponde con el 59. En ambos sexos presentan diferencias en la forma de pensar el papel que juegan los alumnos, con respecto al libre descubrimiento de los valores. Para este caso, las mujeres encuentran una particularidad en la forma de reflexionar sobre el entramado de relaciones e interacciones personales que los alumnos experimentan en el Centro educativo. Se comprende que dichas relaciones favorecen el desarrollo de la independencia y la autonomía para la búsqueda de valores que integran a través del clima relacional, oportunidades para la convivencia y desarrollo de la confianza para su crecimiento moral. Aunque los hombres también suelen estar de acuerdo con esta premisa, consideran que es en el nivel personal y en el nivel social, donde es posible descubrir las actitudes personales que interiorizan un comportamiento ético. Por ejemplo, para Hawley y Duncan (como se citó en Díez, 2001) los sistemas de valores y actitudes se configuran por las tensiones y posibilidades presentes en los entornos sociales, como respuesta de adaptación a las exigencias del entorno y de la cultura. Por ello, estos sistemas de valores dinamizan el ecosistema social en la vida escolar y ayudan a lograr adaptaciones a situaciones que demandan discusión sobre la búsqueda de ideales éticos y de construcción de valores.

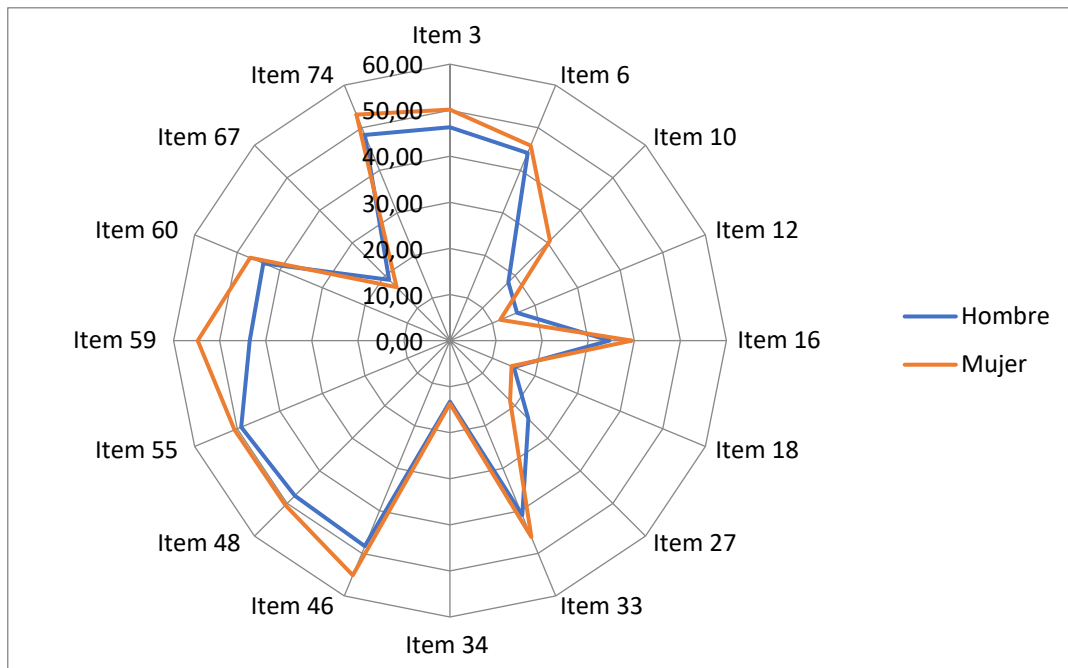
En este sentido, lo que es posible definir, es que el tema de formación en valores no es un tema de despliegue paralelo o de superposición a las enseñanzas de las respectivas

asignaturas de los profesores. Para el profesorado, no es esquivada la oportunidad de educar en valores en el currículo escolar. Sin embargo, dar respuesta a las inquietudes que tienen que ver con las experiencias y problemas de la vida ética y moral, pasa por comprender que este tipo de temas, ocupan un lugar crucial en el desarrollo curricular. De este modo, se reconoce que las preocupaciones éticas y morales, atañen favorablemente al componente curricular que busca la concreción de pautas específicas de actuación del profesorado y del uso de estrategias didácticas que se van a seguir en el desarrollo de temas concernientes a la ética y la moral en la vida escolar.

Es claro que, tal como en el ítem 74, discrepan más en la manera de responder al ítem 59 las mujeres profesoras que los hombres, con valores de coeficiente de variación del 54,76% y 43,48% respectivamente (tabla 4). En este ejemplo, observamos una diferencia significativa, con respecto a la opinión que tiene el profesorado sobre el uso del manual de convivencia del Centro Educativo y su relación con la educación en valores (Ítem 74). Estos resultados para las mujeres giran en torno a estar *muy de acuerdo*; mientras que los hombres están *de acuerdo*, al considerar que el manual es un referente de experiencia intencional de los valores. Sin embargo, lo que interesa aquí, es comprender cómo el uso del manual busca favorecer la convivencia institucional. En este sentido, para el profesorado la aplicación de la norma moral, en cierta forma, presupone un sistema consolidado que encierra en sí mismo valores objetivos. Por lo tanto, como documento referente del modelo educativo de las instituciones, se configura como una forma de aproximar a los alumnos a las normas y al conjunto de orientaciones éticas que fundamentan derechos, deberes y competencias de los integrantes de la comunidad educativa. Por esta razón, para el profesorado el manual de convivencia se convierte en un apoyo para la comprensión de los significados que tiene que ver con las expresiones de resolución de conflictos, cooperación, compromiso y participación que compromete vivencialmente valores y actitudes que benefician las relaciones de los sujetos en el hecho educativo.

Figura 5.4

Diagrama radial para la heterogeneidad en la manera que responden los profesores (% C.V.) según su sexo



Es particular respecto a la manera en que se responde al ítem 10, cómo la manera en que califican las mujeres a dicho ítem presenta un nivel elevado de discrepancia, mientras que los hombres suelen calificar dicho ítem de una manera muy homogénea al compararse con las mujeres (figura 4). Esto totalmente contrario a lo que se evidencia respecto al ítem 27, donde discrepa más la opinión de los hombres respecto a las de las mujeres. Con esto podemos apreciar el papel trascendental que juega el profesor cuando busca relacionar el sistema de valores y el desarrollo de actitudes, con la misión del Proyecto Educativo Institucional. Por ejemplo, en el ítem 10, el profesorado se pronuncia sobre su interés de proponer conversaciones con los alumnos acerca de los valores, con la aspiración de contribuir a que ellos mismos elijan o prefieran actuaciones moralmente comprometidas.

Aquí se observa una diferencia importante en la forma de pensar entre hombres y mujeres, para comprender, si este tipo de diálogo influye realmente en el desarrollo de intuiciones valorativas del alumnado. Se deduce, que en el perfil de las mujeres subyace una *indiferencia* con respecto al desarrollo de este tipo de intuiciones en los alumnos. Mientras que, en el perfil de los varones, las manifestaciones *de desacuerdo*

estriban en que la enseñanza, las charlas, las orientaciones, los consejos, los aportes influyen poco en la capacidad de elección de los alumnos. Si bien la moral que se puede enseñar no es ciertamente aquella con la que se vive, el alumnado si razona a través de las iniciativas ofrecidas por sus profesores en el escenario de valores, la cuales son destacables como una oportunidad de aprendizaje ético (Quintero, Ruíz y Thiebaut, 2004).

Ahora, en cuanto a las actitudes de los profesores hacia la actualización de la formación académica en la línea de la educación en valores (ítem 27), se observan un nivel de diferencia inferior en la calificación de las mujeres que en la de los hombres. Queda patente para las mujeres en el plano de las ocupaciones laborales, que existe poco interés por el enriquecimiento de conocimientos pedagógicos en el área de ética y valores. Los hombres a pesar de discrepar de las mujeres con respecto a esta pregunta también consideran que la formación académica en este campo suele ser complementaria a su quehacer profesional y no una prioridad. Aquí cabe resaltar, que no es lo mismo buscar la actualización de la formación académica para el mismo nivel educativo o para determinada área curricular, que buscar que el profesorado se forme en propuestas de inclusión social u orientadas a la formación para la ciudadanía. Esto tiene mucho que ver con el modelo de profesorado que aspira alcanzar una sociedad. La mayoría de los intereses se focalizan de acuerdo con la inversión que se realiza en el capital humano, donde a menudo, coinciden los esfuerzos de gobiernos y los programas de gestión oficial con diferentes ideologías, para apostar por propuestas de formación del profesorado que persigan sumar indicadores de calidad educativa. En consecuencia, son los desafíos del trabajo escolar, los que incorporan un horizonte de sentido de la formación del profesorado del siglo XXI, que les permita crear condiciones que propicien en el alumnado, capacidades y actitudes para la transformación de sus contextos.

Finalmente, es bastante particular cómo en su mayoría los ítems que presentan calificaciones medias bajas por parte de los profesores (figura 3), suelen ser aquellos que presentan mayores índices en que se discrepa en opinión (figura 4), aunque con algunas excepciones al realizar la comparación entre las figuras.

5.2.4. Comparaciones respecto al sector del plantel al que pertenecen los profesores encuestados

Para la totalidad de los ítems del instrumento, sin realizar aún la depuración por la reducción del instrumento, se tiene que las únicas preguntas donde se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder los profesores, al tener en cuenta el sector del plantel al que pertenecen, son los que se encuentran en la tabla 5. Esto con una significancia del 5%, pues como se observa todos los valores de probabilidad calculados resultan ser inferiores que la significancia de la prueba ($\alpha=0,05$). De lo cual se infiere para las demás preguntas, que dichas probabilidades superaron la significancia propuesta (5%) para la prueba de Mann-Whitney, razón por la cual no se presentan en la tabla 5.5, pues es de interés centrarnos solamente en aquellos ítems dónde sí hubo diferencias relevantes.

Tabla 5.5

Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas según el tipo de centro

	Variable\Prueba	Mann-Whitney
Ítem 15	Aunque existan tensiones propias en la relación educativa, el educador tendrá como única causa el cuidado del alumno desde una mirada ética.	0,0208
Ítem 18	Me intereso por despertar la sensibilidad moral de los alumnos a través de las exigencias propias de la búsqueda y realización concreta de los valores.	0,0070
Ítem 41	Promuevo la educación en valores como una forma de explicar qué es lo bueno y lo justo.	0,0008
Ítem 48	Pienso que preparar actividades para educar en valores, exige una reflexión sobre moral y ética que no compensa en estos tiempos de crisis.	0,0422
Ítem 51	Creo que el desarrollo de mi asignatura prepara a los alumnos para la búsqueda de un valor e incita a perseguirlo.	0,0025
Ítem 56	Las oportunidades para educar en valores las aprovecho para agregar una novedad pedagógica al desarrollo de mi clase.	0,0421
Ítem 61	Creo que la formación en valores se constituye finalmente en la aspiración más importante de todo modelo educativo.	0,0318
Ítem 63	Pienso que la educación en valores es una oportunidad que sirve para interpretar la crisis de la sociedad y la cultura actuales.	0,0329

Ítem 67	Estimo que en la institución educativa se experimenta un clima de confianza pedagógica, cuando la formación en valores es coherente con su misión y quehacer.	0,0005
---------	---	--------

Nota. Fuente: Elaboración propia

Para aquellos ítems de la tabla 5.5 se determinan los estadísticos descriptivos que se presentan en la tabla 5.6. Dichos valores se exponen con el fin de tener mayor número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los profesores califican lo evaluado por los ítems clasificados mediante el test de Mann-Whitney en esta sección.

Tabla 5.6

Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según el tipo de centro

Estadística	Mediana	Media	Desviación típica	% C.V.
Ítem 15 Tipo Centro-privado	4,00	4,00	0,98	24,19
Ítem 15 Tipo Centro-público	4,00	3,54	1,15	32,42
Ítem 18 Tipo Centro-privado	5,00	4,55	0,85	18,57
Ítem 18 Tipo Centro-público	4,00	4,39	0,57	12,85
Ítem 41 Tipo Centro-privado	5,00	4,51	0,98	21,39
Ítem 41 Tipo Centro-público	4,00	4,32	0,58	13,29
Ítem 51 Tipo Centro-privado	5,00	4,36	0,85	19,17
Ítem 51 Tipo Centro-público	4,00	4,02	0,80	19,92
Ítem 56 Tipo Centro-privado	4,00	4,30	0,83	19,15
Ítem 56 Tipo Centro-público	4,00	4,02	0,91	22,55
Ítem 61 Tipo Centro-privado	5,00	4,34	0,94	21,40
Ítem 61 Tipo Centro-público	4,00	4,12	0,83	20,04
Ítem 63 Tipo Centro-privado	5,00	4,53	0,88	19,23
Ítem 63 Tipo Centro-público	4,00	4,34	0,82	18,89
Ítem 67 Tipo Centro-privado	5,00	4,60	0,74	15,97

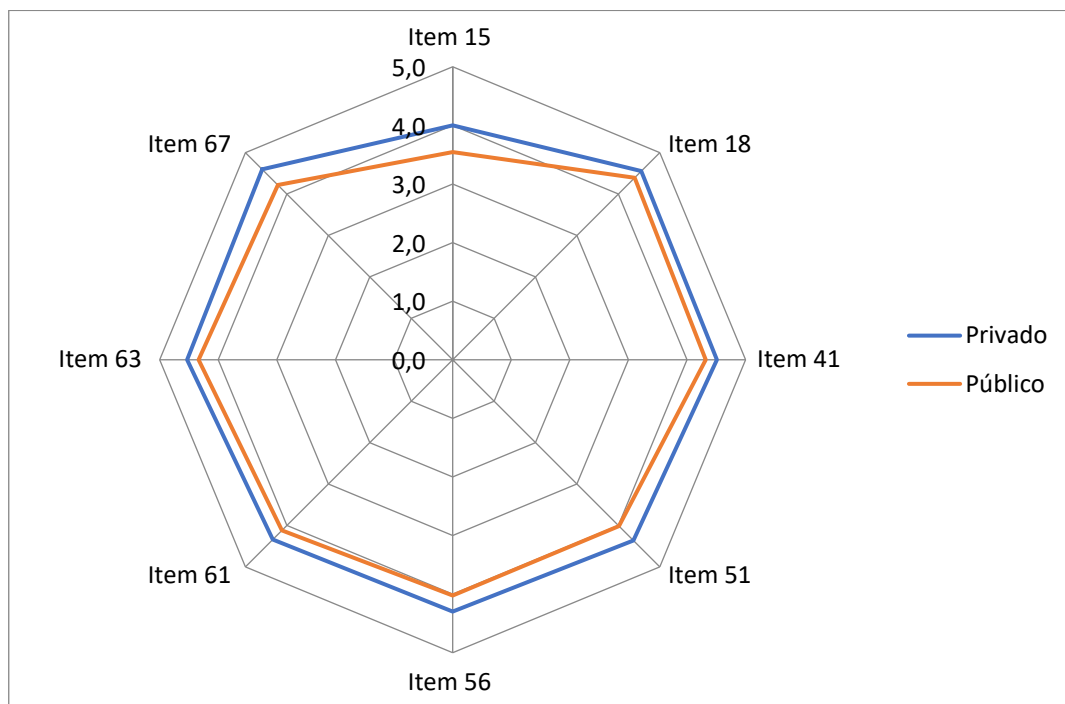
Ítem 67 Tipo Centro-público	4,00	4,22	0,76	17,90
-------------------------------	------	------	------	-------

Nota. Fuente: Elaboración propia

Se hace evidente de la figura 5.5, que sin importar el sector del plantel al que pertenecen los profesores, estos suelen calificar en promedio de manera elevada lo evaluado por todos los ítems que fueron clasificados en la tabla 5.6. Es claro también como las calificaciones promedio son superiores, siempre cuando corresponden a los profesores que trabajan en colegios de carácter privado, comparado con los profesores que pertenecen a las instituciones educativas del sector público, como se puede corroborar tanto en la figura 5.5 como en la tabla 5.6.

Figura 5.5

Diagrama radial para la respuesta media de los profesores según el sector del plantel al que pertenecen



Por otra parte, es evidente de la figura 5.5 que donde se presentan las mayores discrepancias en la manera de responder de los profesores se presentan en el ítem 15, estando por encima la heterogeneidad en la manera de responder por los profesores del sector público, con un coeficiente de variación del 32,42% para estos y del 24,19% para los que pertenecen al sector privado (tabla 5.6). El ítem 15 mide las evaluaciones

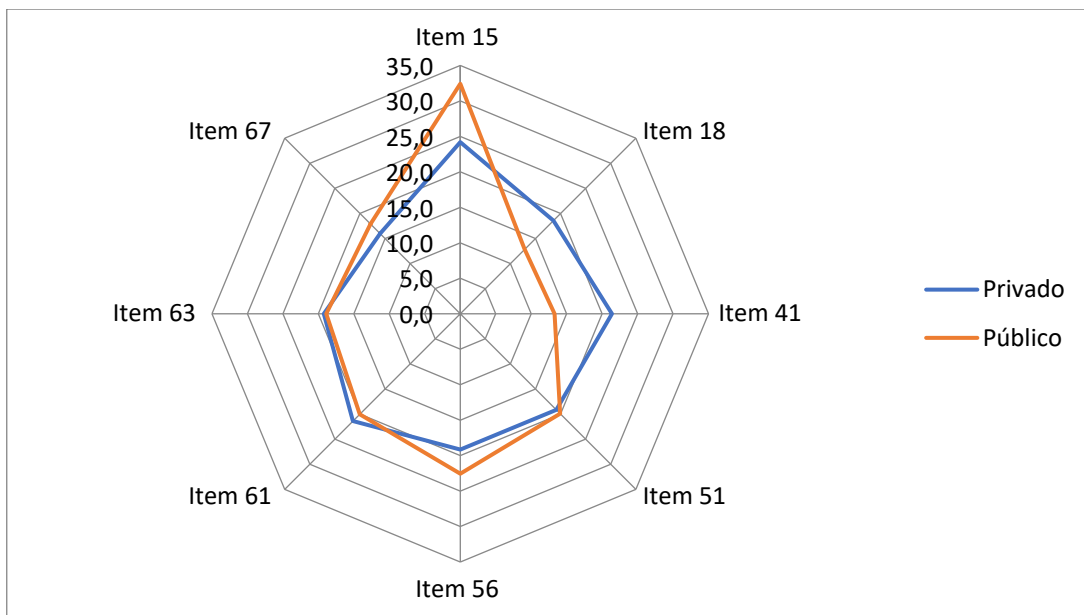
afectivas o actitudes del profesorado respecto a aspectos que guardan relación con las funciones de índole pedagógico que demandan su quehacer en los centros educativos. El liderazgo pedagógico del profesor se enmarca en reconocer las oportunidades para la formación de los alumnos en coherencia con el conjunto de normas y valores que guían el comportamiento y la formación de una comunidad educativa. En este caso, las discrepancias entre profesores del sector privado con el sector público radican en la exigencia, la perseverancia y la insistencia que tiene el profesorado del sector privado de velar por acompañar la formación del alumno en sintonía con el ideario ético o el ideario religioso de los colegios privados. Por esta razón, la educación en ética y valores, así como el desarrollo de todas las actividades en estas instituciones, se referencian según el ideario a seguir para conducir la formación y preparación de los alumnos como mayor insistencia en el desarrollo moral, muchas veces, a ejemplo del modelo que caracteriza y refleja la identidad religiosa en la filosofía institucional. Entre tanto, para el profesorado del sector público, esta consideración de la educación y el cuidado ético de los alumnos no es tan prioritaria y presenta más bien otros matices. Es decir, las instituciones del sector público ponen su énfasis en el cumplimiento de la misión y la visión que se han propuesto llevar a cabo según las exigencias del Estado por su desarrollo de niveles de calidad, los cuales son criterios públicos requeridos en los estándares de básicos de competencias en las áreas fundamentales del conocimiento (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Otro ítem del instrumento, donde se presenta diferencia elevada a la hora de responder por los profesores (aunque en general no es que sean elevadas), corresponde con el ítem 56. Tal como sucede con en el ítem 15, discrepan más en la manera de responder al ítem 56 los profesores del sector público que los del privado, con valores de coeficiente de variación del 22,55% y 19,15% respectivamente (tabla 5.6), sin embargo, son valores muy homogéneos entre sí en términos de opinión. Es decir, para el profesorado del sector privado sigue siendo muy relevante agregar una novedad pedagógica al desarrollo de sus asignaturas a partir de reflexiones fundadas en la educación en valores. Desde esta perspectiva, la educación privada orienta sus acciones educativas a formar ciudadanos más competentes cívicamente al compartir valores comunes inspirados muchas veces en su ideario religioso. Para el profesorado del sector público, ajustarse a las actividades educativas que demandan la formación de ciudadanía, se asienta a partir de la socialización de valores universales, los cuales,

están por encima de pautas culturales de formación específicas. La escuela pública se sustenta sus apuestas en el despliegue de la cultura propia de cada comunidad, sobre valores universales definidos a nivel del Estado, por lo que su interés en el proyecto de socialización de valores generalmente es neutro en la cultura escolar.

Figura 5.6

Diagrama radial para la heterogeneidad en la manera que responden los profesores (% C.V.) según el sector del plantel al que pertenecen



Otras particularidades observadas, es cómo para los ítems 18 y 41 las calificaciones de los profesores de sector privado presentan diferencia muy por encima entre ellos al compararse con las calificaciones que otorgan los profesores que pertenecen al sector público. Para este caso, los datos del profesorado de la educación pública demuestran una creencia infundada que el trabajo de despertar la sensibilidad moral de los alumnos, así como de explicar acciones para reconocer acciones de bondad y de justicia, son una responsabilidad que corresponde a la asignatura de educación ética y valores humanos. El profesorado del sector privado reconoce la importancia de esta actividad en el ámbito escolar, donde juega un papel importante el apoyo que puedan brindar en la formación en valores. Esto incide en la toma de decisiones para actuar conforme a las expectativas que tiene la institución y que salvaguarda la imagen de la misma en su búsqueda de la excelencia a través de la formación integral. De este modo,

la educación en valores para el profesorado del sector privado comienza con relaciones afectivas en el círculo que se congrega en razón del ideario de la institución. Allí conjugan principios normativos de justicia como una motivación moral y política que les permite avanzar en todas las actividades educativas para la construcción de conocimientos, saberes, competencias y habilidades en su cultura escolar.

5.2.5. Comparaciones respecto a la zona geográfica donde enseñan los profesores

Para la totalidad de los ítems del instrumento, sin realizar aun la depuración por la reducción del instrumento, se tiene que las únicas preguntas donde se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder los profesores, al tener en cuenta la zona geográfica en la que enseñan los profesores, son los que se encuentran en la tabla 7. Esto con una significancia del 5%, pues como se observa todos los valores de probabilidad calculados resultan ser inferiores que la significancia de la prueba ($\alpha=0,05$). De este modo, se infiere que, para las demás preguntas, dichas probabilidades superaron la significancia propuesta (5%) para la prueba de Mann-Whitney, razón por la cual no se presentan en la tabla 5.7, pues es de interés centrarnos solamente en aquellos ítems que presentaron diferencias significativas.

Tabla 5.7

Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas según la ubicación rural o urbana

	Variable\Prueba	Mann-Whitney
Ítem 18	Me intereso por despertar la sensibilidad moral de los alumnos a través de las exigencias propias de la búsqueda y realización concreta de los valores.	0,0099
Ítem 22	Me siento competente para abordar temas relacionados con la educación ética y valores humanos en el ámbito escolar.	0,0405
Ítem 45	Me es más fácil trabajar las exigencias de mi asignatura, cuando enseño con una reflexión inspirada en la importancia de los valores.	0,0027
Ítem 60	Los alumnos tienen la obligación de aprender los conocimientos de las asignaturas, ya que las creencias y valores de ellos son un asunto privado.	0,0158

Nota. Fuente: Elaboración propia

Para aquellos ítems de la tabla 5.7 se determinan los estadísticos descriptivos que se presentan en la tabla 5.8. Dichos valores con el fin de tener mayor número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los profesores califican lo evaluado por los ítems clasificados mediante el test de Mann-Whitney en esta sección.

Tabla 5.8

Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según la ubicación rural o urbana

Estadística	Mediana	Media	Desviación típica	% C.V.
Ítem 18 Ubicación-rural	4,00	4,26	0,51	11,70
Ítem 18 Ubicación-urbana	5,00	4,48	0,69	15,27
Ítem 22 Ubicación-rural	4,00	3,97	0,92	22,91
Ítem 22 Ubicación-urbana	4,00	4,30	0,79	18,29
Ítem 45 Ubicación-rural	4,00	3,71	0,93	24,57
Ítem 45 Ubicación-urbana	4,00	4,18	0,94	22,40
Ítem 60 Ubicación-rural	2,00	2,29	0,99	42,57
Ítem 60 Ubicación-urbana	2,00	1,88	0,88	46,74

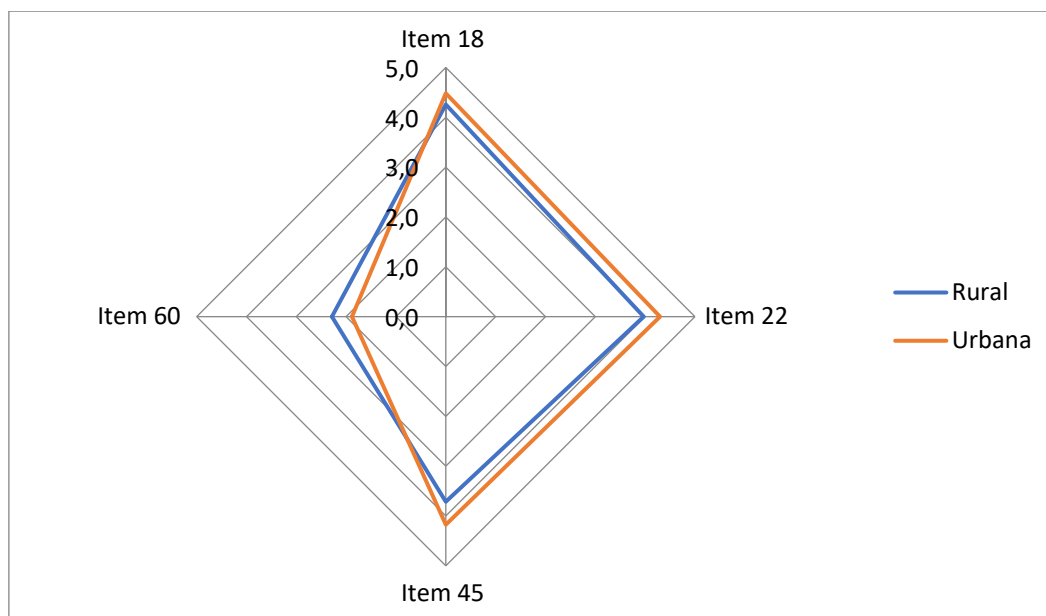
Nota. Fuente: Elaboración propia

Se hace evidente de la figura 5.7, que sin importar la zona geográfica en la que enseñan estos suelen calificar en promedio de manera elevada lo evaluado por los ítems 18, 22 y 45, ocurriendo lo contrario con el aspecto evaluado en el ítem 60, siendo este también aquel ítem donde presentan mayor discrepancia a la hora de responder (figura 5.7). Para este caso, las formas de pensar del profesorado del sector urbano y rural son muy similares, en tanto, los caminos que pueden llevar al conocimiento de los valores faciliten crear condiciones y abrir oportunidades para enseñar los derechos y responsabilidades de una ciudadanía democrática. Como corresponde, en definitiva, cualquier intento de inculcar ciertos hábitos o favorecer el descubrimiento de los valores, refuerza actitudes que preceden a la orientación ético – moral. Aquí la capacidad de influir a través de la enseñanza de las asignaturas viene asociada a determinadas cualidades que desarrolla el profesor y que guardan relación con una forma de ser. Por esta razón, muchas veces los rasgos de personalidad refuerzan actitudes que se mantienen en el tiempo y suelen permanecer con alguna persistencia

entre los modos de pensar, sentir y actuar como vivencias que buscan generar confianza frente a lo que significa formar en valores en la vida cotidiana de los alumnos.

Figura 5.7

Diagrama radial para la respuesta media de los profesores según la zona geográfica en la que enseñan



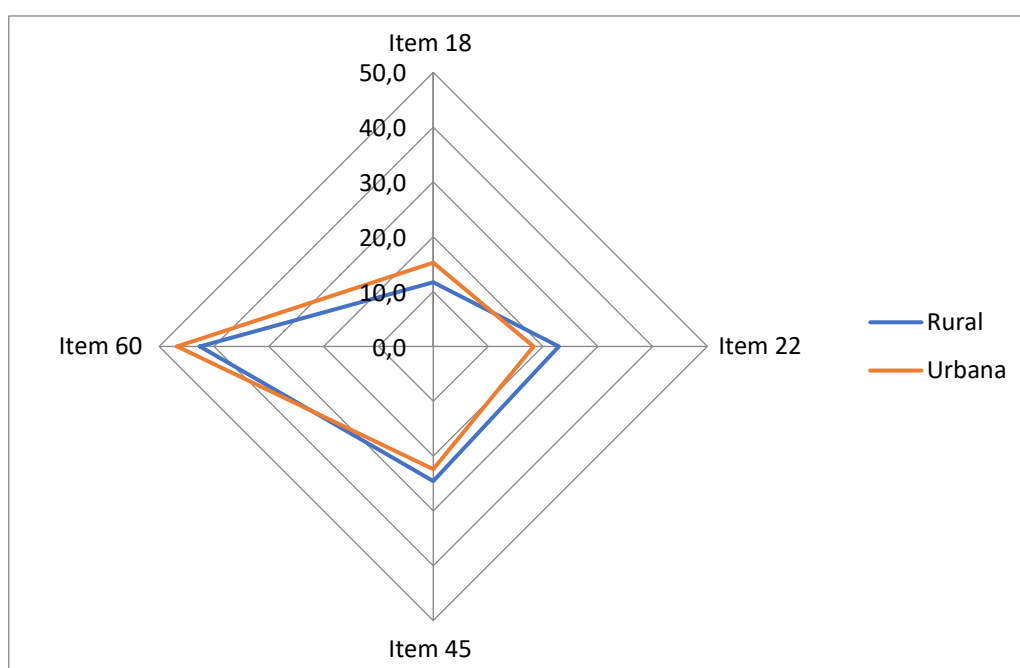
Para el profesor del sector urbano y del sector rural resulta esencial situar la educación en valores en el transcurso de las relaciones que se establecen con los estudiantes en el presente. A veces la enseñanza, la transmisión de ciertos contenidos y el aprendizaje memorístico no esperan ser recordados por los alumnos cuando llegan a ser adultos; mientras que las actitudes, de acuerdo con ciertas situaciones de la enseñanza, guardan coherencia en el presente y son de grata recordación, convirtiéndose en creencias duraderas, que suscitan un afecto hacia el objeto de dicha creencia. Una actitud de apoyo y de compartir con los alumnos, puede ser expresión de un valor, especialmente, cuando se persigue ese carácter trascendente en el orden de lo humano, como en este caso suelen ser los valores morales, los cuales se pueden desarrollar en diferentes medidas. Aquí cabe decir como lo expresa Asensio (2010), la capacidad que tiene el educador para influir en aquello que hacen y viven los alumnos, activas disposiciones afectivas a través de la expectativa y ese tacto pedagógico que no se releva con efectos

retardantes, sino más bien, que se manifiesta en cada instante del presente, favoreciendo la autenticidad del momento para ejercitar y organizar escalas de valores.

Por otra parte, es evidente de la figura 5.8 como ya se mencionó, donde se presentan las mayores discrepancias en la manera de responder de los profesores se presentan en el ítem 60, estando por encima la heterogeneidad en la manera de responder por aquellos que enseñan en zona urbana, con un coeficiente de variación del 46,74% para estos y del 42,57% para los que enseñan en zona rural (tabla 5.8).

Figura 5.8

Diagrama radial para la heterogeneidad de la manera en que responden los profesores (% C.V.) según la zona geográfica en la que enseñan



Frente al ítem 60, tanto los profesores del sector urbano como del sector rural se manifestaron *totalmente de acuerdo* en la obligación que tiene los alumnos de potenciar su aprendizaje en las áreas obligatorias y fundamentales, ya que las creencias y valores de ellos son un asunto privado. Este aspecto relacionado con el aprendizaje en la esfera de los valores consiste en presuponer que existe una relativa autonomía en la forma de alcanzarlos, por lo tanto, se considera una opción entre la realización del alumno y una esfera de alcance de sus valores. Los profesores reconocen que existe

una tensión tanto a nivel personal como a nivel social, para que los alumnos puedan por sí mismos establecer un criterio que les permita alcanzar cierta sensibilidad ética para el desarrollo de los valores. La educación en valores no es una tarea fácil (Cerrillo, 2003), más aún, cuando el profesorado afronta en la educación cotidiana las presiones e influencias externas para integrar a los alumnos a las exigencias del modelo social predominante. Los profesores reconocen que su afán se centra en cómo orientar la formación en las áreas obligatorias y fundamentales.

Es cierto, que, debido a la influencia de la presión social la labor del profesorado se evalúa es por la medición de su desempeño, progreso y eficiencia en el Sistema Educativo. Este tipo de mediciones validan la pertinencia de la enseñanza del profesor. Por esta razón, a pesar de adentrarnos en el análisis de estas importantes responsabilidades, el profesorado reconoce que el desafío de formar para la ciudadanía es una función esencial que cumplir. Aquí tienen que ver mucho la intención del profesor como un ejercicio de autonomía y de capacidad de elegir desde las distintas formas de hacer y proceder en el aula. Las actitudes de los profesores se manifiestan como una preferencia positiva hacia las competencias que guardan relación con la formación y el desarrollo integral en la escuela. Es claro reconocer, que en determinadas situaciones concurren disposiciones de los profesores en diferentes espacios o momentos de la enseñanza para explicar que existen cosas que encierran valor por sí mismas, al ayudar a los alumnos a descubrir que los valores proceden de aquello que nos vincula con los demás de una forma muy superior y que aparecen en nuestra conducta cuando se aprende a reconocer y a promover a las demás personas porque en sí mismas son un valor inalienable (Gevaert, 1991).

Por lo tanto, generar en los alumnos la capacidad para buscar su realización a través de aquello que los vincula de una forma más profunda con los demás, es parte de un proceso de aprendizaje relacionado con la educación en valores; es decir, de una experiencia relacionada con el *saber cómo* a través de los valores es posible expresar una exigencia de reconocimiento de los demás. Por lo tanto, esta actividad pedagógica se convierte en una de las principales fuentes de interrogación de la educación para la ciudadanía. Las actitudes del profesorado tienen una carga afectiva que influye en cómo es percibida en las aulas la crisis de la ciudadanía y la fragilidad de las relaciones democráticas que se presentan en la sociedad. Por ello, los valores no se reflejan tanto

como un objeto de la enseñanza explícita, sino que figuran como principios ya implícitos en las diferentes formas de proceder en la vida y que requieren de un apoyo o de una activación motivacional para conocer su utilidad en el afrontamiento de dicha crisis. Estas actitudes son un predictor significativo de la formación en valores y suelen mostrar una tendencia consistente en el comportamiento del profesorado.

Ahora bien, en otro ítem del instrumento donde se puede decir que se presentan semejanzas a la hora de responder por los profesores, corresponde con el 22, pero esto comparado con los ítems 18 y 45, la realidad dicha semejanza por opinión es baja. Es claro que, al contrario de lo que ocurrió para el ítem 60, disienten más en la manera de responder al ítem 22 los profesores que trabajan en zona rural que los que trabajan en zona urbana, con valores de coeficiente de variación del 22,91 % y 18,29 % respectivamente (tabla 5.8). De estos datos se infiere que la formación del profesorado en temas que guarden relación con la educación ética y valores es considerada uno de los objetos de indagación emergente del contexto, específicamente, como referencia al proyecto pedagógico y político para la transformación de las prácticas de aula. Es decir, se encuentra una semejanza entre los maestros del sector urbano y del sector rural que manifiestan estar *en desacuerdo* si realmente presentan competencias para abordar temas relacionados con la educación ética y valores en el ámbito escolar. Sin cultura de formación en educación en valores, no hay buenos fundamentos en educación para la ciudadanía y, de este modo, pasa desapercibido o genera poca atracción para el profesorado el sentido de educar en valores.

Desde esta perspectiva, este tema sigue manifestándose como uno de los desafíos que afronta el nivel de la educación básica secundaria, particularmente, cuando se buscan oportunidades en el papel que desempeña el profesorado en la formación de ciudadanos más competentes, donde a pesar de las especificidades culturales de los alumnos, señalen la importancia de compartir valores que sean compatibles con las exigencias de la vida común. En consecuencia, fortalecer las competencias profesionales de los profesores, contribuye no sólo al perfeccionamiento en su profesión, sino también al mejoramiento de las prácticas que legitiman integrar a los alumnos en unos principios y valores que desarrollen en cualquier parte, así se desplieguen en diferentes medidas.

Finalmente, con respecto al ítem 45 se observa que los profesores que trabajan ya sean en una zona rural o urbana presentan mucha homogeneidad al momento de calificar los aspectos evaluados por este ítem. Aquí se corrobora que abordar la enseñanza de las asignaturas, no refleja la necesidad de incluir los valores como un indicador para mejorar las exigencias del trabajo en el aula. Como mencionamos anteriormente, las labores del profesorado están circunscritas a la evaluación de competencias y presentación de resultados por área de desempeño. Sin embargo, tanto el profesorado de las comunidades urbanas, así como de las comunidades rurales se encuentran en la paradoja del progreso en las prácticas de aula. Por una parte, están los desarrollos curriculares de las áreas específicas que aparecen como una exigencia externa y, por lo tanto, heterónoma. Por otro lado, de los mismos desarrollos curriculares se busca que promueva procesos para alcanzar la autonomía y la autorregulación. Es decir, la educación moral se debate entre la heteronomía y la autonomía en el proceso educativo (MEN, 1998). Este dilema surte sus efectos contradictorios en el profesorado cuando trata de articular los distintos conocimientos y establecer relaciones para reconocer qué tipo de experiencias educativas presentan mayores posibilidades de ser conseguidas. Cabe decir que no todos los profesores abordan razonamientos morales en sus prácticas educativas y no existe realmente una imposición de la formación moral.

En definitiva, la educación en valores aparece como una acción comprensiva y no totalizadora. Es una forma de comprender su utilidad buscando generar convergencias entre lo cultural, lo social y la actividad escolar. La profesión del educador, en definitiva, sirve a fines sociales, entre ellos a la aspiración de abrir el problema de la ética que forma parte de la sociedad y del entorno de los alumnos. Las convicciones del profesorado ayudan a explicitar las intenciones educativas de significación ética y moral, las cuales, se pueden manifestar de muchas formas en actitudes, conductas y creencias que se pueden transmitir a los alumnos para favorecer el aprendizaje de valores comunes en la convivencia escolar.

5.3. Objetivo 3. Analizar los resultados de las respuestas transmitidas por el profesorado a través del contraste de las dimensiones que configuran el estudio.

5.3.1. Comparaciones de las calificaciones de cada dimensión tanto desde el aspecto positivo como negativo para factores de interés primario

En este apartado se analizan las diferentes dimensiones tanto desde su aspecto positivo como negativo, pues, es de interés conocer cómo califican los profesores, según características de interés que ellos poseen en la evaluación de cada dimensión y la manera en que asignan sus calificaciones a los aspectos ya sean positivos o negativos de las distintas dimensiones, esto sin tener en cuenta aún el criterio de reducción establecido en el capítulo 4.

Tabla 5.9

Dimensiones escala de actitudes del profesorado hacia la educación en valores

Dimensión	Aspecto evaluado
D1	La responsabilidad del profesorado acerca de la educación en valores
D2	La formación del profesorado para la educación en valores
D3	Apoyo institucional al profesorado para la educación en valores
D4	Organización y desarrollo curricular
D5	Comunidad educativa, sociedad y cultura

Nota. Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se tomó cada una de las dimensiones ya fuera desde su aspecto positivo o negativo y respecto al número de preguntas, por el que se constituía cada aspecto al interior de cada dimensión. Al respecto, se obtuvo la suma de puntuaciones mínima y máxima en cada caso, para luego de obtener el rango de llevar todo a una escala cuantitativa continua mediante el uso de la siguiente ecuación:

Figura 5.9

Fórmula para la obtención de suma de puntuaciones mínima y máxima

$$C = \frac{\sum_i^n P_i}{\frac{(S_{max.} - S_{min.})_n}{4}}$$

Donde P_i corresponde con la puntuación para cada pregunta (i); n define el número de preguntas de cada aspecto positivo o negativo dentro de cada dimensión; $(S_{max.} - S_{min.})_n$ corresponde con el rango que se da entre la suma máxima y mínima posibles de las puntuaciones de lo obtenido mediante la escala Likert, para el número de preguntas propio en cada aspecto de cada dimensión; y finalmente, C corresponde con la calificación de cada aspecto para cada dimensión en una escala cuantitativa continua comprendida entre 1 y 5.

Luego de tener entonces las calificaciones de cada aspecto para cada dimensión, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) a una vía, donde los tratamientos para cada factor primario de interés correspondían con sus categorías cruzadas con el aspecto positivo o negativo evaluado en cada dimensión. Por ejemplo, de ser el sexo el factor de interés cuenta con dos categorías (hombre y mujer), y cada dimensión es posible evaluarse desde el aspecto positivo como negativo, por lo que cada dimensión también presenta dos niveles (aspecto positivo y aspecto negativo). Entonces el cruce en este caso de las categorías del factor de interés, con los niveles de la dimensión evaluada da un total de 4 tratamientos, para la aplicación del ANOVA a una vía, que serían para este ejemplo: Mujer (+), Mujer (-), Hombre (+) y Hombre (-). Finalmente, para elucidar las diferencias existentes entre los diferentes tratamientos estadísticos se realizó la comparación de rangos múltiples de Fisher (LSD). Además, cabe aclarar que todos los cálculos se realizaron con una significancia del 5%.

5.3.2. Análisis de varianza para la zona geográfica en que enseñan los profesores teniendo en cuenta los dos aspectos evaluados en cada dimensión.

De los ANOVA se infiere que para los tratamientos estadísticos propios del análisis de zona geográfica (urbana (+), urbana (-), rural (+) y rural (-), en cada una de las dimensiones se presentan diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones dadas por los profesores, esto con una significancia del 5%, ya que todas las significancias calculadas son inferiores a la de la prueba ($p\text{-valor} < 0,0001$) como se muestra en la tabla 5.10.

Tabla 5.10*Estadísticos F y significancias calculadas de los ANOVA para zona geográfica*

Estadísticos	Dimensiones				
	D1	D2	D3	D4	D5
F	34,4240	231,8799	327,4165	378,8813	226,1568
Pr > F	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001

Nota. Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, en todas las calificaciones para cada una de las dimensiones se aprecian dos grupos mutuamente excluyentes determinados por el test de Fisher (LSD), como lo son *a* y *b* (tabla 5.10). Para todas las dimensiones, el grupo *a* se constituye por las calificaciones medias de los aspectos negativos ya sea del área rural o urbana, lo que quiere decir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones que otorgan los profesores que enseñan en zona urbana o rural respecto a los aspectos negativos evaluados en cada dimensión. Lo mismo ocurre respecto a los aspectos positivos evaluados en cada dimensión (grupo *b*).

Tabla 5.11*Estadísticos descriptivos y agrupaciones mediante el test de Fisher para zona geográfica*

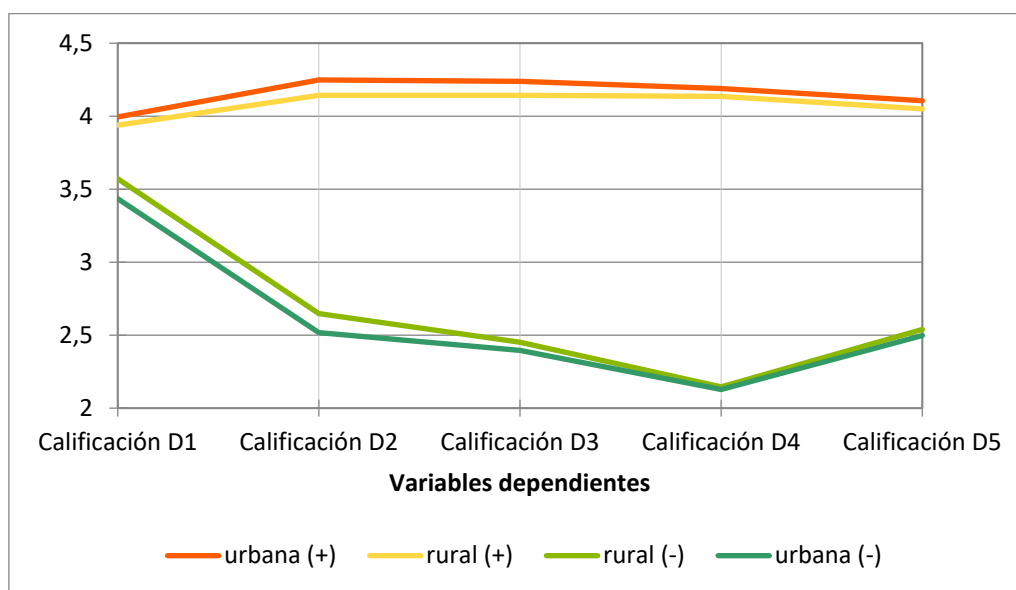
Tratamientos estadísticos	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3		Dimensión 4		Dimensión 5	
	Media	Desv est	Media	Desv est	Media	Desv est	Media	Desv est	Media	Desv est
urbana (+)	3,99 _b	0,42	4,25 _b	0,62	4,24 _b	0,50	4,19 _b	0,56	4,11 _b	0,57
rural (+)	3,94 _b	0,29	4,14 _b	0,53	4,14 _b	0,36	4,14 _b	0,34	4,05 _b	0,40
rural (-)	3,57 _a	0,49	2,65 _a	0,46	2,45 _a	0,44	2,15 _a	0,44	2,54 _a	0,45
urbana (-)	3,43 _a	0,57	2,52 _a	0,61	2,40 _a	0,63	2,13 _a	0,64	2,50 _a	0,62

Nota. Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, resulta que las calificaciones medias de los que pertenecen al grupo *b* son superiores a las calificaciones medias de los que pertenecen al grupo *a*. Queriendo decir con esto que los profesores califican en promedio los aspectos positivos en todas las dimensiones por encima que los aspectos negativos.

Figura 5.10

Representación de las calificaciones medias según la zona geográfica



El código de colores de la tabla 5.11 resulta ser el mismo código que en la figura 5.10. Se observa en dicha figura respecto a los profesores de zona urbana, que dan calificaciones medias inferiores siempre, respecto a los profesores de zona rural, al aspecto negativo para todas las dimensiones, y ocurre todo lo contrario cuando de los aspectos positivos para cada dimensión se trata. Por lo tanto, según el profesorado sin importar la zona geográfica, consideran que el cambio o avance hacia una mejor realidad sobre la educación en valores, no sólo implica tener buenas intenciones, sino que además se debe contar con un buen conocimiento de esta realidad. Proceder adecuadamente para la acción educativa en el escenario de la educación en valores, se requiere promover la implicación de proyectos colectivos. Tal como se resalta en la calificación de la Dimensión 2, es que sin duda alguna en cualquier propuesta de educación en valores que propicie una formación de carácter ético, no está limitado solamente a las transformaciones que realice el profesorado, sino existe un compromiso con las transformaciones estructurales. Las transformaciones personales son necesarias, pero no son suficientes.

También se evidencia respecto a los aspectos negativos en todas las dimensiones, que los que recibieron mayor calificación fueron los evaluados en las dimensiones 1 y 2, mientras el que se calificó en promedio de manera más baja se presentó para la Dimensión 4. Esta realidad, tal vez, tenga una relación con la idea de que cada profesor

tiene que preparar actividades para educar en valores. La mayoría de los profesores consideran que su misión en los centros educativos es enseñar la disciplina curricular en la que se han formado y que su responsabilidad educativa no va más allá del aula de clase. Además, para el profesorado es una prioridad mantenerse vigente en su formación disciplinar antes los cambios y transformaciones que se presentan en los escenarios educativos (Ramírez, 2012). Por otra parte, cabe resaltar que la manera en que los profesores tanto de zona rural como urbana califican en promedio los aspectos positivos es muy uniforme.

5.3.3. Análisis de varianza para el sexo de los profesores teniendo en cuenta los dos aspectos evaluados en cada dimensión.

De los ANOVA se infiere que para los tratamientos estadísticos propios del análisis de sexo (Mujer (+), Mujer (-), Hombre (+) y Hombre (-), en cada una de las dimensiones se presentan diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones dadas por los profesores, esto con una significancia del 5%, ya que todas las significancias calculadas son inferiores a la de la prueba (p -valor $< 0,0001$) como se muestra en la tabla 5.12.

Tabla 5.12

Estadísticos F y significancias calculadas de los ANOVA para sexo

Estadísticos	Dimensiones				
	D1	D2	D3	D4	D5
F	39,3343	234,1775	342,1024	392,6154	227,0690
Pr > F	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001

Nota. Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, se aprecian tres grupos mutuamente excluyentes (a, b y c) en todas las calificaciones para las dimensiones D1, D3 y D4, mientras que para D2 y D5 solamente se aprecian dos grupos mutuamente excluyentes (a y b) determinados por el test de Fisher (LSD) como se muestra en la tabla 5.13.

Respecto a las dimensiones D1, D3 y D4 se tiene que tanto hombres como mujeres califican de igual manera en promedio los aspectos positivos evaluados en cada uno de los casos, razón por la cual, en dichas dimensiones conforman el grupo c) (tabla 5.13). Sin embargo, resulta que respecto a los aspectos negativos evaluados por cada una de estas dimensiones difieren sus calificaciones medias, en tanto que los hombres conforman el grupo b) y las mujeres el grupo a); es decir, las calificaciones medias de los hombres se encuentran por encima de las de las mujeres para dichos aspectos y de una manera estadísticamente significativa.

Tabla 5.13

Estadísticos descriptivos y agrupaciones mediante el test de Fisher para sexo

Tratamientos estadísticos	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3		Dimensión 4		Dimensión 5	
	Media	Desv. est.	Media	Desv. est.	Media	Desv. est.	Media	Desv. est.	Media	Desv. est.
Mujer (+)	3,96 _c	0,40	4,31 _b	0,62	4,24 _c	0,53	4,23 _c	0,56	4,14 _b	0,59
Hombre (+)	4,01 _c	0,38	4,14 _b	0,57	4,19 _c	0,39	4,13 _c	0,47	4,05 _b	0,46
Hombre (-)	3,60 _b	0,50	2,59 _a	0,59	2,56 _b	0,57	2,26 _b	0,61	2,53 _a	0,58
Mujer (-)	3,34 _a	0,58	2,50 _a	0,58	2,27 _a	0,59	2,02 _a	0,57	2,49 _a	0,61

Nota. Fuente: Elaboración propia

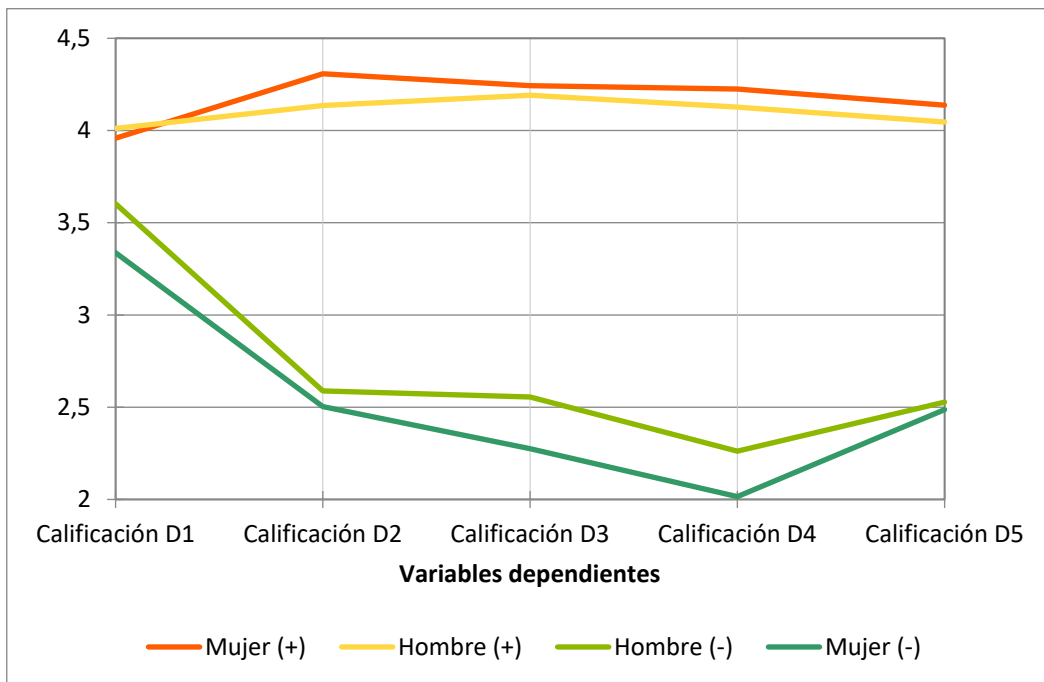
En el análisis comparado entre sexos centra la atención que las propuestas que hacen referencia a la responsabilidad del profesorado en cuestiones relacionadas con formación de valores favorecen leer comprensivamente el contexto real en la que despliega sus acciones las instituciones educativas, especialmente, cuando sitúan el espacio de construcción de ciudadanía activa. Este tipo de temas se deliberan y construyen de manera participativa en los centros educativos. Esta es una creencia importante en la cual todos coinciden en la necesidad de orientar consecuente y articuladamente todos los procesos educativos que prepare a los alumnos para que aprendan a vivir y ejercer el oficio de ciudadano en sus propias comunidades. Este sigue siendo un desafío y una posibilidad de actuación del profesorado, especialmente cuando se aprovecha su talento humano en la organización educativa para la construcción de la inteligencia organizacional, con la que los centros educativos

contribuyen al progreso de la sociedad, en tanto, se reconocen en el contexto de actuación donde comparten los mismos fines y valores sociales.

Por otra parte, resulta que las calificaciones medias son estadísticamente iguales para las mujeres y hombres cuando se evalúan ya sea los aspectos positivos o negativos en las dimensiones D2 y D5 (tabla 5.13). Tanto los hombres como las mujeres conforman el grupo b) al momento de calificar los aspectos positivos, y conforman el grupo a) al momento de calificar los aspectos negativos de las dimensiones aquí mencionadas. El código de colores de la tabla 5.13 resulta ser el mismo código que en la figura 5.11. Se observa en dicha figura que las mujeres dan calificaciones medias inferiores siempre, respecto a los hombres en el aspecto negativo para todas las dimensiones. Y ocurre todo lo contrario cuando de los aspectos positivos para cada dimensión se trata, excepto en el caso de la dimensión D1. En este sentido, es claro para el profesorado que la educación para la ciudadanía inicia con su labor pedagógica, para comprender cómo en esa lógica de relaciones, interacciones y articulaciones su trabajo favorece que la escuela se organice democráticamente. De este modo, la toma de decisiones y el compromiso que asumen con la transformación de sus comunidades se abordan también en términos democráticos.

Figura 5.11

Representación de las calificaciones medias según el sexo



También se evidencia respecto a los aspectos negativos en todas las dimensiones, que los que recibieron mayor calificación fueron los evaluados en las dimensiones 1 y 2, mientras el que se calificó en promedio de manera más baja se presentó para la Dimensión 4, lo mismo que ocurrió cuando se evaluó la zona geográfica. Esta dimensión confirma el dilema existente en relación al abordaje de la asignatura de educación ética y valores humanos en el desarrollo curricular. Entre la muestra formada por el profesorado, se observan diferencias que son significativas y no hay una opinión clara al respecto entre los hombres y las mujeres. Por ello, en este ámbito del trabajo escolar se presenta una ausencia de formación del profesorado en este tipo de temas, por lo que los beneficios que se brindan a nivel educativo son escasos. La enseñanza de los valores sigue considerándose una prioridad de planeación estratégica de la asignatura de ética y valores humanos. Finalmente, es oportuno resaltar la manera en que los profesores, tanto los hombres como las mujeres califican en promedio los aspectos positivos para cada dimensión es de una manera muy uniforme, algo que no se evidencia con los aspectos negativos.

5.3.4. Análisis de varianza para el sector de la institución en que trabajan los profesores teniendo en cuenta los dos aspectos evaluados en cada dimensión

De los ANOVA se infiere que para los tratamientos estadísticos propios del análisis de tipo de plantel (Público (+), Público (-), Privado (+) y Privado (-), en cada una de las dimensiones se presentan diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones dadas por los profesores, esto con una significancia del 5%, ya que todas las significancias calculadas son inferiores a la de la prueba (p -valor $< 0,0001$) como se muestra en la tabla 5.14.

Tabla 5.14

Estadísticos F y significancias calculadas de los ANOVA para tipo de plantel

Estadísticos	Dimensiones				
	D1	D2	D3	D4	D5
F	34,4570	229,9315	327,5513	383,3221	226,2799
Pr > F	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001

Nota. Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, en todas las calificaciones para cada una de las dimensiones se aprecian dos grupos mutuamente excluyentes determinados por el test de Fisher (LSD), como lo son a) y b) (tabla 5.15). Para todas las dimensiones, el grupo a se constituye por las calificaciones medias de los aspectos negativos ya sea del sector privado o público, lo que quiere decir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones que otorgan los profesores que enseñan en planteles privados o públicos respecto a los aspectos negativos evaluados en cada dimensión. Lo mismo ocurre respecto a los aspectos positivos evaluados en cada dimensión (grupo b).

Tabla 5.15

Estadísticos descriptivos y agrupaciones mediante el test de Fisher para tipo de plantel

Tratamientos estadísticos	Dimensión 1		Dimensión 2		Dimensión 3		Dimensión 4		Dimensión 5	
	Media	Desv est	Media	Desv est	Media	Desv est	Media	Desv est	Media	Desv est
Privado (+)	4,06 _b	0,49	4,24 _b	0,71	4,26 _b	0,61	4,22 _b	0,61	4,14 _b	0,62
Público (+)	3,96 _b	0,35	4,22 _b	0,56	4,20 _b	0,41	4,16 _b	0,48	4,08 _b	0,50
Privado (-)	3,53 _a	0,62	2,58 _a	0,61	2,47 _a	0,66	2,25 _a	0,73	2,53 _a	0,69
Público (-)	3,44 _a	0,53	2,53 _a	0,58	2,38 _a	0,57	2,09 _a	0,54	2,50 _a	0,55

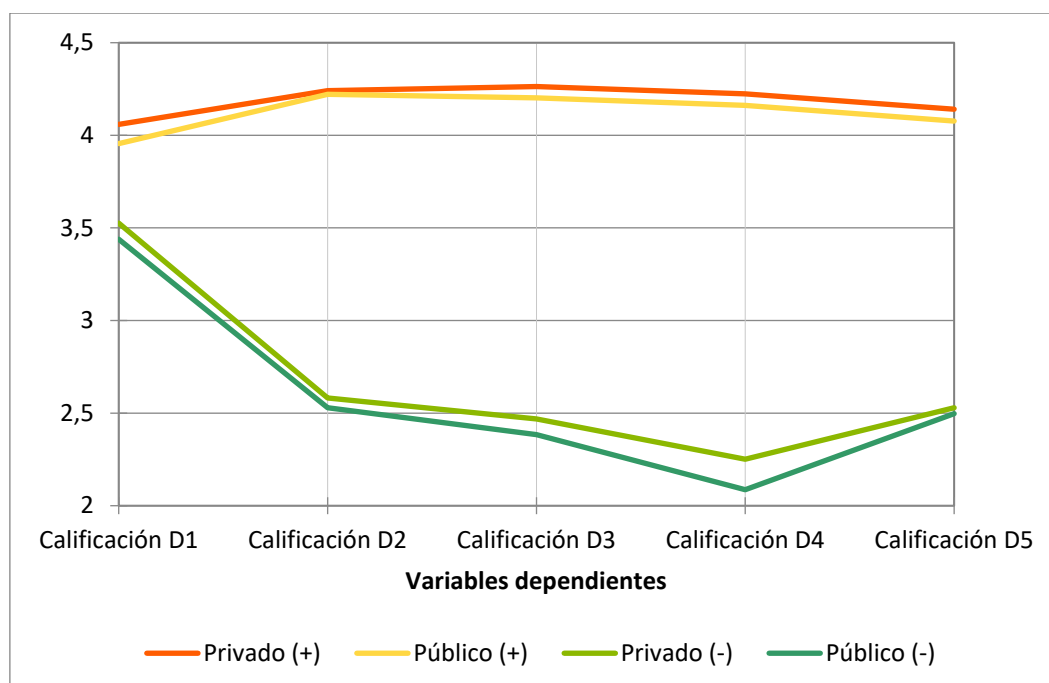
Nota. Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, resulta que las calificaciones medias de los que pertenecen al grupo b) son superiores a las calificaciones medias de los que pertenecen al grupo a). Con esto se quiere decir que los profesores califican en promedio los aspectos positivos en todas las dimensiones por encima que los aspectos negativos. Al efectuar estas comparaciones, el profesorado de ambos sectores educativos mostró una actitud favorable hacia los compromisos que asumen en la educación cuando se enseña desde los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática. En este sentido, el profesorado ha aceptado positivamente que la educación moral en el ámbito escolar comienza con relaciones afectivas que progresivamente pueden ampliarse en la comunidad desde la idea de proyectar una educación articulada con el mundo de la vida, es decir, consecuente con los desafíos de aprendizaje y formación que se arraigan en el entorno inmediato, donde se asienta la experiencia en la socialización de valores

comunes y universales. En consecuencia, la evidencia sugiere que el profesorado comprende que los procesos de formación para la educación en valores, así como el apoyo institucional para esta actividad, favorece la construcción de estrategias y procedimientos más eficaces para desarrollar competencias morales de participación y acción responsable en el ámbito educativo.

Figura 5.12

Representación de las calificaciones medias según la zona geográfica



El código de colores de la tabla 5.15 resulta ser el mismo código que se presenta en la figura 5.12. Se observa en dicha figura respecto a los profesores del sector público, que dan calificaciones medias inferiores siempre, respecto a los profesores de sector privado, al aspecto negativo para todas las dimensiones, y ocurre lo mismo cuando de los aspectos positivos para cada dimensión se trata. También se evidencia respecto a los aspectos negativos en todas las dimensiones, que los que recibieron mayor calificación fueron los evaluados en las Dimensiones 1 y 2, mientras el que se calificó en promedio de manera más baja se presentó para la dimensión 4. Esto, de igual manera que se presentó en los dos casos expuestos con anterioridad. Aquí se presenta una diferencia en el modo de calificar, donde los profesores del sector privado consideran en la dimensión 4 que la situación curricular exige un juicio práctico del profesorado y

este debe ser consensuado. El sentido de educar en valores exige cierta preparación cualificada para la toma de decisiones prácticas acerca de esta actuación curricular. Para el profesorado del sector público, el microcurrículo de la educación ética es el que debe expresar estas intenciones y finalidades educativas. Por lo que respecta a su abordaje, no es fácil determinar su implicación en la enseñanza de la disciplina.

5.3.5. Análisis de varianza para el tipo de decreto de profesores de planteles públicos² y privados teniendo en cuenta los dos aspectos evaluados en cada dimensión

De los ANOVA se infiere que para los tratamientos estadísticos propios del análisis de tipo de decreto (Dto. 1278 (+), Dto. 1278 (-), Dto. 2277 (+), Dto. 2277 (-), I. E. Privada (+) e I. E. Privada (-), en cada una de las dimensiones se presentan diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones dadas por los profesores, esto con una significancia del 5%, ya que todas las significancias calculadas son inferiores a la de la prueba (p -valor $< 0,0001$) como se muestra en la tabla 5.16.

Tabla 5.16

Estadísticos F y significancias calculadas de los ANOVA para tipo de decreto

Estadísticos	Dimensiones				
	D1	D2	D3	D4	D5
F	20,734	133,046	192,551	217,691	134,441
Pr > F	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001	< 0,0001

Nota. Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, en todas las calificaciones para cada una de las dimensiones se aprecian dos grupos mutuamente excluyentes determinados por el test de Fisher (LSD), como lo son a) y b), excepto para la primera dimensión, D1, donde se presentan 4 grupos a

² A partir de la implementación del Decreto Ley 1278 de 2002, Colombia adopta una nueva política pública que reglamenta la profesión del educador a través de un Nuevo Estatuto Docente. Este estatuto rige la profesión de los educadores al servicio del Estado Colombiano en los niveles de educación básica primaria y secundaria, así como la educación media vocacional. El Nuevo Estatuto funciona paralelamente con el Decreto 2277 del año 1979 que adoptó para aquella época la normativa acerca del ejercicio de la profesión docente. A partir de la nueva reglamentación, el profesorado colombiano se encuentra dividido por profesores condiciones laborales diferentes en cuanto a remuneración, ingreso, ascenso, permanencia y evaluación en la carrera docente.

saber a, b, c y d (tabla 5.17). Para las dimensiones D2, D3, D4 y D5, el grupo a) se constituye por las calificaciones medias de los aspectos negativos ya sea del decreto 1278, 2277 o el hecho de no regirse por ninguno. Lo que quiere decir, que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones que otorgan los profesores que pertenecen o no a los diferentes tipos de decreto respecto a los aspectos negativos evaluados en cada dimensión mencionada (D2 a D5). Lo mismo ocurre respecto a los aspectos positivos evaluados en cada dimensión de las 4 mencionadas (grupo b).

Por otra parte para la dimensión D1, donde se presentan 4 grupos (a, b, c y d), se tiene respecto a las calificaciones de los aspectos negativos que las calificaciones que presentan en promedio los profesores que pertenecen tanto al decreto 2277 como al decreto 1278 son estadísticamente iguales (grupo a), y que las de los primeros (Dto. 2277) son estadísticamente distintas con relación a los profesores que no se rigen por ninguno de los decretos, mientras que las de los segundos (Dto. 1278) resultan estadísticamente iguales a éstos últimos (grupo b).

Ahora bien, respecto a las calificaciones positivas de la dimensión D1, se tiene que en promedio los profesores que pertenecen tanto al decreto 2277 como al decreto 1278 son estadísticamente iguales (grupo c), y que la de éstos últimos son estadísticamente distintas que de aquellos profesores que no se rigen por ningún decreto, y finalmente éstos últimos califican en promedio estadísticamente igual a los profesores que pertenecen al decreto 2277 (grupo d).

Tabla 5.17

Estadísticos descriptivos y grupos mediante el test de Fisher para tipo de decreto

Tratamientos estadísticos	Dimensión 1		Dimensión 1		Dimensión 1		Dimensión 1		Dimensión 1	
	Media	Desv est	Media	Desv est	Media	Desv est	Media	Desv est	Media	Desv est
I.E. Privada (+)	4,10 _d	0,39	4,31 _b	0,53	4,33 _b	0,44	4,29 _b	0,44	4,21 _b	0,41
Dto. 2277 (+)	3,96 _{c,d}	0,39	4,28 _b	0,54	4,19 _b	0,46	4,17 _b	0,51	4,09 _b	0,52
Dto. 1278 (+)	3,91 _c	0,39	4,15 _b	0,69	4,17 _b	0,50	4,12 _b	0,58	4,05 _b	0,60

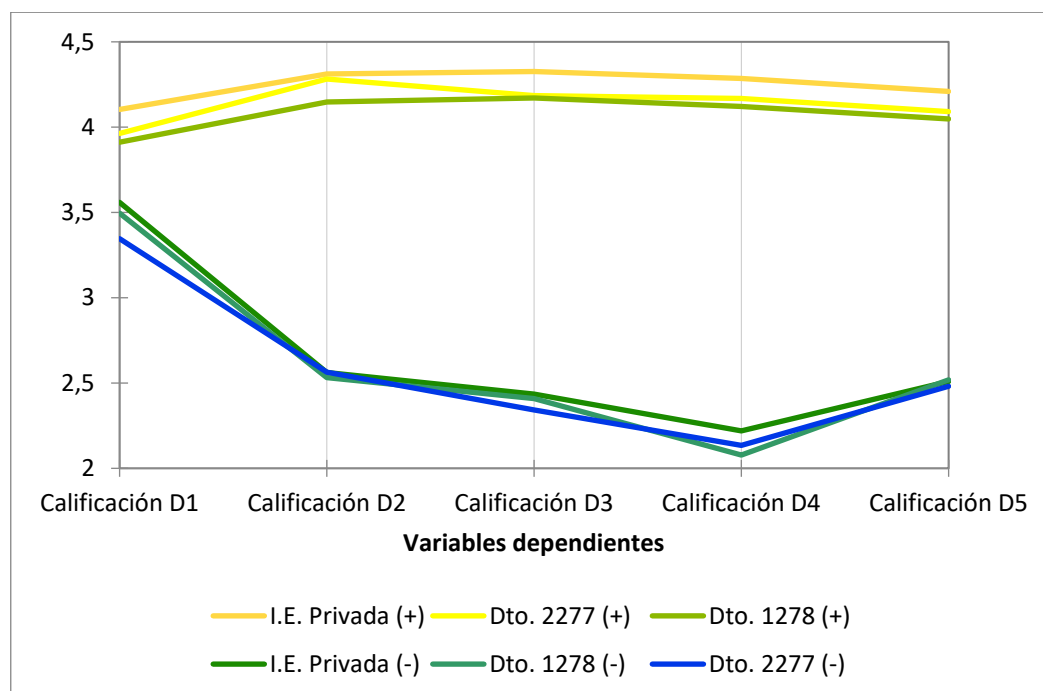
I.E. Privada (-)	3,56 _b 0,58	2,56 _a 0,60	2,43 _a 0,62	2,22 _a 0,71	2,51 _a 0,68
Dto. 1278 (-)	3,50 _{a,b} 0,50	2,53 _a 0,50	2,41 _a 0,55	2,08 _a 0,53	2,52 _a 0,56
Dto. 2277 (-)	3,35 _a 0,61	2,56 _a 0,67	2,34 _a 0,62	2,13 _a 0,60	2,48 _a 0,57

Nota. Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, resulta que las calificaciones medias de los que pertenecen al grupo b) son superiores a las calificaciones medias de los que pertenecen al grupo a), en el caso de las dimensiones D2 a D5. De igual manera, respecto a la dimensión D1 son superiores las calificaciones medias de los grupos c) y d) respecto a los grupos a) y b). Esto quiere decir que los profesores califican en promedio los aspectos positivos en todas las dimensiones por encima que los aspectos negativos.

Figura 5.13

Representación de las calificaciones medias según el tipo de decreto



El código de colores de la tabla 5.17 resulta ser el mismo código que en la figura 5.13. Se observa en dicha figura respecto a los profesores del decreto 2277, que dan calificaciones medias, al aspecto negativo, inferiores en las dimensiones D1, D3 y D5,

respecto a los profesores del decreto 1278 o que no se rigen por ningún decreto. Lo cual no ocurre respecto los aspectos positivos, pues en todas las dimensiones los profesores del decreto 1278 siempre dan las calificaciones medias más bajas, y los de I.E. Privadas las calificaciones más altas (Tabla 5.17).

También se evidencia respecto a los aspectos negativos en todas las dimensiones, que los que recibieron mayor calificación fueron los evaluados en las dimensiones 1 y 2, mientras el que se calificó en promedio de manera más baja se presentó para la dimensión 4 (figura 5.13), de igual manera que se presentó en los tres casos expuestos con anterioridad.

5.4 RESUMEN

Este capítulo recoge los resultados después de haber analizado los datos del cuestionario-escala, aplicado a una muestra de encuestados de centros educativos privados y públicos, así como urbanos y rurales de la ciudad de Manizales. La muestra la conforman 219 profesores del nivel de educación básica secundaria. Predomina el profesorado que proceden de centros educativos del sector público, tanto en el contexto urbano como rural.

En los resultados se evidencia que el profesorado tiene actitudes positivas hacia la educación en valores. Las comparaciones que se dieron a partir de semejanzas y diferencias permiten resaltar el papel que juega el sexo en la configuración de potenciales actitudes hacia la educación en valores. En este sentido, se destaca la similitud entre ambos grupos en aspectos que estiman la importancia del abordaje de los valores y normas morales intrínsecas al propio hecho educativo. En otro aspecto, las valoraciones otorgadas a la influencia que tienen los planteles a los que pertenecen los profesores encuestados, se ven marcadas diferencias en cuanto a la opción de educar en valores en los centros educativos. El profesorado del sector público es consciente que la escuela pública, enfoca su prioridad frente a las exigencias de mejoramiento mínimo del profesor, en asuntos que abarcan su progreso, eficiencia y desempeño escolar. Para el profesorado del sector privado, el aspecto moral se identifica con la teleología institucional, por lo que las actividades de enseñanza se justifican por la reflexión colectiva que es coherente con los principios pedagógicos que marcan la ruta de formación del centro educativo.

Por su parte, en el análisis de contraste de las dimensiones del estudio se confirma la elevada calificación que se otorga a la formación del profesorado para la educación en valores. En esta dimensión se aprecia altamente el hecho de la formación para aportar consecuente y articuladamente en los procesos educativos que busque impulsar la participación en procesos de educación para la ciudadanía. Finalmente, se observa como decaen las estimaciones en los planteamientos que hacen alusión a la programación curricular y a las experiencias que se ofrecen bajo la tutela de educación en valores. Las distintas opiniones del profesorado consideran que, dada la complejidad de esta actividad, la elección de experiencias de aprendizaje, así como la

selección y ordenación de estos contenidos tiene sus puntos de partida desde el componente específico de educación ética y valores humanos.

REFERENCIAS

- Asensio, J. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. GRAÓ.
- Bravo, N. (2001). *Valores humanos. Por la senda de una ética cotidiana*. RIL.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. GRAÓ.
- Bueno-Villaverde, A. (2006). Actitudes del profesorado ante la educación de las alumnas de altas capacidades. *Faisca: revista de altas capacidades*, 11(13), 59-73.
- Cerrillo, M. (2003). Educar en valores, misión del profesor. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 59 - 68. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1829>
- Díez, J. (2001). El cambio de valores en las sociedades contemporáneas. En del Campo, S. (Ed.), *Perfil de la Sociología Española*. (pp. 47-62). Catarata.
- Gevaert, J. (1991). *El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica*. Sígueme.
- Ministerios de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Educación ética y valores humanos*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguajes, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. MEN.
- Ramírez, A. (2012). *Trabajo escolar inteligente y vivencial. Aprendizaje y formación más allá del aula*. ECOE.
- Quintero, M., Ruíz, A., y Thiebaut, C. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* OCTAEDRO.

CAPÍTULO VI

**RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN PARA
EL INSTRUMENTO REDUCIDO**

ÍNDICE

CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN PARA EL INSTRUMENTO REDUCIDO

Introducción

6.1 Muestreo realizado para el análisis inferencial del instrumento reducido

6.2 Objetivo 4. Identificar a través de la comparación de elementos contextuales, personales y profesionales, rasgos actitudinales que influyen en la educación en los valores.

6.2.1. Comparaciones de los ítems del instrumento reducido respecto a factores sociodemográficos de interés primario

6.2.2. Comparaciones respecto al sector del plantel al que pertenecen los profesores encuestados

6.2.3. Comparaciones respecto al sexo de los profesores encuestados

6.2.4. Comparaciones respecto a la zona geográfica en la que enseñan los profesores

6.3 Objetivo 5. Examinar las actitudes con base en la comparación de efectos diferenciales de la enseñanza, cursos, experiencia y edad del profesorado en el cuestionario definitivo.

6.3.1. Comparaciones respecto al decreto que rige a los profesores

6.3.2 Comparaciones respecto a los grados que orientan los profesores

6.3.3. Comparaciones respecto al número de cursos de ética que han recibido los profesores

6.3.4. Comparaciones respecto a la experiencia profesional de los profesores

6.3.5. Comparaciones respecto a la edad de los profesores

6.4. Resumen

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

Una vez presentados los resultados del pilotaje de esta investigación en el Capítulo V, se procede a mostrar los resultados que se derivan de la aplicación del instrumento reducido. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 465 profesores del nivel de educación secundaria del sector público y privado de Manizales (Colombia). El propósito fundamental de este capítulo se centra en la socialización de información más pormenorizada que aportan las diferentes comparaciones de variables y el aporte de sus asociaciones significativas.

A continuación, el informe de resultados de este capítulo se presenta de acuerdo a los objetivos 5 y 6 de la investigación. En el caso del análisis de resultados obtenidos en la reducción, el **objetivo 5** se centralizó en identificar a través de la comparación de elementos contextuales, personales y profesionales, rasgos actitudinales que influyen en la educación en los valores. Se parte de la obtención de información a partir de las características del profesorado, que permiten visualizar su actividad en diferentes centros educativos y que se contrasta significativamente por la educación en valores de acuerdo al sexo, la zona geográfica y sector que corresponde a la naturaleza jurídica de la institución a la que están adscritos.

Seguidamente, este apartado de datos finaliza con examinar las actitudes con base en la comparación de efectos diferenciales de la enseñanza, cursos, experiencia y edad del profesorado en el cuestionario definitivo, actividad considerada en el **objetivo 6**. De este análisis, los datos obtenidos por comparación de los conjuntos actitudinales decreto, edad, años de experiencia y grados donde se imparte la docencia, para determinar relaciones significativas entre variables que permiten interpretar las premisas del cuestionario. En este sentido, se realiza el análisis comparado de las actitudes en los profesores encuestados en función de las diferencias y similitudes del decreto que los rige, los grados en los que se desempeñan en educación básica secundaria, así como su edad, años de experiencia y los cursos que han realizado en ética y valores.

Al igual que en el capítulo anterior, la intención es presentar un capítulo con información concreta sobre la medición y evaluación de actitudes. Por lo tanto, para no sobrecargar el texto se optó por incluir en los apéndices de la tesis, las tablas que

hacen referencia a la relevancia de la investigación en este capítulo. (Anexo C. Capítulo VI).

6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN PARA EL INSTRUMENTO LUEGO DE REALIZAR SU REDUCCIÓN

6.1. Muestreo realizado para el análisis inferencial del instrumento reducido.

Resulta ser que anteriormente se había definido un muestreo en la sección 4.4 del capítulo IV. Dicho muestreo se realizó con el fin de cumplir con todas las características necesarias para realizar la validación y reducción del instrumento propuesto inicialmente, además para cumplir con todos los requerimientos en términos de tamaño de muestra exigido por los distintos tipos de análisis estadísticos utilizados para tal fin.

Ahora bien, luego de haber realizado la reducción y validación del instrumento, se desea hacer inferencia sobre la actitud de los profesores para la educación en valores en el municipio de Manizales (Colombia). Al obtener un nuevo instrumento, se hace necesario definir un nuevo muestreo con el fin de poder realizar la inferencia, pues, aunque pudiera haberse utilizado el tamaño de muestra definido para la validación y reducción, esto podría conducir a errores al momento de inferir resultados con un nuevo instrumento reducido, ya que se suprimen ítems que presentaban una varianza característica y que al ser comparada con los demás ítems podrían ser superiores o inferiores al hablar de todo el instrumento. Sin embargo, esto puede cambiar notablemente al hacer una supresión de ítems en el momento de la reducción. Es por esta razón, que en aras de ser rigurosos con el tratamiento de la información se redefine el muestreo al tomar como base el instrumento resultado luego de reducir y validar.

Para realizar la inferencia de interés en la presente investigación, se contó con una población de 1314 profesores de los que se realizaría la extracción de la muestra para inferencia. La selección de la muestra se realizó mediante *Muestreo Aleatorio Simple*, con el fin de estimar las medidas de tendencia central y de dispersión propias de las calificaciones presentadas por los profesores al resolver el instrumento y de acuerdo con el tipo de característica por la que se deseen realizar las comparaciones e inferencia estadística.

Para garantizar una precisión y una confiabilidad en el muestreo se trabajará con un nivel de confianza del 99% (relacionado con una significancia del 1%, y al que le corresponde un valor de $Z=2,57$ en la distribución normal estándar), y con un margen

de error del 0,5%. Se tiene entonces que el tamaño de muestra mínimo para la inferencia se determinó mediante la siguiente ecuación:

Figura 6.1

Fórmula ecuación para el cálculo de la muestra representativa

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{Z^2pq}}$$

Teniendo en cuenta que **N** corresponde con el tamaño de la población de la que se desea extraer la muestra, **Z** corresponde con el valor asociado a una significancia del 5% en la distribución normal estándar, **e** corresponde con el error admisible definido por el investigador, y los valores tanto de **p** como de **q** corresponden con 0,05.

Finalmente se obtuvo que el tamaño de muestra requerido es de 441 profesores, sin embargo, se amplió más el tamaño de esta muestra teniendo en cuenta que para algunos tipos de análisis se deberían realizar depuraciones debido a la falta de respuesta por parte de los profesores. Por lo anterior, en total se contó con la participación de 465 profesores, es decir, que la muestra mínima se enriqueció con un total de 24 profesores adicionales.

6.2. Objetivo 4. Identificar a través de la comparación de elementos contextuales, personales y profesionales, rasgos actitudinales que influyen en la educación en los valores.

6.2.1. Comparaciones de los ítems del instrumento reducido respecto a factores sociodemográficos de interés primario.

Luego de realizada la reducción del instrumento, obteniendo un total de 25 ítems cuyas calificaciones se presentan en escala Likert, se realiza el análisis de la información aportada por los encuestados al momento de responder al instrumento ya reducido, teniendo en cuenta que para el presente análisis se hizo necesario ampliar la muestra cómo se indicó en el apartado anterior. Debe tenerse en cuenta que en el presente análisis se hizo la transformación de los ítems expuestos de manera negativa en el instrumento final, de tal forma que todas las respuestas se encontraran dirigidas en el mismo sentido. Es decir, para este caso particular de manera positiva y así poder realizar una comparación adecuada. También debe tenerse en cuenta que respecto al

aspecto sobre el que se deseaba hacer inferencia debía depurarse la base de datos según las necesidades, suprimiendo aquellos individuos que no hubieran resuelto de manera completa la resolución del instrumento, ya que es una exigencia dentro del tipo de análisis utilizados en el presente capítulo.

6.2.2. Comparaciones respecto al sector del plantel al que pertenecen los profesores encuestados.

Para la totalidad de los ítems del instrumento reducido, se tiene que las únicas preguntas donde se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder los profesores, al tener en cuenta el sector del plantel al que pertenecen, son los que se encuentran en la tabla 1. Esto con una significancia del 5%, pues como se observa todos los valores de probabilidad calculados resultan ser inferiores que la significancia de la prueba ($\alpha=0,05$). De lo cual se infiere que, para las demás preguntas, dichas probabilidades superaron la significancia propuesta (5%) para la prueba de Mann-Whitney, razón por la cual no se presentan, pues es de interés centrarnos solamente en aquellos ítems dónde sí hubo diferencias relevantes (tabla 6.1).

Tabla 6.1

Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias significativas respecto a tipo de centro

	Variable\Prueba	Mann-Whitney
Ítem 1	Sea como fuere, la responsabilidad de educar en valores descansa sobre el profesor.	0,0294
Ítem 2	Es muy importante en mi trabajo, motivar a los alumnos a interpretar su realidad a través del cultivo de los valores.	0,0487
Ítem 4	Resulta muy agotador intervenir en un conflicto de aula, aunque busque fomentar la educación en valores.	0,0101
Ítem 5	Aunque existan contrariedades en el hecho educativo, el profesor tendrá la misión del cuidado del alumno desde una mirada ética.	0,0001
Ítem 10	Promover la formación en valores, es innovar para el desarrollo de acciones éticas y cívicas.	0,0269
Ítem 17 (t)	Prefiero que los valores sean abordados en una determinada asignatura.	0,0017

Nota. Fuente: Elaboración propia

Para aquellos ítems de la tabla 6.11 se determinan los estadísticos descriptivos que se presentan en la tabla 6.2. Dichos valores con el fin de tener mayor número de

herramientas de análisis respecto a la manera en que los profesores califican lo evaluado por los ítems clasificados mediante el test de Mann-Whitney en esta sección.

Tabla 6.2

Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según el tipo de centro

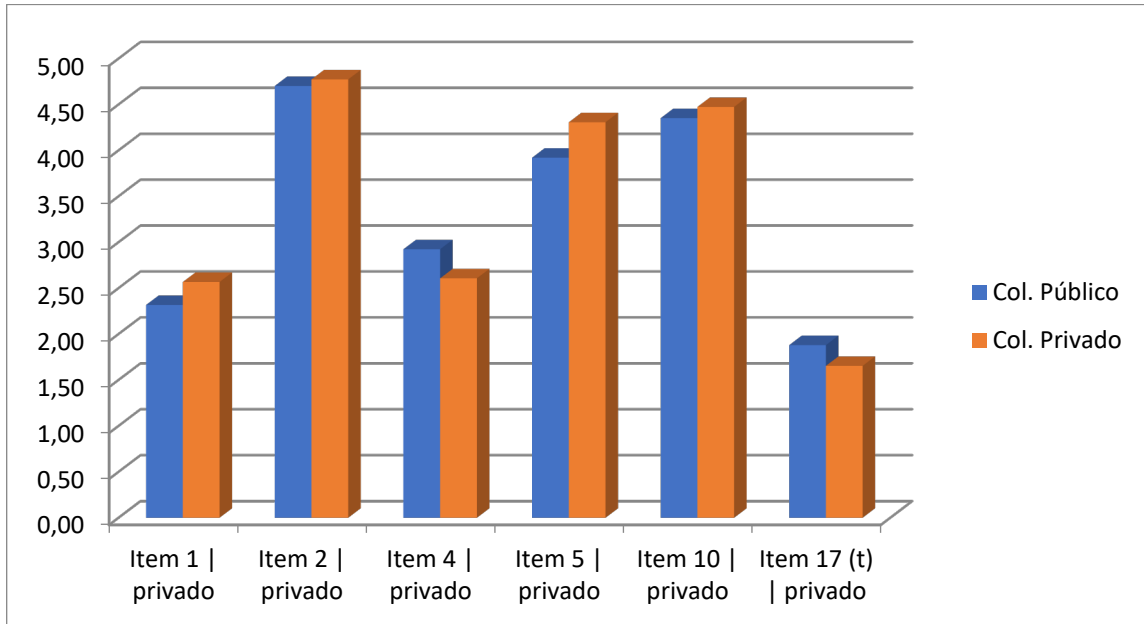
Variable	Observaciones	Datos perdidos	Media	Desviación típica
Ítem 1 público	315	2	2,32	1,23
Ítem 1 privado	150	0	2,57	1,25
Ítem 2 público	315	0	4,70	0,51
Ítem 2 privado	150	0	4,77	0,53
Ítem 4 público	315	3	2,92	1,24
Ítem 4 privado	150	0	2,61	1,21
Ítem 5 público	315	1	3,92	1,05
Ítem 5 privado	150	0	4,31	0,82
Ítem 10 público	315	2	4,35	0,77
Ítem 10 privado	150	0	4,47	0,79
Ítem 17 (t) público	315	0	1,88	0,79
Ítem 17 (t) privado	150	0	1,65	0,73

Nota. Fuente: Elaboración propia

Es evidente que sin importar el sector del plantel al que pertenecen los profesores, éstos suelen calificar en promedio de manera baja lo evaluado por todos los ítems 1, 4 y 17 mientras que los demás los califican de manera elevada (tabla 6.2), y teniendo en cuenta que el ítem 17 se transformó para llevar a cabo el análisis. Es claro también cómo las calificaciones promedio son superiores cuando corresponden a profesores que trabajan en instituciones de carácter privado respecto a los de carácter público, exceptuando esto para los ítems 4 y 17, como se puede corroborar tanto en la figura 6.2 como en la tabla 6.2.

Figura 6.2

Diagrama de barras para la respuesta media de los profesores según el sector del plantel al que pertenecen



Se constata la influencia de variables externas consideradas en la investigación. Las actividades que desarrolla el profesorado de centros educativos privados tienen que ver con las necesidades y características que concretan en su currículo esta intención formativa. Tal como se plantea en el ítem 2, para el profesorado del sector privado juega un papel muy importante la motivación de los alumnos a través del cultivo de los valores. Esta forma de trabajo se diferencia de los centros educativos del sector público, ya que la política escolar de los establecimientos privados implica una filosofía que claramente considera relevante el fomento de la educación en valores para la toma de decisiones autónomas y responsables que son indispensables para la vida de los alumnos.

Con respecto al ítem 10, al efectuar la comparación entre ambos sectores, se observa que el profesorado comparte la idea que la educación en valores ha de ser vivencial, por lo tanto, califican muy bien la intención de innovar en el ámbito escolar a través del desarrollo de acciones éticas y cívicas. Estas son pautas de actuación del profesorado que socialmente, aportan al cumplimiento de objetivos educativos de carácter general.

6.2.3. Comparaciones respecto al sexo de los profesores encuestados.

Para la totalidad de los ítems del instrumento reducido, se tiene que las únicas preguntas donde se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder los profesores al tener en cuenta su sexo, son los que se encuentran en la tabla 6.3. Esto con una significancia del 5%, pues como se observa todos los valores de probabilidad calculados resultan ser inferiores que la significancia de la prueba ($\alpha=0,05$). De lo cual se infiere que, para las demás preguntas, dichas probabilidades superaron la significancia propuesta (5%) para la prueba de Mann-Whitney. En este sentido, presentamos los ítems que permiten centrarnos donde se presentaron diferencias relevantes.

Tabla 6.3

Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias respecto al sexo

	Variable\Prueba	Mann-Whitney
Ítem 1	Sea como fuere, la responsabilidad de educar en valores descansa sobre el profesor.	0,0263
Ítem 6 (t)	Siento que en muchas ocasiones propicio la educación en valores, ya que preparar contenidos sobre educación ética me quita mucho tiempo.	0,0468
Ítem 8 (t)	Prefiero evitar el abordaje de temas educativos sobre el manejo de adolescentes y sus jerarquías de valores debido a su alta complejidad.	0,0047
Ítem 19	Cuando preparo mi asignatura, pienso que enseñarla no sería posible si los valores no están implícitos en ella.	0,0263

Nota. Fuente: Elaboración propia

Para aquellos ítems de la tabla 6.3 se determinan los estadísticos descriptivos que se presentan en la tabla 6.4. Dichos valores se exponen con el fin de tener mayor número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los profesores califican lo evaluado por los ítems clasificados mediante el test de Mann-Whitney en esta sección.

Tabla 6.4

Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según el sexo

Variable	Observaciones	Datos perdidos	Media	Desviación típica
Ítem 1 M	282	1	2,28	1,18

Ítem 1 H	183	1	2,57	1,31
Ítem 6 (t) M	282	13	3,35	1,06
Ítem 6 (t) H	183	6	3,13	1,22
Ítem 8 (t) M	282	1	4,21	0,83
Ítem 8 (t) H	183	2	3,93	1,02
Ítem 19 M	282	1	4,16	0,98
Ítem 19 H	183	0	3,92	1,13

Nota. Fuente: Elaboración propia

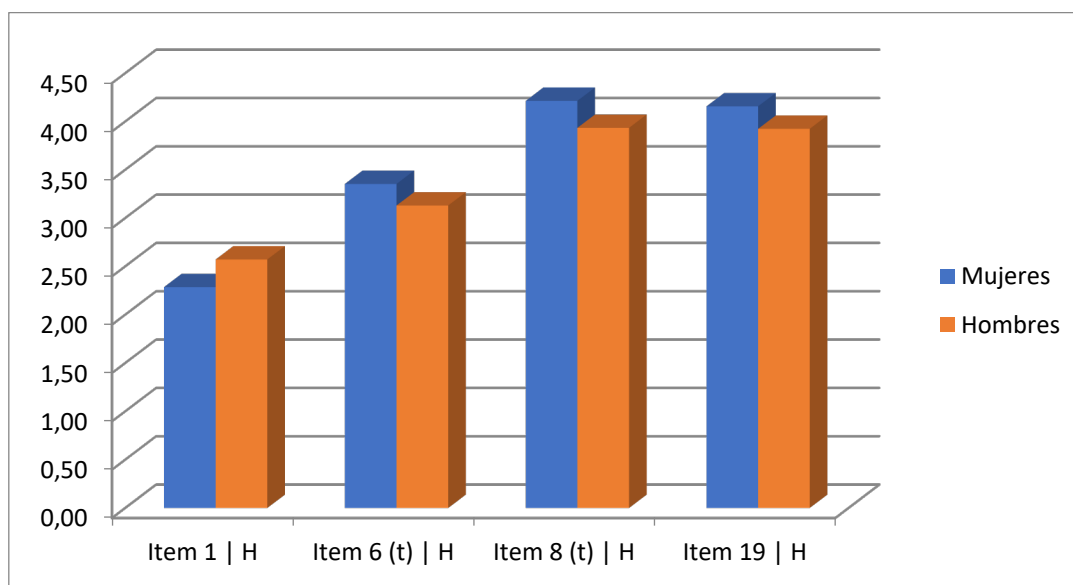
Como se evidencia en la figura 6.3, es que, sin importar el sexo, los profesores suelen calificar en promedio de manera baja y media lo evaluado por todos los ítems 1 y 6 respectivamente, mientras que los demás ítems los califican de manera elevada (tabla 6.4). Es claro también cómo las calificaciones promedio son superiores cuando corresponden a profesores que son mujeres respecto a cuándo son hombres, exceptuando esto para el ítem 1, como se puede corroborar tanto en la figura 6.3, así como en la tabla 6.4. Es importante aclarar que en este caso particular la evaluación que se realiza sobre las respuestas a los ítems 6 y 8, se hace sobre sus calificaciones transformadas.

Se comprobó que el factor más determinante se constituye en el sexo. Fueron las mujeres las que califican por encima de los hombres su preferencia por la educación en valores. En este caso particular, ellas presentan una tendencia a actuar favorablemente hacia la búsqueda de metas que son valiosas por sí mismas en los procesos de enseñanza. La enseñanza de valores puede darse de muchas formas y suscitan la preferencia hacia estos contenidos actitudinales. Es decir, los valores no se quedan en expresiones retóricas, tal como como podemos interpretarlo en el ítem 6, donde suelen ser muchas las ocasiones donde se puede hacer una intervención educativa con referencia a los valores que se integran especialmente a través del clima relacional. Este hecho, favorece el acercamiento y la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa. Además, se puede constatar que estos contenidos actitudinales, aunque no se circunscriban necesariamente a la enseñanza de una disciplina o de un componente curricular concreto, se sitúan en el nivel de las

actitudes propiamente cívicas y de normas sociales de conducta que son necesarias para los modos de relacionarse y de trabajar en el ámbito escolar.

Figura 6.3

Diagrama de barras para la respuesta media de los profesores según el sexo



6.2.4. Comparaciones respecto a la zona geográfica en la que enseñan los profesores.

Para la totalidad de los ítems del instrumento reducido, se tiene que las únicas preguntas donde se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder los profesores, al tener en cuenta la zona geográfica en la que enseñan, son los que se presentan en la tabla 6.5. Esto con una significancia del 5%, pues como se observa todos los valores de probabilidad calculados resultan ser inferiores que la significancia de la prueba ($\alpha=0,05$). De lo cual se infiere que, para las demás preguntas, dichas probabilidades superaron la significancia propuesta (5%) para la prueba de Mann-Whitney, razón por la cual no se abordan en esta presentación, ya que los análisis se focalizaron en los ítems que exponen rasgos actitudinales con diferencias relevantes.

Tabla 6.5

Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias respecto a zona geográfica

	Variable\Prueba	Mann-Whitney
Ítem 5	Aunque existan contrariedades en el hecho educativo, el profesor tendrá la misión del cuidado del alumno desde una mirada ética.	0,0089
Ítem 10	Promover la formación en valores, es innovar para el desarrollo de acciones éticas y cívicas.	0,0289
Ítem 16	Creo que educar en valores puede ser considerada como una práctica cotidiana del profesorado, más que un requerimiento curricular.	0,0486
Ítem 21 (t)	Las frecuentes manifestaciones de conflicto y violencia en la familia, la escuela y la sociedad, dificultan la tarea de educar en valores.	0,0020

Nota. Fuente: Elaboración propia

Para aquellos ítems de la tabla 6.5 se determinan los estadísticos descriptivos que se presentan en la tabla 6.6. Dichos valores son presentados con el fin de tener mayor número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los profesores califican lo evaluado por los ítems clasificados mediante el test de Mann-Whitney en esta sección.

Tabla 6.6

Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según la zona geográfica

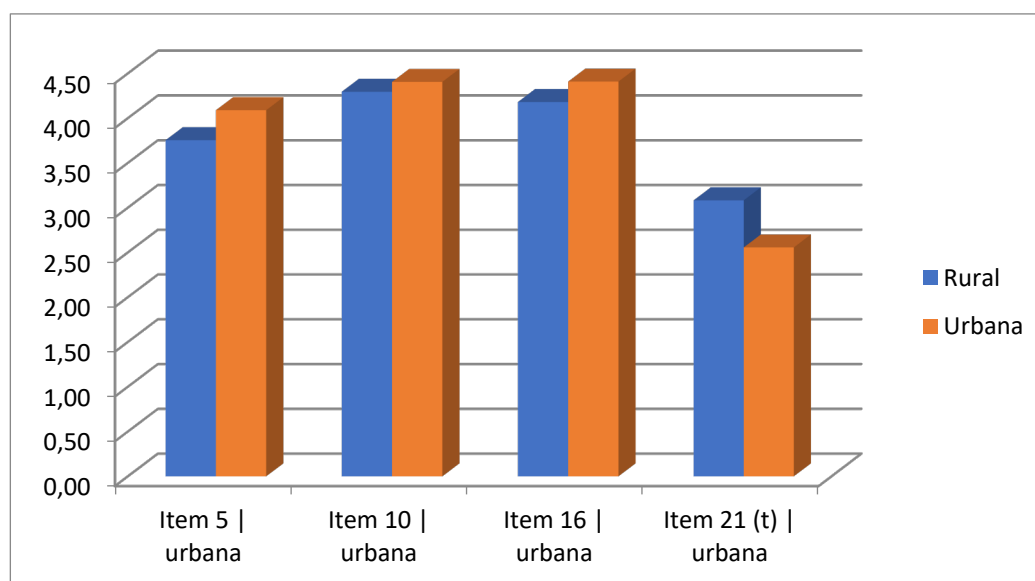
Variable	Observaciones	Datos perdidos	Media	Desviación típica
Ítem 5 rural	61	0	3,75	1,06
Ítem 5 urbana	404	1	4,09	0,98
Ítem 10 rural	61	0	4,30	0,59
Ítem 10 urbana	404	2	4,41	0,80
Ítem 16 rural	61	0	4,18	0,96
Ítem 16 urbana	404	3	4,41	0,85
Ítem 21 (t) rural	61	0	3,08	1,23
Ítem 21 (t) urbana	404	1	2,56	1,24

Nota. Fuente: Elaboración propia

Tal como se expone en la figura 6.4, los profesores de la zona urbana suelen calificar todos los ítems de manera alta, exceptuando el ítem 21 que se analiza transformado, pues, se evidencia que además de ser el ítem menor calificado de los que resultaron con diferencias significativas, también es calificado por los profesores de zona urbana más bajo que los de zona rural (tabla 6.6).

Figura 6.4

Diagrama de barras para la respuesta media de los profesores según la zona geográfica en la que se encuentran



La muestra del profesorado de centros educativos urbanos como rurales, afirma tener una alta implicación con lo expuesto en el ítem 10. Además, confían en que promover la educación en valores, es una forma de vivir la democracia en la escuela. Tal como lo expresan Vázquez, Sarramona y Touriñan (2009), es necesario indagar hacia dónde orientamos la investigación en educación en valores para fundamentar la educación, la convivencia y la puesta en acción de valores democráticos. En este sentido, el rasgo que especifica que la educación en valores suele ser una práctica cotidiana que ayuda a transmitir ideales democráticos, algo que va más allá de considerarla como una exigencia curricular, tal como se representa en el ítem 16. Se constata de este modo, la presencia de una variable externa que influye en la actuación del profesorado. De este modo, podemos apreciar creencias que son duraderas, especialmente cuando se

organizan para mostrar modos de conducta para afrontar los problemas emergentes y cambiantes que se presentan en el hecho educativo.

Con respecto al ítem 5, aporta datos respecto a los rasgos en los que se vislumbra semejanzas en la forma de pensar del profesorado de ambos sectores geográficos. El grado de valoración de las contrariedades que se puedan presentar en el hecho educativo, despierta un interés por la actualización pedagógica. Es decir, desde el punto de vista de la enseñanza de los valores, el énfasis en los conceptos de ciudadanía y democracia propicia nuevas perspectivas sobre esta práctica educativa, con unas finalidades orientadas hacia una educación para la democracia, la cual determina la naturaleza del quehacer de la escuela. Esto significa que la misión del cuidado de los alumnos desde una mirada ética busca propiciar el desarrollo humano porque solamente a través de la educación, es posible concebir la construcción del encuentro para comprender los sentidos posibles del ser humano y acompañarlo en esa introducción a un mundo cambiante y en constante transformación (Mínguez y Romero, 2018). Por eso, las actitudes de adquiridas por el profesorado se infieren a partir de acciones manifiestas en las ocasiones que favorecen proporcionar claves relevantes para abordar dimensiones éticas que se pueden cultivar en el ámbito escolar.

6.3. Objetivo 5. Examinar las actitudes con base en la comparación de efectos diferenciales de la enseñanza, cursos, experiencia y edad del profesorado en el cuestionario definitivo.

6.3.1. Comparaciones respecto al decreto que rige a los profesores.

Para la totalidad de los ítems del instrumento reducido, se tiene que las únicas preguntas donde se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder los profesores, al tener en cuenta el decreto que los rige ya sea el 2277, 1278 o ninguno, son los que se encuentran en la tabla 6.7. Esto con una significancia del 5%, pues como se observa todos los valores de probabilidad calculados resultan ser inferiores que la significancia de la prueba ($\alpha=0,05$). De lo cual se infiere que, para las demás preguntas, dichas probabilidades superaron la significancia propuesta (5%) para la prueba de Kruskal-Wallis. Por lo tanto, se presentan los ítems que durante los análisis presentaron diferencias relevantes.

Tabla 6.7

Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias respecto a decreto

	Variable\Prueba	Kruskal-Wallis
Ítem 1	Sea como fuere, la responsabilidad de educar en valores descansa sobre el profesor.	0,0106
Ítem 4	Resulta muy agotador intervenir en un conflicto de aula, aunque busque fomentar la educación en valores.	0,0258
Ítem 5	Aunque existan contrariedades en el hecho educativo, el profesor tendrá la misión del cuidado del alumno desde una mirada ética.	0,0002
Ítem 7 (t)	Un docente no requiere dominar teorías sobre ética y moral para que pueda educar en valores.	0,0135
Ítem 9 (t)	Me cuesta trabajo comunicarme con los adolescentes, más aún, cuando tratamos temas relativos a su libertad, autonomía y de desarrollo personal.	0,0215
Ítem 10	Promover la formación en valores, es innovar para el desarrollo de acciones éticas y cívicas.	0,0205
Ítem 17 (t)	Prefiero que los valores sean abordados en una determinada asignatura.	0,0036

Nota. Fuente: Elaboración propia

Para aquellos ítems de la tabla 6.7 se determinan los estadísticos descriptivos que se presentan en la tabla 6.8. Dichos valores son presentados con el fin de tener mayor número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los profesores califican lo evaluado por los ítems clasificados mediante el test de Kruskal-Wallis en esta sección.

Tabla 6.8

Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según el decreto que rige a los profesores

Variable	Observaciones	Datos perdidos	Media	Desviación típica
Ítem 1 2277	120	1	2,52	1,40
Ítem 1 1278	186	1	2,16	1,09
Ítem 1 No aplica	149	0	2,57	1,25
Ítem 4 2277	120	3	3,01	1,28

Ítem 4 1278	186	0	2,82	1,20
Ítem 4 No aplica	149	0	2,60	1,21
Ítem 5 2277	120	1	3,88	1,11
Ítem 5 1278	186	0	3,92	1,01
Ítem 5 No aplica	149	0	4,32	0,80
Ítem 7 (t) 2277	120	2	2,19	1,18
Ítem 7 (t) 1278	186	0	2,59	1,31
Ítem 7 (t) No aplica	149	0	2,68	1,48
Ítem 9 (t) 2277	120	0	4,02	1,07
Ítem 9 (t) 1278	186	0	4,33	0,79
Ítem 9 (t) No aplica	149	0	4,36	0,76
Ítem 10 2277	120	2	4,24	0,89
Ítem 10 1278	186	0	4,39	0,72
Ítem 10 No aplica	149	0	4,50	0,74
Ítem 17 (t) 2277	120	0	1,85	0,80
Ítem 17 (t) 1278	186	0	1,90	0,78
Ítem 17 (t) No aplica	149	0	1,63	0,68

Nota. Fuente: Elaboración propia

En la figura 6.5 se puede revisar como los profesores suelen calificar de manera elevada sin importar el estar regidos por un tipo de decreto o no, los ítems 5, 9 y 10 teniendo en cuenta que el ítem 9 se analizó transformado, presentando siempre las calificaciones medias más elevadas por parte de aquellos profesores que trabajan en el sector privado. Es decir, los profesores del sector privado no se rigen por un decreto; seguidos en descenso por aquellos profesores que se encuentran regidos por el decreto 1278 y finalmente los regidos por el decreto 2277. Cabe puntualizar que para el ítem 5 las calificaciones medias entre los profesores regidos por cualquiera de los dos decretos son muy similares, y se distancian significativamente de la calificación media presentada por los profesores de instituciones privadas. Mientras que, respecto a los ítems 9 y 10, la similitud entre calificaciones medias se presenta entre los profesores de instituciones privadas y los regidos por el decreto 1278 y dichas calificaciones

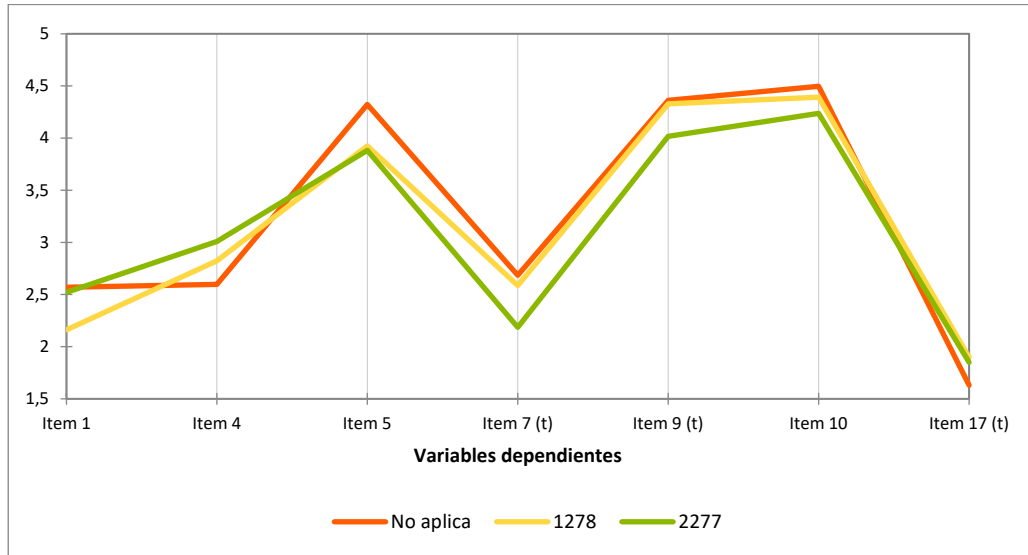
difieren notablemente de las presentadas por los profesores regidos por el decreto 2277 (tabla 6.8).

El ítem 5 sigue mostrando el compromiso del profesorado con la misión que velar por el cuidado de sus alumnos desde una mirada ética. Estas actitudes personales comprenden aquellas actitudes que son coherentes con los valores morales que fundamentan la educación y la convivencia. Aquí, por ejemplo, la tendencia en el profesorado del sector privado destaca esta tarea con la necesidad de fortalecer el sentido propio del quehacer institucional, sus finalidades y su adherencia al cumplimiento del ideario institucional en la búsqueda de su ideal de hombre. Las motivaciones del profesorado en este sentido se constatan más por sus actitudes de participación y responsabilidad personal, por el sentido del trabajo y por su aprecio a la formación del hombre que resulta ser una cuestión de enorme interés en sus encuentros pedagógicos.

Ahora, con respecto al ítem 9, es importante contar con la opinión de la comunidad de profesores que se rigen por el decreto 1278 y los profesores del sector privado con respecto al profesorado que se rigen por el decreto 2277. La comunicación con los alumnos con temas relacionados a su libertad, desarrollo de la autonomía y la personalidad, confirma que los profesores presentan discrepancia a la hora de abordar este tipo de actividades en sus labores escolares. Aquí se puede distinguir una forma de calificar positiva muy similar en un profesorado relativamente joven y que presenta una postura afectiva más próxima hacia el alumno y que pueden incorporar actitudes dentro de los contenidos educativos para acompañar a los alumnos en dichas discusiones y debates de la formación moral en sus relaciones sociales de aula al comprender su realidad humana. Los profesores que se rigen por la antigüedad y la experiencia en el campo de la educación pueden presentar una distancia en este aspecto, sin embargo, la postura que adopta con respecto a estas actitudes contenidas en la escala sobre este rasgo comunicativo con los alumnos suele ser deseable para ellos y están de acuerdo con estas connotaciones de valor, aunque no figura como una prioridad (Figura 6.5).

Figura 6.5

Representación de las medias para la respuesta media de los profesores según el decreto que los rige



Respecto al ítem 17 transformado, las calificaciones medias se presentan en orden descendiente por profesores regidos por el decreto 1278, seguidos por los regidos por el decreto 2277 y luego por aquellos que pertenecen a instituciones de tipo privado. Quizás esta postura adoptada por los tres grupos de profesores que presentan calificaciones muy bajas para el “totalmente en desacuerdo”, ya que el compromiso ético del profesor tiene muchas manifestaciones en su comportamiento diario en el aula. Es decir, los temas relacionados con valores si están presentes en los objetivos y líneas de actuación que son consensuadas y acordadas por el centro educativo. De esta manera, el currículo en la educación básica secundaria se identifica como un proyecto de socialización que es necesario para la educación de la ciudadanía y que se vincula estrechamente con la formación democrática. Los profesores saben de esta función educativa y entienden que la educación en valores puede ser vivenciada desde muchos contenidos actitudinales. Estos contenidos agrupan los valores, las normas y las actitudes que contribuyen a integrar la idea de ciudadanía de manera conjunta con las competencias que se aspiran lograr en otros contenidos y áreas disciplinares.

Por su parte, una actitud controvertida se observa en la figura 6.5, donde se exponen las puntuaciones medias más bajas para el ítem 7. Para este ítem las calificaciones medias se presentan en orden descendente por profesores de instituciones privadas,

seguidos por los regidos por el decreto 1278 y luego por los regidos por el decreto 2277. Las experiencias educacionales que tienen relación con la educación ética y valores, se consideran una novedad emergente en el ámbito escolar. Uno de los desafíos importantes es incorporar saberes y reconocerlos como parte de la experiencia del profesorado. Por ello, los tres grupos de profesores coinciden en que la creación de una cultura escolar democrática es una condición necesaria, si bien no suficiente, desde la formación de los profesores. La idea es que el profesorado pueda introducir ideas, aportes y compartir experiencias para reflexionar críticamente sobre esta práctica en particular. Si bien la finalidad de la formación para la educación moral en el profesorado no se concibe como una prioridad, sí que se requiere avanzar en el reconocimiento ciertos elementos del entorno y de la cultura que les permite proporcionar vida social a distintos elementos del currículo y que impacta en el desarrollo de distintas competencias éticas de responsabilidad en el clima social del aula. El comportamiento del profesor es clave a la hora de revisar su papel en la configuración del currículo oculto, específicamente, por la creación de contenidos actitudinales con los que transmite mensajes subyacentes al currículo con referencia a los valores que inciden en especiales configuraciones de lo educativo en el campo moral (Buxarrais, 1997).

6.3.2. Comparaciones respecto a los grados que orientan los profesores³.

Al evaluar las calificaciones dadas por los profesores al instrumento reducido, respecto a los grados que han orientado, sólo se obtienen diferencias estadísticamente significativas para el ítem 10 y los ítems transformados 8, 14 y 20 como se muestra en la tabla 6.9. Esto con una significancia del 5%, pues como se observa todos los valores de probabilidad calculados resultan ser inferiores que la significancia de la prueba ($\alpha=0,05$). De lo cual se infiere que, para las demás preguntas, dichas probabilidades superaron la significancia propuesta (5%) para la prueba de Kruskal-Wallis, razón por la cual no se presentan en la tabla 6.9, pues es de interés centrarnos solamente en aquellos ítems que presentaron diferencias relevantes.

³ En el Sistema educativo colombiano, la educación básica comprende los ciclos de básica primaria y básica secundaria. La educación básica secundaria está conformada por los grados sexto, séptimo, octavo y noveno.

Tabla 6.9

Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias respecto a grados de orientación

	Variable\Prueba	Kruskal-Wallis
Ítem 8 (t)	Prefiero evitar el abordaje de temas educativos sobre el manejo de adolescentes y sus jerarquías de valores debido a su alta complejidad.	0,0235
Ítem 10	Promover la formación en valores, es innovar para el desarrollo de acciones éticas y cívicas.	0,0005
Ítem 14 (t)	Aunque tengo seguridad en el poder transformador de la educación, creo que los cambios sociales no favorecen la educación en valores.	0,0310
Ítem 20 (t)	Los alumnos pueden perseguir el libre descubrimiento de sus propios valores, con tal de no afectar el desarrollo curricular.	0,0422

Nota. Fuente: Elaboración propia

Puesto que las categorías que se tiene para el análisis de grados son muy elevadas, pues consta de 12 distintas, se utilizó un ACP que permitiera conocer el comportamiento de las calificaciones de los ítems por parte de los profesores y la asociación que presentan dichas calificaciones con los grados en que los profesores orientan clases. Se calcula entonces el centro de masa de los datos teniendo en cuenta los ítems que presentaron diferencias significativas mediante el test de Kruskal-Wallis el cual se presenta en la tabla 6.10.

Tabla 6.10

Centro de masa de las calificaciones para las variables con diferencias significativas

Variable	Observaciones	Media	Desviación típica
Ítem 8 (t)	465	4,09	0,93
Ítem 10	465	4,38	0,79
Ítem 14 (t)	465	3,10	1,23
Ítem 20 (t)	465	3,46	1,20

Nota. Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6.10, se exponen las calificaciones medias para los 4 ítems seleccionados al tener en cuenta a todos los profesores. Dichas calificaciones medias son de vital

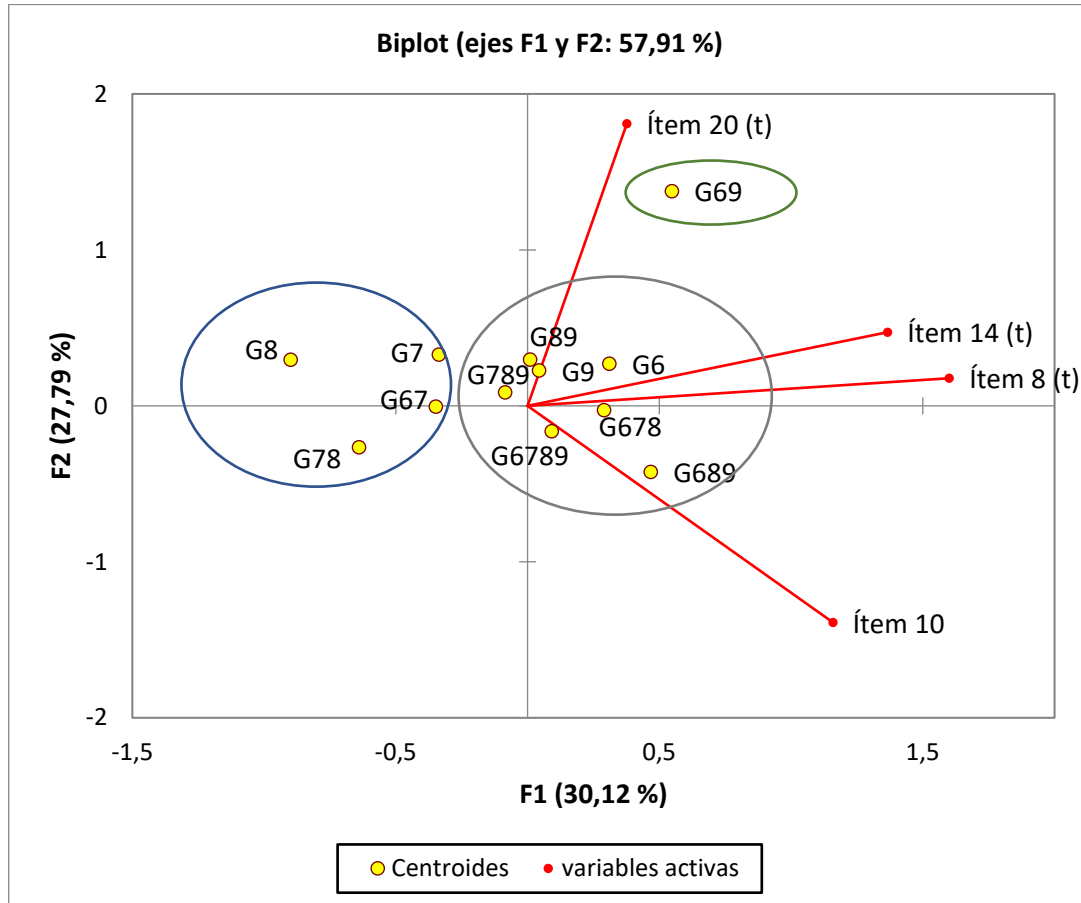
importancia al momento de analizar el plano factorial que se utilizará para tal fin (figura 6.6), esto pues el origen de dicho plano factorial ortonormado representa exactamente el centro de masa de las calificaciones. Es decir, que entre los centroides que representan las categorías para los grados en que orientan clase los profesores, se alejan más del centro aumentan o disminuyen sus calificaciones respecto a los promedios generales.

Como se muestra en la figura 6.6 cuando los profesores que orientan clases en grados 7 u 8 (G7, G8) o simultáneamente en grados 6 y 7 (G67) o en grados 7 y 8 (G78), califican por debajo en promedio al centro de masa de las calificaciones para todos los ítems acá evaluados, pues como se puede observar dichas categorías (elipse azul) se encuentra en sentido opuesto al crecimiento de los vectores que representan las calificaciones para cada ítem evaluado.

Por otra parte, en la elipse verde de la figura 6.6 se evidencia que cuando los profesores orientan clases en los grados 6 o 9 (G6, G9), o simultáneamente en grados 6, 7, 8 y 9 (G6789), o en grados 7, 8 y 9 (G789), o en grados 6, 7 y 8 (G678), o en grados 6, 8 y 9 (G689), o en grados 8 y 9 (G89), califican con características muy similares a las calificaciones medias que constituyen el centro de masa de las calificaciones (tabla 6.10). Finalmente, es particular cómo aquellos profesores que orientan clases simultáneamente en grados 6 y 9 (G69), representados en la elipse naranja, presentan calificaciones en promedio distintas a las ya descritas, pues para este caso califican por encima a las medias que conforman el centro de masa, en especial para el ítem 20 transformado.

Figura 6.6

Plano factorial para representar la asociación entre los grados en que los profesores orientan clases con las calificaciones de los ítems 8, 10, 14 y 20.



Desde el punto de vista del profesorado, el énfasis de educar en valores puede contribuir sin duda a innovar para el desarrollo de acciones éticas y cívicas (ítem 10). No hay otro actor en la escuela que pueda dirigir discusiones de tipo moral. Por esta razón, las actitudes del profesor inciden positivamente en esta acción profesional. Cabe destacar que el concepto de innovación se explica desde la satisfacción de necesidades de aprendizaje desde un punto de vista moral. Los alumnos se mueven culturalmente ante una variedad de conocimientos y temas que son esenciales para integrarse a la vida y producir los cambios y adaptaciones que ésta requiere. Como veremos, es interesante anotar que el profesorado es un punto de referencia en estas necesidades de aprendizaje. Esto genera una actitud que conduce a atender esta insuficiencia, porque sólo ellos pueden responder qué sentido educativo o pedagógico tiene esta

experiencia de ayudar a los alumnos a comportarse en función de ciertas normas morales y apoyarlo en la búsqueda de equilibrio en situaciones donde se presente conflicto de valores. Los dilemas morales son precisamente un objeto de estudio de la educación, pues, propicia la formación de los alumnos hacia la construcción autónoma de sus escalas de valores. Cabe decir que la educación moral no es una imposición curricular o una exigencia externa de normas y valores. La educación moral precisamente

En esta misma línea de discusión, Bolívar (2007) se refiere a que la educación no termina con la formación de la participación democrática, sino que a través de ésta se deben encontrar los medios para aprender a vivir moralmente. De esta forma, podemos decir que existen creencias arraigadas en que sólo por la educación se pueden habitar a los alumnos a comportarse de modo consistente con formas de ser y de vivir deseables, no sólo en la comunidad educativa, sino también de acuerdo con la realidad. El profesorado de secundaria identifica que a través de la educación en valores contribuyen a construir en sus alumnos formas de vida más justa y coherente con las normas que se desarrollan en la sociedad. Por ello, llama la atención la actitud del profesorado hacia el abordaje de temas educativos que asimilan y reconocen la trascendencia de los valores en los adolescentes como una experiencia de perfectibilidad humana (ítem 8). Tal como lo expresa Zambrano (2005), cuando se refiere a la libertad como una experiencia inacabada que se vive progresivamente, así la perfectibilidad no constituye una finalidad en sí, dado que acontece cada vez que ocurren los aprendizajes que nos afectan positivamente. Por lo tanto, el profesor a pesar de muchas complejidades y contrariedades que se presenten en el hecho educativo trata de propiciar el desarrollo humano, pues, ante todo está implicada la persona humana y es una prioridad ayudarla a perfeccionar sus fortalezas en el contexto de la totalidad de su ser.

6.3.3. Comparaciones respecto al número de cursos de ética que han recibido los profesores.

Para la totalidad de los ítems del instrumento reducido, se tiene que las únicas preguntas donde se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder los profesores, al tener en cuenta el número de cursos de ética que habían recibido los profesores, son los que se encuentran en la tabla 6.11. Esto con una

significancia del 5%, pues como se observa todos los valores de probabilidad calculados resultan ser inferiores que la significancia de la prueba ($\alpha=0,05$). De lo cual se infiere que, para las demás preguntas, dichas probabilidades superaron la significancia propuesta (5%) para la prueba de Kruskal-Wallis, razón por la cual no se presentan en la tabla 6.11, pues el interés es centrarnos sólo en aquellos ítems que presentaron diferencias relevantes.

Tabla 6.11

Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias respecto a cursos de ética recibidos

	Variable\Prueba	Kruskal-Wallis
Ítem 2	Es muy importante en mi trabajo, motivar a los alumnos a interpretar su realidad a través del cultivo de los valores.	0,0058
Ítem 5	Aunque existan contrariedades en el hecho educativo, el profesor tendrá la misión del cuidado del alumno desde una mirada ética.	0,0051
Ítem 8 (t)	Prefiero evitar el abordaje de temas educativos sobre el manejo de adolescentes y sus jerarquías de valores debido a su alta complejidad.	0,0071
Ítem 10	Promover la formación en valores, es innovar para el desarrollo de acciones éticas y cívicas.	0,0097
Ítem 17 (t)	Prefiero que los valores sean abordados en una determinada asignatura.	0,0001
Ítem 18	Considero que el desarrollo de mis actividades académicas prepara a los alumnos para la búsqueda de un valor e incita a perseguirlo.	0,0499

Nota. Fuente: Elaboración propia

Para aquellos ítems de la tabla 6.11 se determinan los estadísticos descriptivos que se presentan en la tabla 6.12. Dichos valores con el fin de tener mayor número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los profesores califican lo evaluado por los ítems clasificados mediante el test de Kruskal-Wallis en esta sección.

Tabla 6.12

Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según el número de cursos de ética que han recibido los profesores

Variable	Observaciones	Datos perdidos	Media	Desviación típica
----------	---------------	----------------	-------	-------------------

Ítem 2 0	239	0	4,66	0,54
Ítem 2 3	101	0	4,84	0,37
Ítem 2 1	54	0	4,80	0,45
Ítem 2 2	71	0	4,73	0,63
Ítem 5 0	239	0	3,90	1,03
Ítem 5 3	101	0	4,11	1,06
Ítem 5 1	54	0	4,19	0,91
Ítem 5 2	71	1	4,33	0,76
Ítem 8 (t) 0	239	1	3,99	0,94
Ítem 8 (t) 3	101	1	4,32	0,83
Ítem 8 (t) 1	54	0	4,24	0,85
Ítem 8 (t) 2	71	1	4,09	0,97
Ítem 10 0	239	0	4,30	0,79
Ítem 10 3	101	2	4,53	0,70
Ítem 10 1	54	0	4,46	0,79
Ítem 10 2	71	0	4,46	0,79
Ítem 17 (t) 0	239	0	1,93	0,75
Ítem 17 (t) 3	101	0	1,64	0,87
Ítem 17 (t) 1	54	0	1,72	0,79
Ítem 17 (t) 2	71	0	1,68	0,65
Ítem 18 0	239	0	1,90	0,89
Ítem 18 3	101	0	1,93	1,05
Ítem 18 1	54	0	1,89	1,02
Ítem 18 2	71	0	1,61	0,80

Nota. Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la figura 6.7, los profesores suelen calificar de manera elevada sin importar el número de cursos de ética que hayan recibido, los ítems 2, 5, 8 y 10 que se analizó transformado, presentando siempre las calificaciones medias más bajas en dichos ítems por parte de aquellos profesores que no han recibido en su formación ni un solo curso de ética. Cabe puntualizar que aquellos que han recibido 1 o 3 cursos

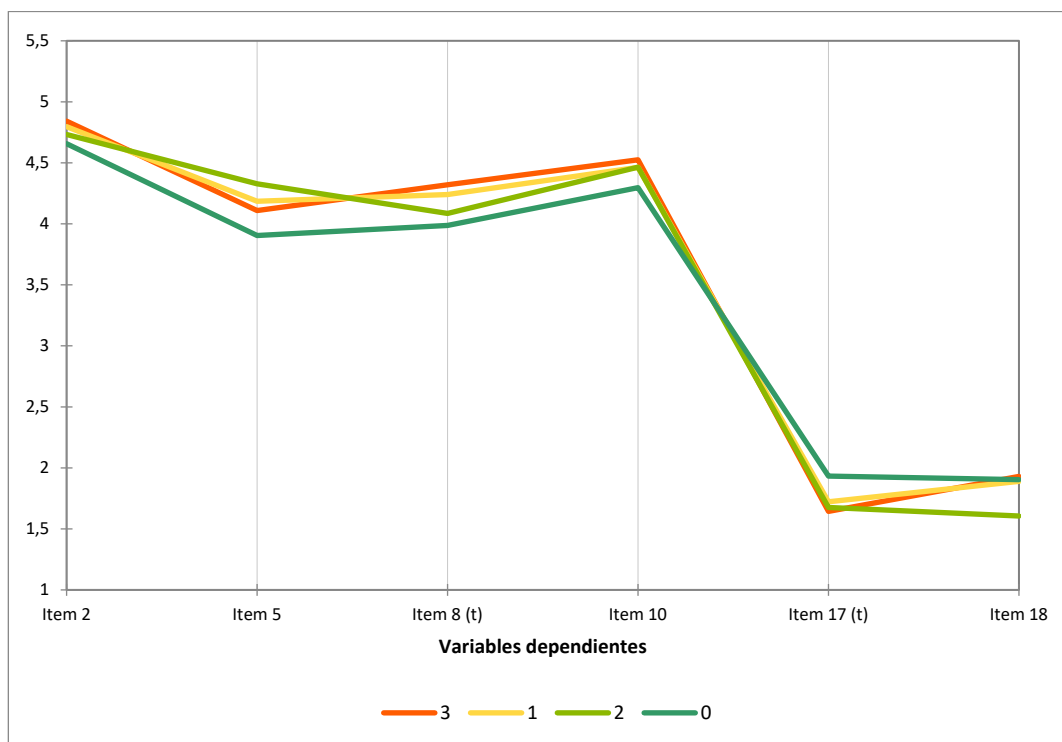
de ética presentan medias superiores en lo evaluado por los ítems 2, 8 transformado y 10, respecto a quienes han recibido 2 cursos de ética; pasando lo contrario para el ítem 5.

Las actitudes que se comparan por el número de cursos, talleres, seminarios o diplomados sobre educación ética y valores humanos, demuestran una clara tendencia de esta modalidad de formación que debe ser reconocida. Se trata de tres actitudes donde hubo coincidencia entre los profesores que han recibido en alguna ocasión este tipo de educación continuada al contestar que estaban de acuerdo. Éstas hacen referencia a “motivar a los alumnos a interpretar su realidad a través de la construcción de sus escalas de valores”; “aunque se den contrariedades en el hecho educativo, es una prioridad el cuidado del alumno desde una mirada ética”; “el abordaje de temas educativos que impliquen los valores en la vida de los adolescentes” y “la formación en valores para el desarrollo de acciones éticas y cívicas”. Aquí es posible reconocer una tendencia importante de valorar la mediación de los profesores que encuentran un interés en favorecer un diálogo crítico como objetivo de la educación moral. Por lo que esta función del profesorado es una tarea de especial relevancia que concierne a las actitudes en lo que atañe a la posibilidad de afianzar la seguridad en las experiencias clave del crecimiento y desarrollo moral de los alumnos.

Por otra parte, es notable como los ítems 17 transformado y 18 son aquellos que reciben las calificaciones más bajas en este caso particular, sin importar el número de cursos de ética que hayan recibido los profesores. Respecto al ítem 17 la calificación media más elevada es la presentada por aquellos profesores que no han recibido ningún curso de ética frente a los que han recibido 1, 2 o 3 cursos (figura 6). Finalmente, respecto al ítem 18 las calificaciones medias más bajas corresponden para aquellos profesores que han recibido 2 cursos de ética, frente a aquellos que no han recibido ningún curso de ética o que han recibido 1 o 3 cursos en su trayectoria, lo cual se evidencia tanto en la figura 6.7 como en la tabla 6.12.

Figura 6.7

Representación de las medias para la respuesta media de los profesores según el número de cursos de ética que han recibido



Con respecto al ítem 18, la idea del profesorado de considerar que el desarrollo de sus actividades académicas prepara a los alumnos para la búsqueda de un valor e igualmente incitan a perseguirlo, fue recibido por los tres grupos de profesores que tienen 3, 1 y 0 cursos con desacuerdo y los que tienen 2 cursos en total desacuerdo. De esta perspectiva, incluso siendo conscientes de su opción o no por esta formación continuada en educación ética y valores humanos, el profesorado ve comprometido su quehacer desde la planificación educativa, por lo tanto, su cotidianidad resuelve prioritariamente los asuntos de su microcurrículo que exigen, cada vez más, orientar su desempeño según índices de gestión de calidad educativa.

6.3.4. Comparaciones respecto a la experiencia profesional de los profesores.

Para la totalidad de los ítems del instrumento reducido, se tiene que las únicas preguntas donde se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder los profesores, al tener en cuenta su experiencia profesional en docencia, son los que se encuentran en la tabla 13. Esto con una significancia del 5%, pues como

se observa todos los valores de probabilidad calculados resultan ser inferiores que la significancia de la prueba ($\alpha=0,05$). De lo cual se infiere que, para las demás preguntas, dichas probabilidades superaron la significancia propuesta (5%) para la prueba de Kruskal-Wallis, razón por la cual no se presentan en la tabla 6.13, pues el interés es centrarnos solamente en aquellos ítems que mostraron diferencias significativas.

Tabla 6.13

Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias respecto a experiencia docente

	Variable\Prueba	Kruskal-Wallis
Ítem 2	Es muy importante en mi trabajo, motivar a los alumnos a interpretar su realidad a través del cultivo de los valores.	0,0109
Ítem 6 (t)	Siento que en muchas ocasiones propicio la educación en valores, ya que preparar contenidos sobre educación ética me quita mucho tiempo.	0,0123
Ítem 7 (t)	Un docente no requiere dominar teorías sobre ética y moral para que pueda educar en valores.	0,0086
Ítem 20 (t)	Los alumnos pueden perseguir el libre descubrimiento de sus propios valores, con tal de no afectar el desarrollo curricular.	0,0269
Ítem 21 (t)	Las frecuentes manifestaciones de conflicto y violencia en la familia, la escuela y la sociedad, dificultan la tarea de educar en valores.	0,0119
Ítem 22 (t)	La voluntad de educarse en valores es decisión del propio alumno, aunque ésta se manipule y exprese de muchas maneras.	0,0462
Ítem 24 (t)	El estrés laboral del profesorado es un obstáculo que no favorece la misión de educar en valores.	0,0076

Nota. Fuente: Elaboración propia

Para aquellos ítems de la tabla 6.13 se determinan los estadísticos descriptivos que se presentan en la tabla 6.14. Dichos valores con el fin de tener mayor número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los profesores califican lo evaluado por los ítems clasificados mediante el test de Kruskal-Wallis en esta sección.

Tabla 6.14

Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas respecto a la experiencia docente

Variable	Observaciones	Datos perdidos	Media	Desviación típica
Ítem 2 5	184	0	4,73	0,57
Ítem 2 2	84	0	4,80	0,40
Ítem 2 3	72	0	4,74	0,47
Ítem 2 1	83	0	4,57	0,57
Ítem 2 4	39	0	4,85	0,37
Ítem 6 (t) 5	184	8	3,39	1,20
Ítem 6 (t) 2	84	6	3,28	1,01
Ítem 6 (t) 3	72	1	3,25	1,19
Ítem 6 (t) 1	83	2	2,90	1,06
Ítem 6 (t) 4	39	2	3,41	0,93
Ítem 7 (t) 5	184	2	2,32	1,29
Ítem 7 (t) 2	84	0	2,35	1,29
Ítem 7 (t) 3	72	0	2,71	1,49
Ítem 7 (t) 1	83	0	2,90	1,33
Ítem 7 (t) 4	39	0	2,62	1,37
Ítem 20 (t) 5	184	0	3,58	1,20
Ítem 20 (t) 2	84	0	3,52	1,11
Ítem 20 (t) 3	72	0	3,53	1,27
Ítem 20 (t) 1	83	0	3,11	1,21
Ítem 20 (t) 4	39	0	3,64	1,16
Ítem 21 (t) 5	184	1	2,87	1,29
Ítem 21 (t) 2	84	0	2,45	1,23
Ítem 21 (t) 3	72	0	2,35	1,16
Ítem 21 (t) 1	83	0	2,51	1,24
Ítem 21 (t) 4	39	0	2,62	1,16
Ítem 22 (t) 5	184	1	3,77	1,14
Ítem 22 (t) 2	84	1	3,66	1,00

Ítem 22 (t) 3	72	0	3,72	1,05
Ítem 22 (t) 1	83	1	3,33	1,24
Ítem 22 (t) 4	39	0	3,79	0,98
Ítem 24 (t) 5	184	1	3,42	1,28
Ítem 24 (t) 2	84	0	3,33	1,22
Ítem 24 (t) 3	72	0	3,72	1,08
Ítem 24 (t) 1	83	0	3,02	1,14
Ítem 24 (t) 4	39	0	3,38	1,18

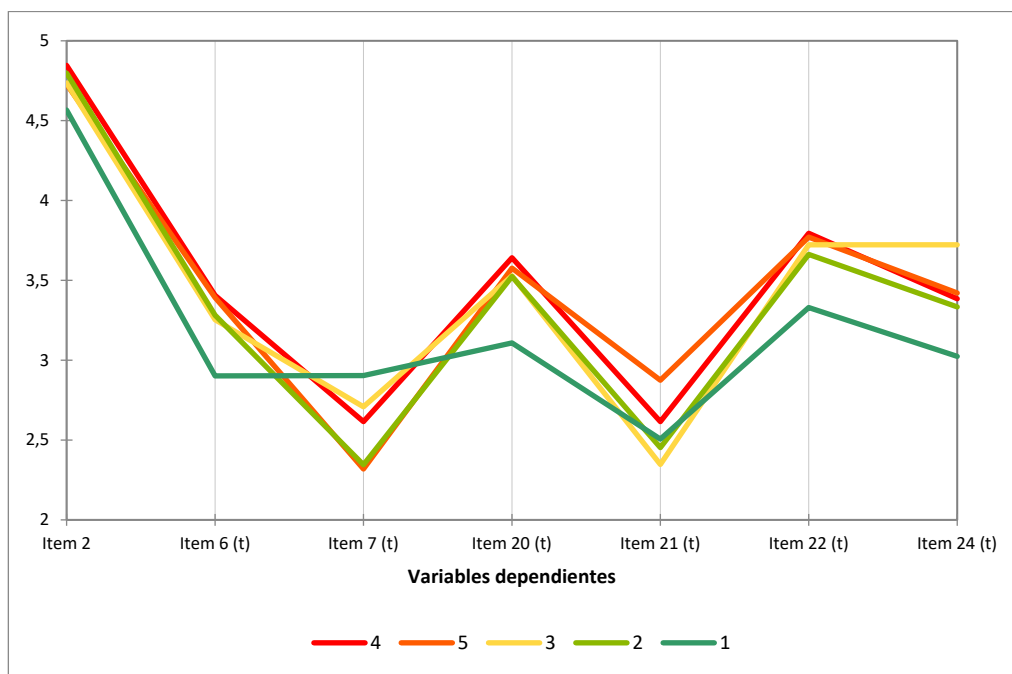
Nota. Fuente: Elaboración propia

Se hace evidente de la figura 6.8 que los profesores suelen calificar de manera elevada el ítem 2 sin importar la experiencia docente que tengan hasta 5 años (categoría 1); hasta 10 años (categoría 2); hasta 15 años (categoría 3); hasta 20 años (categoría 4) o más de 20 años (categoría 5) de experiencia en el sector educativo. Luego aquellos ítems que presentan buenas calificaciones, aunque por debajo del ítem 2, son los ítems 24, 20 y 6 transformados en orden descendente. Sin embargo, es importante aclarar que siempre aquellos con experiencia docente de la categoría 1 califican dichos ítems por debajo a los demás.

Por otra parte, es evidente cómo los demás ítems 21 y 7 transformados son los que presentan las calificaciones más bajas por parte de los profesores sin importar la experiencia que tengan orientando clases, siendo siempre la calificación más baja para dichos ítems la presentada por los profesores que hacen parte de la categoría 2, puesto que la categoría 3 y 5 presentan el mismo comportamiento, pero dependiendo el ítem, es decir, que aquellos de la categoría 3 acompañan puntuaciones más bajas como el ítem 2 para el ítem 21 transformado, mientras que aquellos profesores que conforman la categoría 5 lo hacen pero en el ítem 7 (Figura 6.8), pudiéndose corroborar todo lo anterior también en las calificaciones medias expuestas en la tabla 6.14.

Figura 6.8

Representación de las medias para la respuesta media de los profesores según las 5 categorías que existen en el instrumento para la experiencia docente



Ahora, es interesante observar en la figura 6.8 cómo la puntuación de los profesores para éstos ítems en particular, exceptuando el ítem 2, está demasiado definida por los profesores que tienen una experiencia docente igual o superior a la de la categoría 2, lo cual, es posible interpretarse como el hecho de que han adoptado una postura muy marcada con base en la experiencia como profesores; mientras que, aquellos con experiencia docente más baja (categoría 1) no exhiben dicha diferencia tan marcada, pues para todos los ítems analizados en éste apartado exceptuando el 2, las puntuaciones asignadas en promedio son muy similares entre ellas.

Al hilo de esta cuestión, cabe destacar que, el análisis del ítem 2 que marca una calificación muy positiva en todas las categorías de experiencia profesional, confirma que las actitudes de los profesores consideran que la motivación del alumno parte de la orientación que brindan los profesores entre distintas opciones morales para la toma de decisiones inspiradas en principios de valor. Esta actitud pone de manifiesto que la educación en valores es crucial en los centros educativos. Aunque el profesorado no se identifique claramente con el conocimiento o la formación en un modelo específico de educación moral, sí que ofrece razones que tienen un efecto educativo necesario

para la adaptación y socialización de los alumnos a través de los valores que empiezan a hacer propios y que es muy razonable promover ante la discusión de dilemas morales y conflicto entre intereses que se presentan en esta etapa de la adolescencia.

Además, es oportuno destacar en la contestación de los ítems 20 y 22 como los grupos de profesores de las categorías 4 y 5 tienen una creencia o convicción más arraigada en cuanto a que sólo es posible por la educación que se puede apostar por el desarrollo de la personalidad de los alumnos. Aunque se viva en sociedades donde las personas aspiran a valerse de sus decisiones con gran autonomía, la concreción de los valores se realiza con el apoyo de todos los agentes implicados en el hecho educativo. Sólo a través del centro educativo es posible apostar por la construcción de una cultura común como derecho propio de la ciudadanía. En este sentido, la ciudadanía ha de construirse en la escuela como primer espacio de participación y lugar donde se abordan los temas morales o éticos, siendo el profesor el encargado de potenciar el compromiso de los alumnos con el ejercicio crítico de los derechos y deberes que le corresponden como miembro de una comunidad.

Finalmente, las creencias que presenta el profesorado con una carrera muy dilatada definen y diferencian actitudes que fortalecen su madurez y les hace observar la responsabilidad que tienen en el marco de sociedades democráticas y pluralistas. Dichas creencias precisan formas de pensar y vivir la democracia en las escuelas, es decir, aprenden a familiarizarse con información de relevancia moral y, por ende, vivir según la toma de decisiones y puesta en práctica de los valores democráticos que contribuyen con la convivencia escolar.

6.3.5. Comparaciones respecto a la edad de los profesores.

Para la totalidad de los ítems del instrumento reducido, se tiene que las únicas preguntas donde se captaron diferencias estadísticamente significativas al momento de responder los profesores, al tener en cuenta su edad, son los que se encuentran en la tabla 6.15. Esto con una significancia del 5%, pues como se observa todos los valores de probabilidad calculados resultan ser inferiores que la significancia de la prueba ($\alpha=0,05$). De lo cual se infiere que, para las demás preguntas, dichas probabilidades superaron la significancia propuesta (5%) para la prueba de Kruskal-Wallis, razón por la cual no se presentan en la tabla 6.15, pues es de interés centrarnos solamente en aquellos ítems dónde sí hubo diferencias relevantes.

Tabla 6.15

Valores de probabilidad para los ítems donde se captaron diferencias respecto a la edad de los profesores

	Variable\Prueba	Kruskal-Wallis
Ítem 6 (t)	Siento que en muchas ocasiones propicio la educación en valores, ya que preparar contenidos sobre educación ética me quita mucho tiempo.	0,0044
Ítem 11 (t)	Algunas veces, las tensiones que se dan en el ejercicio de la profesión afectan mi motivación para educar en valores.	0,0358
Ítem 20 (t)	Los alumnos pueden perseguir el libre descubrimiento de sus propios valores, con tal de no afectar el desarrollo curricular.	0,0152
Ítem 21 (t)	Las frecuentes manifestaciones de conflicto y violencia en la familia, la escuela y la sociedad, dificultan la tarea de educar en valores.	0,0357
Ítem 22 (t)	La voluntad de educarse en valores es decisión del propio alumno, aunque ésta se manipule y exprese de muchas maneras.	0,0068
Ítem 24 (t)	El estrés laboral del profesorado es un obstáculo que no favorece la misión de educar en valores.	0,0178

Nota. Fuente: Elaboración propia

Para aquellos ítems de la tabla 6.15 se determinan los estadísticos descriptivos que se presentan en la tabla 6.16. Dichos valores con el fin de tener mayor número de herramientas de análisis respecto a la manera en que los profesores califican lo evaluado por los ítems clasificados mediante el test de Kruskal-Wallis en esta sección.

Tabla 6.16

Estadísticos descriptivos para los ítems que mostraron diferencias significativas según la edad de los profesores

Variable	Observaciones	Datos perdidos	Media	Desviación típica
Ítem 6 (t) 3	186	8	3,43	1,22
Ítem 6 (t) 2	145	7	3,26	1,03
Ítem 6 (t) 1	134	4	3,04	1,07
Ítem 11 (t) 3	186	0	3,56	1,23
Ítem 11 (t) 2	145	0	3,63	1,14
Ítem 11 (t) 1	134	0	3,31	1,15
Ítem 20 (t) 3	186	0	3,58	1,22

Ítem 20 (t) 2	145	0	3,57	1,12
Ítem 20 (t) 1	134	0	3,23	1,23
Ítem 21 (t) 3	186	1	2,81	1,32
Ítem 21 (t) 2	145	0	2,57	1,19
Ítem 21 (t) 1	134	0	2,43	1,18
Ítem 22 (t) 3	186	1	3,82	1,14
Ítem 22 (t) 2	145	0	3,66	1,02
Ítem 22 (t) 1	134	2	3,46	1,16
Ítem 24 (t) 3	186	1	3,55	1,24
Ítem 24 (t) 2	145	0	3,32	1,18
Ítem 24 (t) 1	134	0	3,20	1,20

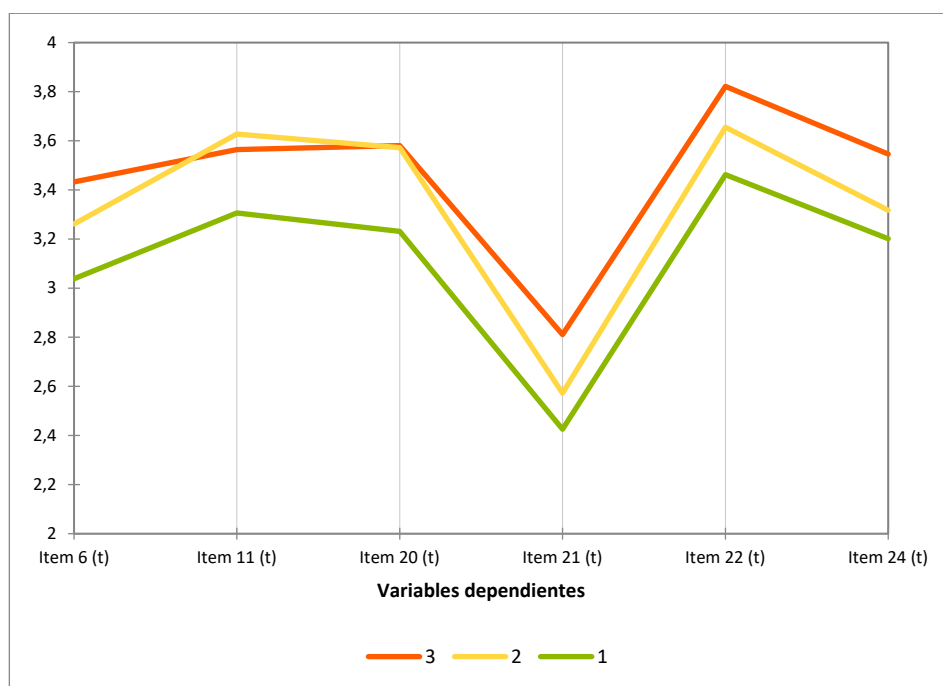
Nota. Fuente: Elaboración propia

Se hace evidente de la figura 6.9 que los profesores suelen calificar de manera elevada todos los ítems transformados y que resultaron con diferencias significativas en esta sección, excepto el ítem 21 transformado, pues este último es puntuado en promedio como el más bajo por parte de los profesores al tener en cuenta las 3 categorías para la edad.

Por otra parte, es evidente como para todas las calificaciones medias presentadas por los profesores a los ítems analizados en la presente sección, son los profesores más jóvenes quienes siempre puntúan por debajo en todos los casos. En forma ascendente, resulta que los profesores con edades de la categoría 2 (hasta 46 años) del instrumento son quienes puntúan por encima de los de la categoría 1 (hasta 35 años); sin embargo, no para todos los ítems, pues en el ítem 11 transformado presentan la calificación media más elevada, y para el ítem 20 transformado presentan igual puntuación media que aquellos profesores de edad correspondiente con la categoría 3 (más de 46 años) del instrumento (Figura 6.9). Finalmente, respecto a los profesores que presentan edades correspondientes con la categoría 3 del instrumento, son quienes califican en promedio de manera más elevada los ítems 6, 21, 22 y 24 transformados.

Figura 6.9

Representación de las medias para la respuesta media de los profesores según su edad



En cuanto a la edad se encontraron diferencias para la calificación del ítem 11 entre profesores de las categorías 2 y 3 con respecto a los profesores de la categoría 1. En concreto hay una inclinación a pensar que las tensiones sociales y las presiones que se dan en el ejercicio de la profesión, pueda obstaculizar la tarea de educar en valores. En este sentido, hay que reconocer que, en determinadas circunstancias el clima social de aula recoge también situaciones de tensión. El estrés del profesorado y la falta de experiencia en el profesorado joven se pueden reconocer como normas subjetivas que precisan evaluaciones afectivas hacia la educación en valores. Estos referentes ejercen una presión importante sobre el profesorado en la incorporación de actitudes dentro de los contenidos educativos. Por esta razón, realizar la conducta o abstenerse a realizarla hace parte de valorar cómo el ejercicio de la enseñanza genera actitudes en función de los cambios, las tensiones y las exigencias de la actividad laboral.

En este sentido, podemos resaltar como las tres categorías tienden progresivamente a calificar de forma baja, cómo la aparición de las distintas manifestaciones de conflicto y violencia como factores sociales favorecen o no la adquisición de creencias con respecto a la educación en valores. Este es un punto interesante para destacar en la

categoría 1, ya que las percepciones que pueden tener de la realidad y su falta de experiencia pueden tener una vinculación directa con la intención de acompañar a los alumnos en su educación moral. La educación en este aspecto se define también no sólo por las capacidades del profesorado, sino también por lo que son las intenciones educativas y los propósitos morales con que comprenden su quehacer cotidiano en la comunidad educativa.

6.4 RESUMEN

La comparación de los efectos diferenciales de la enseñanza, los cursos, la experiencia docente y la edad de los profesores, nos permite afirmar que el profesorado presenta actitudes positivas hacia la educación en valores. En los resultados se detecta un desarrollo de las actitudes con una alta relación entre el profesorado del sector urbano y el sector rural. De las zonas geográficas se pueden derivar análisis de las creencias donde coinciden en opinión acerca de la finalidad y la forma de llevar a cabo la educación en valores en este tipo de contextos.

Respecto a la comparación entre profesores que se rigen por decretos y los que no se rigen por ninguno, se presentan diferencias notables entre las respuestas del profesorado privado y del decreto 1278 se distancian del profesorado del 2277 en cuestiones que guardan relación con la comunicación con los adolescentes acerca de sus preferencia y construcción de escalas de valores. Igualmente acontece con las cuestiones sobre la innovación para el desarrollo de acciones éticas y cívicas. Aquí existe una diferencia significativa en este rasgo actitudinal entre los encuestados del 2277, mostrando una menor sensibilidad hacia esta orientación innovadora.

Señalar también la forma de calificar con características muy similares y de forma positiva de los profesores que orientan clases en todos los grados que componen el ciclo de educación básica secundaria. Aquí se confirma una mayor homogeneidad entre estos profesores sobre la necesidad de promover los valores que le otorgan un sentido innovador a las labores de enseñanza que se adelanta en el marco de la educación para la ciudadanía.

Por su parte, el análisis comparado en entre profesores por realización de cursos relacionados con la educación ética y valores humanos, confirman que las calificaciones otorgadas a los ítems que abordan cuestiones relativas a la motivación en proceso formativo en valores, así como innovar a través de esta formación para el desarrollo de acciones éticas y cívicas, son muy apreciadas por el grupo que cuentan con mayor número cursos realizados. Respecto a la aparición de diferentes manifestaciones de conflicto y violencia en el ámbito sociocultural, presentan una baja puntuación en lo referente al convencimiento si hacen difícil educar en valores, algo que comparten los profesores con experiencia profesional de hasta 5, 10 y 15 años, así como profesores con edades hasta 46 años y 35 años con la más baja calificación.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. GRAÓ.
- Buxarrais, M. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Desclée De Brouwer.
- Mínguez, R y Romero, E. (2018). Por la transformación de la educación ciudadana. En Mínguez, R & Romero, E (Coords.), *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas* (pp. 7-16). Octaedro.
- Vásquez, G., Sarramona, J & Touriñan, J. (2009). La escuela, en crisis. En Peña, J & Fernández, C (Coords.), *La escuela en crisis* (pp.17-78). Octaedro.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Magisterio.

CAPÍTULO VII

**DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES
Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN**

ÍNDICE

CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

7.1 Discusión y conclusiones

7.2 Limitaciones y prospectiva de la investigación

7.3 Resumen

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

Una vez finalizada la presentación de los resultados en los capítulos IV, V y VI, es necesario exponer ahora las conclusiones de la investigación y su respectiva discusión con otras investigaciones acerca de las actitudes; así como estudios en el campo de la investigación educativa, que contribuyen a comprender la articulación de las actitudes y valores en el ámbito escolar. En este apartado, se persigue fundamentar la evaluación de las actitudes del profesorado, al dilucidar el significado de los resultados por sus implicaciones formativas en el escenario de la educación en valores y su práctica en la educación básica secundaria.

Por lo anterior, los resultados obtenidos de la investigación se compararán con otros estudios con el propósito de discutir hallazgos que guardan similitud y diferencias para explicar aquellas razones que otorgan un significado a las comparaciones y contrastes de las actitudes en las comunidades de profesores que participan y practican la educación en valores. Esto favorece a partir de la evaluación de las actitudes, enfocar tanto las fortalezas como las limitaciones del estudio, al exponer conclusiones que respaldan la incursión del profesorado en el campo de la educación en valores con el ánimo de realizar lectura de sus creencias, costumbres, convicciones e idiosincrasia en la vida escolar.

Ahora, la presentación de las conclusiones es acorde con la orientación de los objetivos de la investigación, con el fin de situar la discusión según la secuencia argumentativa que es coherente con la presentación de los capítulos que incluyen resultados del estudio. Finalmente, a partir de estas consideraciones, surge la necesidad de estudiar en las conclusiones, la gran incidencia de las actitudes en la práctica cotidiana del profesorado, donde las creencias, así como los conocimientos, resultan ser un elemento clave en la adquisición de competencias en el tema de valores, que no sólo enriquecen los componentes curriculares, sino también, las experiencias de participación y responsabilidad con la convivencia democrática en la educación básica secundaria. Por esto, las conclusiones también marcan una línea prospectiva prometedora frente a la necesidad de incluir estudios que tengan presente argumentos distinguidos por un carácter racional o de acciones razonadas para explicar cómo se da la vinculación de las actitudes con los comportamientos que se identifican con la dimensión moral del profesorado y con su papel en la formación en valores.

7.1 Discusión y conclusiones

Diseñar un cuestionario-escala que suministre información sobre las actitudes del profesorado hacia la educación en valores en el nivel de educación básica secundaria.

El primer objetivo específico de la tesis doctoral fue diseñar un cuestionario–escala válido y fiable que pueda suministrar información sobre las actitudes del profesorado de educación básica secundaria de la ciudad de Manizales. Con esto en mente, los resultados del proceso de creación del cuestionario pasaron por un proceso de delimitación conceptual del constructo, con el propósito de justificar su definición, a quién va dirigido y qué desea evaluar según su pertinencia y la viabilidad para su aplicación (Carretero & Pérez, 2005). Paso seguido, se indica que el cuestionario-escala presenta unas adecuadas propiedades psicométricas como instrumento de medición actitudinal del profesorado, con resultados satisfactorios en valores de medida de adecuación muestral y de esfericidad (Timmerman y Lorenzo, 2011).

Para este caso, por ejemplo, se aceptaron los valores de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que fueron mayores a 0.8, los cuales miden la idoneidad de los datos, al indicar que las relaciones entre los ítems del instrumento fueron notables; así como los valores mayores a 0.7, que son considerados aceptables y concuerdan con lo recomendado en la literatura, cuando reconoce que estos valores que se acercan a uno son señal de buena fiabilidad y validez del instrumento (Cornejo, Sanhueza y Rioseco, 2012). Igualmente, es oportuno confirmar que una condición necesaria para aplicar el Análisis de Componentes Principales (ACP), es que exista una suficiente correlación entre los ítems. En nuestro caso, la aplicación del test de esfericidad de Bartlett nos da un p - valor de $< 0,0001$, con un alcance explicativo importante que permite demostrar que las correlaciones entre los ítems son adecuadas para que se realizara la aplicación de la técnica del ACP (López y Gutiérrez, 2019).

Del mismo modo, para dar precisión al análisis de fiabilidad del instrumento, se especifica la relevancia del uso de la Escala Likert como instrumento de medición ordinal para la obtención de las respuestas del profesorado en la construcción del perfil actitudinal. Aquí interesa destacar cómo el instrumento favoreció la realización del análisis de las dimensiones métricas y la modificación de ítems, guardando una estrecha relación entre el componente cognitivo (creencias), el componente afectivo

(valoración) y el componente conductual (predisposición a la acción) (Azorín Abellán, 2014; Tejedor, García y Prada, 2009; Abal, Auné, y Attorresi, 2018). De este modo, la organización de las dimensiones aporta información relevante sobre las respuestas del profesorado, al agrupar evidencias que guardan relación con el constructo actitudinal, el cual, está circunscripto a las características particulares del profesorado de educación secundaria. Cabe decir, que ésta es una de las fortalezas del cuestionario-escala, en tanto, que es preciso para realizar descripciones diferenciadas de los sujetos de esta población. Sin embargo, es oportuno decir que también alberga una limitación, ya que no es posible realizar a partir del mismo una generalización.

Ahora, es importante resaltar que esta investigación considera el análisis de calidad del cuestionario-escala por su validez desde dos procedimientos concretos. El primero tiene que ver con evidencias de la validez de contenido a partir del diseño del cuestionario-escala que es sometido a juicio de expertos. En estudios propuestos por Salcines y González (2016), Álvarez, Sureda y Comas (2018), Cabello y Carrera (2017), así como Pegalajar y Colmenero (2017), la elección del juicio de expertos para la obtención de opiniones, información y valoraciones se convierte en una estrategia adecuada para estimar la validez de contenido. En sintonía con nuestro estudio, el juicio de expertos proporcionó información imparcial para la revisión y reajuste del diseño del cuestionario, la cual, se recolectó a través de la presentación de una guía construida para la contextualización de cada juez sobre las especificaciones y desarrollo de la prueba (González, 2017) (Ver Anexo D).

De esto resulta, que el segundo procedimiento profundiza la validez del instrumento a través de la aplicación del Análisis de Componentes Principales (ACP), con el propósito de aprobar la estructura del cuestionario y su reducción a través de la simplificación de factores y su respectiva agrupación de ítems. Por esto, se concluye que, si los ítems del cuestionario no presentan suficientes correlaciones entre sí, cada ítem sería un factor y técnicamente no habría agrupación para representar mejor la síntesis de los datos en nuevos componentes (variables) que aportan a la reducción de la dimensionalidad del instrumento (Airado, Dávila y Borrachero, 2017).

Al realizar un análisis a las dimensiones relacionadas con las actitudes hacia la educación en valores, se ha constatado que se presentan diferencias estadísticamente significativas en todas ellas. Estos resultados avalan la idoneidad del cuestionario –

escala, al valorar la precisión que posee ítem por ítem, con respecto a la totalidad del instrumento, al reflejar adecuados niveles de correlación entre ítems y totalidad. Así es posible afirmar que el instrumento objeto de esta tesis doctoral garantiza de forma consistente que las respuestas de cada ítem son independientes de pormenores accidentales que se presenten en la investigación; así como la precisión de los datos, específicamente dados por su concisión, estabilidad y concreción. Por lo tanto, se considera que el instrumento socializado será útil para conocer las actitudes del profesorado, ya que supone un avance en la comprensión de la formación en valores, indicando la conveniencia de analizar en mayor medida las relaciones entre actitudes y comportamientos en la educación moral.

Por otro parte, uno de los principales aportes de la tesis doctoral es la presentación de un cuestionario-escala que expone una rigurosa fundamentación desde la *Teoría de la Acción Razonada*, asunto que permite exponer una consistencia interna muy satisfactoria como escala de medida de actitudes del profesorado de educación secundaria. En este sentido, a partir de esta teoría se obtiene información relevante que sirve para revisar la relación entre las actitudes del profesorado y sus comportamientos en el hecho educativo. Igualmente, un criterio para valorar el uso de la teoría de Fishbein y Ajzen, es la tradición que han marcado con la investigación sobre las actitudes, la cual, nos brinda confianza y diversas opciones para explorar tendencias investigativas que se consolidan en conocer, describir y analizar las actitudes de los profesores en diversos estudios o prácticas educativas (Angenscheidt & Navarrete, 2017; Araya, González y Cerpa, 2014; Castillo Vargas, 2018; Serje, Prieto y Riveros, 2021; Ochoa & Farran, 2017; Riquelme & Folch, 2017; Tejedor, García y Prada, 2009; Traver-Martí & Ferrández-Berruero, 2016).

Finalmente, a partir de la configuración del cuestionario de actitudes, los resultados obtenidos permiten mostrar el diseño de un instrumento validado y confiable para la identificación de actitudes hacia la educación en valores. El instrumento permite acceder a información sobre el nivel actitudinal del profesorado de educación básica secundaria a partir de su experiencia y del despliegue de capacidades para liderar discusiones morales, desarrollar estructuras para adoptar principios de valor y dialogar críticamente en el amplio conjunto de experiencias acerca de la construcción autónoma y racional de los valores. Los resultados revelan que el procedimiento de validación y de adaptación de este instrumento de medida, permitió definir y orientar de manera

complementaria, procesos de validación para la realización de inferencias e interpretaciones con base en evidencias de contenido y de constructo (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; García de Yébenes, Rodríguez & Carmona, 2009). Asimismo, la fiabilidad global y consistencia interna del instrumento se logró a través de una rigurosa fundamentación teórica para su creación (Martín-Arribas, 2004).

Comparar los resultados obtenidos entre distintos grupos de profesores a partir de las semejanzas y diferencias que presentan en el instrumento objeto de la reducción.

Los resultados de este trabajo indican que la educación en valores integra a través de la dimensión relacional, actitudes del profesorado que influyen como un modelo de identificación, a través del cual, los alumnos buscan referencias para integrar su propia escala de valores y afianzar la construcción de su personalidad moral. Este modelo de identificación concretamente contribuyen con el conocimiento del perfil actitudinal del profesorado, así como lo concerniente a la valoración de sus creencias, opiniones y predisposiciones que inciden en la evaluación y explicación de ciertas acciones o comportamientos, algo que concuerda con las tesis de Novo, Muñoz y Calvo (2011), Pegalajar y Colmenero (2017), Ruz, Molina y Contreras (2020) y Cala, Soriano y López (2018) que otorgan las actitudes un poder de influencia importante como aprendizaje, las cuales se adquieren a lo largo de la vida y que son determinantes en la evaluación de atributos o consecuencias relacionados con el objeto de la actitud (Ajzen & Fishbein, 1977).

Ahora bien, el escenario de la educación en valores favorece el acceso del alumnado a aspectos claves de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal. En busca de respuestas sobre esta actividad de la educación, es necesario reconocer el compromiso que asume el profesorado por vincular vivencias y valores. En este sentido, la formación de actitudes del profesorado aparece de diferentes modos, los cuales, son preferidos para pensar y hacer las cosas con una importante orientación moral. Por supuesto, las múltiples actitudes suelen ser variables de acuerdo a situaciones concretas que planteen problemas y contradicciones en la estructura moral de los alumnos. Por ello, el desarrollo de esta actividad educativa determina una guía en relación con fines deseables que se aspiran alcanzar, en la dinámica de variedad de situaciones que se pueden plantear en el aula. Esto concuerda con lo expresado por

Macayo, González, Pastor y Vidal (2020) al afirmar que las actitudes pueden ser una barrera o también un facilitador en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Las actitudes del profesor se ven reflejadas en los procesos formativos y, el cambio en ellas mismas es una manera de entender el significado de la educación en la experiencia de los alumnos y profesores.

Por otro lado, es necesario subrayar las semejanzas en la forma de opinar de hombres y mujeres con respecto a despertar la sensibilidad moral de los alumnos a través de la construcción de las escalas de valores en los alumnos. Es evidente que esta perspectiva tiene sus implicaciones en el tratamiento de variedad de temas que abordan los profesores con los alumnos, así como la búsqueda de consensos en un clima social de aula en el que se puedan tratar de forma abierta sus preferencias e intereses. La conducta del alumno se encuentra condicionada por distintas motivaciones y necesidades frente a lo que desea, aprecia y confiere significados a las cosas con la categoría de valor. Esta es una manera de estimular el aprendizaje significativo basado en la construcción autónoma y racional de los valores. La inquietud por los valores y la moral de los alumnos hace parte una experiencia de la educación ética que sólo los maestros pueden ejercer como una misión socializadora insustituible (Tébar, 2017).

A partir de estos resultados, también se aprecia la importancia que le otorgan los profesores de sector privado y del sector público a la educación en valores. Reconocen que se transforma en una oportunidad necesaria para interpretar las crisis y las tensiones que se presentan en la sociedad. Las aspiraciones de alcanzar niveles de cohesión social, de preservación de las tradiciones y de garantizar un orden en la vida cotidiana, siempre serán las aspiraciones de consolidación de una sociedad democrática. En este sentido, Parra (2003) expresa que entre más complejas y plurales sean nuestras sociedades, más necesaria se hace la tarea de educar en valores para garantizar la cohesión social. A todo ello, el profesorado presenta opiniones similares cuando comprenden que la formación en valores desarrolla actitudes cuando se interroga sobre su responsabilidad moral dentro de su práctica docente. De esta forma, su práctica busca coherencia con los valores contenidos en el marco teleológico de su modelo educativo o con lo que muchas instituciones asumen como ideario educativo. En la actualidad, la escuela tiene asignados muchos sentidos y variadas funciones que son atribuidas por el contexto sociocultural, entre ellas, identificar los procesos a través de los cuales se llega al proceso de valoración y de selección de los valores que son

coherentes con el cumplimiento de la misión institucional en la propia dinámica social (García del Dujo y Gil, 2009).

Igualmente, vista la influencia del contexto urbano y del contexto rural en la formación en valores, se destaca la homogeneidad observada en la manera de emitir y valorar percepciones de esta práctica que condiciona las conductas del profesorado frente al conocimiento y familiarización con la información que tiene relevancia moral. Por lo tanto, se reconoce la formación de actitudes relativamente estables que predisponen a la actuación del profesorado y que representan una reacción afectiva que suele ser congruente con el interés por proporcionar orientaciones de la vida cotidiana que guían la conducta de los alumnos en los diferentes ámbitos de la relación educativa.

Analizar los resultados de las respuestas transmitidas por el profesorado a través del contraste de las dimensiones que configuran el estudio.

En relación a las dimensiones, se puede destacar en la D1. La responsabilidad del profesorado acerca de la educación en valores, la motivación tiene una implicación pedagógica en el desarrollo de actitudes positivas en el marco de las funciones y capacidades del profesorado que ayudan a poner en práctica los valores en el entramado de interacciones personales. Este ítem obtuvo la puntuación más alta en la validación, destacándose por ser una variable importante en la comprensión del proceso de aproximación afectiva, estimativa y experiencial a los valores (Dracinschi, 2012; González-Gijón et al., 2020; Silay, 2013). Esto demuestra que el profesorado de instituciones educativas privadas y públicas perciben en la motivación del alumnado, una variable actitudinal que tiene un poder de influencia importante para el afrontamiento de situaciones relacionadas con conflictos de valor (García Vidal et al., 2018). Sin embargo, coincidimos con Moreno Jácome et al (2019) en que se necesitan estudios que interpreten cómo el papel de la familia puede aportar y afianzar en los alumnos la definición del sistemas de valores, donde su compromiso con el profesorado, les permita abrir la noción de responsabilidad en la construcción de actitudes que atañen no sólo al desarrollo moral, sino también, al desarrollo de la empatía para considerar la importancia de la formación e internalización de los valores en la transformación de la realidad.

Con respecto a la D2. La formación del profesorado para la educación en valores, los profesores encuestados otorgan una puntuación importante a la formación en valores,

dada su trascendencia en los grandes cambios que se requieren en la educación. De hecho, los mensajes transmitidos sobre valores en los procesos de enseñanza y formación, favorecen la introducción de nuevas estrategias para la resolución de conflictos, así como de habilidades para el diálogo que requieren de las creencias del profesor y de su conocimiento acerca del ámbito sociocultural, pedagógico y personal respecto a las acciones de la educación ética y cívica en el ámbito escolar (Araújo, Camarena, Estrada y De la Cruz, 2005; Expósito, 2018). Sin embargo, la adquisición de responsabilidades del profesorado con respecto a su dominio de teorías acerca de ética y moral no representa una relación significativa con respecto a su influencia en la formación en valores. Es decir, los profesores evalúan un componente actitudinal más asociado significativamente a la implicación de su trabajo en el aula, como un compromiso democrático con proyectos de transformación humana deseables, donde los jóvenes puedan aprender, aspirar y apreciar los valores como un reto crucial del momento sociocultural en el que viven (Gutiérrez Sánchez et al., 2019).

Con respecto a la D3. La importancia que la educación en valores ha sido ampliamente analizada desde diferentes modelos de educación moral y bajo la comparación de distintas posturas epistemológicas. Es importante señalar entre otros la educación en valores para la ciudadanía (Pérez, 2016); educación en valores y experiencia axiológica (Tourñan, 2006a); educación en valores y expectativas de los adolescentes (Berríos y Buxarrais, 2013); el concepto de cultura moral en los centros educativos (Rubio, 2011); educación en valores en la práctica deportiva de la adolescencia (Borrás, Palou, Ponseti, Vidal y García, 2009); la educación intercultural como ejercicio de educación en valores (Tourñan, 2006b); la ética del profesor en la formación en valores del estudiante (Orostegui, Lastre y Gaviria, 2015), añaden el tratamiento de temas y contenidos que son clave a la hora de abordar estrategias para educar en valores en el aula y en el contexto sociocultural de los centros educativos. Con esto, es oportuno destacar cómo la educación en valores se abre un campo necesario en el desarrollo del currículo para trabajar en la escuela. Todos los profesores, de alguna manera, están educando en valores. En este sentido, el currículo oculto permite mostrar creencias y actitudes de forma inconsciente y no planificada capaces de suscitar una intención positiva para la formación en valores en el ámbito escolar.

Con respecto a la D4. Se han encontrado puntos de encuentro y desencuentro entre las calificaciones obtenidas para analizar las actitudes del profesorado frente a la educación en valores en la organización y desarrollo del currículo. Las condiciones para realizar la educación en valores hoy nos exigen trascender la idea de concebir este espacio de la formación en una determinada asignatura. Para este caso, es necesario considerar que la relación educativa es como un resorte que no sólo impulsa, sino que abarca la educación integral de la persona. Este es uno de los aspectos más influyentes para el mejoramiento y avance eficaz de las iniciativas que guarden relación con las experiencias que promuevan la formación, donde el énfasis se hace en el proceso que busca dar sentido a la constitución de la vida humana. Esto implica situarnos en la afirmación de Fierro y Carbajal (2003) que toda práctica docente transmite valores, incluso, sin llegar a proponérselo a través de las interacciones cotidianas.

Con respecto a la D5. Se puede concluir que, en el contexto de la educación privada, así como el de la educación pública, que existe una gran homogeneidad entre los dos grupos de profesores que están insertos en cada contexto. Cabe destacar la insistencia que manifiestan por la formación en asuntos relacionados con la educación ética y en valores humanos. Entre ellos, especialmente en el profesorado joven se presentan creencias vinculadas en que sólo por la orientación del contenido de esta asignatura, basta para cumplir y alcanzar resultados satisfactorios en el marco axiológico de los centros educativos. Con esto, es posible reconocer que también existen dificultades de índole personal, laboral y profesional que supone realizar la educación en valores (Cerrillo, 2003). En este sentido, algunas intenciones como son la participación en actividades o proyectos de educación moral suelen ser desestimadas por falta de formación para enfrentarse a los cambios sociales, a la aparición de los conflictos, a los juicios morales y a las dificultades propias que conciernen a la convivencia escolar. En este caso, es necesario reflexionar acerca de las actitudes del profesorado en educación moral para el análisis de elementos relacionados con el apoyo al profesorado en esta teoría y práctica de la educación. Ser docente es una de las profesiones que de forma constante se retroalimenta y resignifica a partir de los cambios en el contexto y de las exigencias de la sociedad. Por ello, su compromiso con las exigencias del contexto educativo se orienta por la misma transformación de la profesión a través de la búsqueda de su identidad profesional (Fuentealba & Imbarack, 2014).

Identificar a través de la comparación de elementos contextuales, personales y profesionales, rasgos actitudinales que influyen en la educación en los valores

Respecto a los aspectos contextuales, se percibe que los profesores de los planteles educativos de carácter privado presentan actitudes más positivas hacia la educación en valores y la consideran un factor relevante para la educación integral de los alumnos. Esto indica una diferencia entre planteles privados y públicos con respecto al interés que tienen por alinear esta actividad de formación basados en el modelo de educación en valores que apoya a la filosofía institucional por su ideario confesional y así impregnar los procesos educativos con el sello distintivo de su valor formativo. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por Angelucci, Da Silva, Juárez, Serrano, Lezama y Moreno, (2009) que explican cómo las convicciones religiosas se encuentran asociadas a los valores, lo cual trae consigo un uso y reconocimiento axiomas que sirven para que los jóvenes se identifiquen con un modelo de educación en valores. Dichas convicciones marcan diferencia frente a otros planteles educativos, ya que son vistas como plataforma de crecimiento que guían la experiencia de realización humana, de la búsqueda de la sabiduría, del respeto por sus semejantes; así como favorece la identificación con valores instrumentales de preferencia por un determinado comportamiento, como es la obediencia, la servicialidad, la excelencia y la perseverancia.

En cuanto a la zona geográfica, se confirma que el profesorado de la zona urbana le asigna calificaciones altas a esa relación interdependiente entre educación en valores y desarrollo de acciones cívicas y éticas. Al respecto, Hoyos (2011) expresa que una de las formas de comprometer la responsabilidad del profesorado con la educación, tiene que ver con el sentido que les otorga a los códigos de ética que se elaboran en los centros educativos, para favorecer la elaboración de una relación vinculante entre normas y valores, así como entre sensibilidad moral y valores. De lo que se trata es de buscar criterios suficientes para discutir estas concepciones de moral y ética en la forma como se piensan puede ser asumidas por los alumnos. En este sentido, partimos de que son los códigos de ética los que contribuyen a definir la participación de los profesores de la comunidad educativa en todos los niveles para afrontar, discernir, motivar y participar en el tratamiento de situaciones moralmente relevantes de la vida cotidiana en la formación de las personas.

Respecto al sexo de los profesores, se percibe desde una visión conjunta de las muestras que las mujeres presentaron calificaciones por encima de las otorgadas por los hombres en los ítems que presentaron diferencias relevantes. Las mujeres reflejan una intención favorable de trabajar en la preparación de sus asignaturas, vinculando los valores como eje de motivación y reflexión de la enseñanza. En este nivel de comprensión, es necesario analizar las vivencias, los sentimientos y las motivaciones que llevan, por ejemplo, a la construcción de estereotipos al interior de los mismos colectivos docentes, ya que las orientaciones morales también se encuentran vinculadas por similitudes y diferencias de género. Los estereotipos parten de relaciones intergrupales y, como tal, pueden compartir creencias (Álvarez, 2016), así como actitudes congruentes con el quehacer en esta experiencia educativa. Por ello, tiene mucho sentido enfatizar la posición moral de las mujeres ante la posibilidad de colaborar con la comprensión de diversas concepciones morales en experiencias concretas del mundo de la vida de los alumnos.

Finalmente, respecto al decreto y la función de las actitudes hacia la educación en valores, se presentan las siguientes conclusiones. Los decretos que regulan y rigen la profesión docente, son factores sociales que no son independientes de las creencias que tiene el profesorado en el campo de la educación moral. Las especificidades de cada decreto, especialmente, las relacionadas con la antigüedad influyen en la conformación de creencias. De este modo, se coincide con el planteamiento de Fishbein y Ajzen (1977) acerca de la teoría de la acción razonada. Esta teoría resalta cómo las convicciones de los profesores se manifiestan también en expectativas de su labor, las cuales, son mantenidas en el tiempo por lo que hace y piensan acerca de su labor en los centros educativos. Este es un claro ejemplo de la tendencia del profesorado de planteles educativos privados, de calificar positivamente por encima de los profesores de los decretos 1278 y 2277, su interés por guiar, acompañar y proporcionar normas orientadoras para la vida de los alumnos inspirados en los valores que definen la intención formativa declarada en el ideario o misión institucional.

Examinar las actitudes con base en la comparación de efectos diferenciales de la enseñanza, cursos, experiencia y edad del profesorado en el cuestionario definitivo.

Una educación encaminada a la formación integral reconoce que una de sus finalidades es la de hacer que las personas aprendan a pensar y discernir sobre temas morales. En este sentido, desarrollar capacidades para comprender los conflictos de valor y aprender a realizar lo que se piensa a partir del propio comportamiento, es una de las aspiraciones de la educación moral. Por esto los valores se incrustan en cualquier actividad educativa porque favorecen desarrollar estructuras de juicio moral en constante interrelación con todas las dimensiones humanas (Mercado, 2004). Esto permite concluir que el profesorado si bien están de acuerdo con que estos temas sean abordados y estudiados en una materia específica, con el fin de focalizar su interés pedagógico, también reconocen que la adecuación de contenidos actitudinales también empieza en la enseñanza de las demás asignaturas. Es innegable que por vía del desarrollo curricular se vinculen valores como soporte conceptual de temas transversales en la educación básica secundaria. Como los valores tiene su origen social, se integran y comparten a través de las diferentes formas de convivencia social en la que se desarrolla la personalidad de los adolescentes. Esta es una forma de incidir tanto en la dimensión cognitiva como en la conductual en las formas de ser y vivir, al gestionar pedagógicamente en el terreno de la escuela los saberes que conciernen a creencias y actitudes que definen y configuran prácticas cotidianas que aportan al campo de la educación cívica y ética en el ámbito escolar (Elizondo y Rodríguez, 2009; Rodríguez, 2015).

Igualmente, se detecta de manera global actitudes positivas hacia la realización las labores cotidianas de la docencia que ayudan a interpretar la realidad de los alumnos a través del cultivo de valores. Desde esta perspectiva, el profesor que hace una opción sería por adquirir competencias y desarrollar capacidades para comprometerse con un diálogo crítico con la realidad de los adolescentes, trabajan a partir de creencias consolidadas por la experiencia, ejerciendo una función didáctica como modelo de identificación. Por ende, los profesores que han recibido más de dos cursos en el escenario de la educación ética y valores humanos, parte de la convicción que educar moralmente es fomentar en las aulas el cultivo de la autonomía personal para explorar formas de razonamiento para la construcción de modos de vida más justa, así como de normas que favorezcan la convivencia para la acogida y transmisión de valores comunes. Al respecto, Del Salto (2015) espera que los profesores no asuman la enseñanza de los valores como un contenido aislado con competencias que se

desarrollan paralelamente con el resto de las asignaturas. Se persigue es que propicie los espacios para su promoción, puesto que los valores están presentes en el modo de resolver conflictos cotidianos que se dan en las relaciones con los demás y que rigen la convivencia.

Con respecto a la experiencia profesional el profesorado todas las categorías muestran por lo general actitudes positivas cuando vinculan la educación en valores en el desarrollo de sus actividades cotidianas. Se marca con especial insistencia los profesores que se agrupan en las categorías 3, 4 y 5 con actitudes significativamente positivas que los profesores de las categorías 1 y 2, que poseen una experiencia de menos de 10 años en la carrera docente. Los rasgos actitudinales que aglutinan esta categoría de experiencia son en su mayoría matices del compromiso de trabajar en clases momentos para motivar el cultivo de valores que sirvan para fundamentar la convivencia en el ámbito escolar. Esto favorece trabajar en el desarrollo de capacidades para ampliar las posibilidades de diálogo para abordar la dimensión moral de la educación. Por ello, las actitudes, creencias e intenciones manifiestas hacia la educación en valores, destacan el perfil del profesor que a través de la experiencia se convierte en un modelo de formación y una prioridad para la escuela para apoyar procesos socializadores y de mediación en los diferentes procesos de aprendizaje.

Finalmente, los resultados del análisis que tienen que ver con la edad del profesorado muestran diferencias significativas entre los tres grupos detallados. Se pone en evidencian diferencias vinculadas al ítem 22 “La voluntad para educarse en valores no es decisión del propio alumno, aunque ésta se manipule y exprese de muchas maneras”, en su conjunto obtiene calificaciones altas por el grupo de profesores de las categorías 3 y 2 y su disparidad con el profesorado que integra la categoría 2. Mientras más avanzada es la edad, se ponen más de acuerdo para pensar que los adolescentes necesitan del apoyo del profesorado para que puedan desarrollar competencias para que puedan intervenir con sus juicios y acciones morales en la transformación de su contexto. El compromiso del profesorado con la educación en valores se hace explícito con su implicación en proyectos humanos en constante transformación. En cuanto constitutiva la condición humana de los alumnos, los profesores crean y desarrollan capacidades para que acrecentar sus posibilidades de formación y elucidar de sus condiciones humanas los valores que contribuyen a comprender y construir normas justas para la convivencia en el ámbito escolar.

7.2 Limitaciones y prospectiva de la investigación

En el curso de la presente investigación se revelan limitaciones o aspectos por mejorar, que contribuyen a proponer un ejercicio más riguroso comparables con líneas futuras de investigación en el campo de las actitudes del profesorado en educación. Por lo tanto, es prioridad especificar qué puede complementar y mejorar el presente estudio.

El análisis de la validez del cuestionario-escala se constituye en una limitación que se es necesario considerar. Tanto la aplicación del cuestionario piloto, así como del cuestionario definitivo fue con el profesorado de educación básica secundaria de un único municipio del departamento de Caldas. Esto inicialmente podría ser una circunstancia que supone una desventaja con los otros 26 municipios que hacen parte de este departamento. Su posible uso en otros municipios puede generar dificultades, así como la extrapolación de las conclusiones a otros contextos de la región y del país.

Con respecto al cuestionario-escala que se aplicó en el pilotaje, el profesorado que se contó fue de 219 sujetos, donde algunos manifestaron que la extensión del instrumento es amplia y requiere de un buen tiempo para diligenciarlo con la debida atención que merece el tratamiento de este tema. El instrumento comprendía prestar atención al diligenciamiento de 10 datos sociodemográficos, más 75 datos que conformaban la escala Likert. Al tener presente esta condición, muchos de los cuestionarios que se diligenciaron por el factor tiempo haya afectado las respuestas que dieron. Igualmente, algunos profesores no entendieron los planteamientos de los ítems, lo que sumado al factor tiempo, no fueron respondidos.

Aunque el cuestionario reúne las condiciones para evaluar y mediar las actitudes del profesorado en este nivel educativo, es posible que en algunos sujetos que participaron con el diligenciamiento del instrumento, hallan experimentado *deseabilidad social*, un concepto acuñado por la psicología y que hace referencia a la atribución de cualidades de personalidad que son deseables para quedar bien con el propósito de la investigación o rechazar las que no son del parecer, generando posibles sesgos en el objetivo central de la investigación y afectar la validez de la medición.

Por otra parte, la muestra de la investigación resultó ser satisfactoria para realizar los análisis respectivos y describir las actitudes del profesorado en este nivel de la educación básica. A pesar de haber contado con la aprobación y el apoyo de los centros educativos, la muestra se vio limitada para diligenciar el instrumento por la realización

de actividades propias de índole institucional, que impidieron en algunos centros educativos, la participación del profesorado y la devolución de cuestionarios sin resolver.

Una última limitación de la investigación tiene que ver con el estudio de las actitudes, ya es un tema complejo por tratarse de procesos que guardan relación con procesos internos de las personas, como puede ocurrir con las emociones, las cuales, se asocian con la formación de las actitudes. Con este en mente, a pesar que la investigación cuenta con un marco de antecedentes sobre las actitudes en el argumento de la *acción razonada*, es conveniente considerar el tiempo para analizar variedad de descriptores que pueden ser abordados en este tipo de estudios a la luz de esta teoría propuesta por Fishbein y Ajzen. Por ejemplo, poner un énfasis en la comprensión de las emociones que se relacionan con la generación de actitudes, permite observar cómo éstas pueden cambiar o mantenerse en relación con la educación en valores.

Al aceptar estas limitaciones, es conveniente abogar por la proyección de ideas o líneas futuras de investigación en este campo de la educación y en estudios del profesorado en la educación básica. Una primera idea tiene que ver con la realización de estudios que permitan conocer y describir actitudes que se vinculen también con la ética del profesorado. A partir de la información obtenida, surgen interrogantes que pueden ser considerados desde la posibilidad de innovar a través de la educación ética y que puede brindar aportes para una mejor comprensión de la problemática que abordamos desde la educación en valores.

Dado que el estudio fue desarrollado en profesores de Manizales, surge la posibilidad de replicar la investigación en el marco de los lineamientos curriculares de educación ética y valores humanos en Colombia. Son escasos los estudios que abordan los aspectos teóricos y prácticos de la educación en valores. La evidencia ha demostrado que las actitudes del profesorado aportan información acerca de la educación moral en los centros educativos. Educar en valores para la ciudadanía y la democracia, requiere de estudios centrados en las causas que ha derivado el análisis de los comportamientos morales en la vida de los alumnos, así como de una mejor explicación de cómo se forman las competencias morales para estrechar esa relación entre educación y democracia en la vida escolar.

7.3 RESUMEN

Este capítulo se encarga de presentar el cierre – apertura de la investigación a partir de las conclusiones obtenidas tras realizar el análisis de los resultados. De tal modo, se estructuró en razón del planteamiento de los objetivos y su discusión con otras investigaciones o estudios similares. Se destaca en este caso el contraste de resultados derivados del diseño y validación del cuestionario-escala, con el obtenido en la validación de instrumentos en otras investigaciones, destacándose la presentación de aspectos que guardan relación con procesos similares de presentación de evidencias de validez de contenido y de estructura interna de instrumentos de medida de actitudes.

La comparación entre grupos de profesores por las respuestas que se analizaron en cada dimensión del estudio, así como por la comparación de rasgos de las actitudes y efectos diferenciales de la enseñanza, cursos, experiencia y edad, nos permite afirmar que el profesorado de educación básica secundaria muestra actitudes que son significativamente favorables hacia la educación en valores. Muestra intenciones de promover la educación en valores, pero presenta poco interés por capacitarse en asuntos relacionados con la educación ética y valores. Las creencias que posee el profesorado en el proceso de educar en valores demuestran sus capacidades críticas para aportar con el diálogo y con el desarrollo de estructuras de formación moral. La responsabilidad del profesorado con la educación en valores tiene muchas manifestaciones en su práctica educativa. Reconoce que los valores son una parte fundamental en la formación humana. Por ende, sus prácticas y procesos de la enseñanza de su disciplina, incluye logros que guardan relación con la formación integral y ciudadana del alumnado.

Finalmente, en la presentación de este apartado, se socializan las limitaciones del estudio, además de las ideas y líneas de acción de investigación que aporten a la reflexión sobre criterios pedagógicos para la educación en valores. De esta forma, nos referimos a la oportunidad de revisar las proyecciones del trabajo para detectar actitudes en la amplia comprensión de conceptos acerca de la naturaleza, esencia y juicios de valor en el ámbito escolar.

REFERENCIAS

- Abal, F., Auné, S & Attorresi, H. (2018). Construcción y validación de una escala de actitud hacia la matemática para estudiantes de psicología. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1 – 15. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.cvea>.
- Airado-Rodríguez, D., Dávila Acedo, M. A., & Borrachero Cortés, A. B. (2017). Reducción de la dimensionalidad para el análisis e interpretación afectiva en la práctica educativa. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 97–102. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1031>
- Álvarez, N. (2016). La moral, los roles, los estereotipos femeninos y la violencia simbólica. *Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 6(1), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15517/h.v6i1.24964>
- Ajzen, I & Fishbein, M. (1977). Attitude-Behavior Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918.
- Álvarez-García, O., Sureda-Negre, J. y Comas- Forgas, L. (2018). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la alfabetización ambiental del profesorado de primaria en formación inicial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 309-328. doi:10.30827/profesorado.v22i2.7725
- Angelucci, L., Da silva, J., Juárez, J., Serrano, A., Lezama, J., & Moreno, A. (2009). Valores y factores sociodemográficos en estudiantes universitarios: un estudio comparativo. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 151-162.
- Angenscheidt, L & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Araújo-Olivera, S. S., Camarena, M. T. Y., Estrada Ruiz, M. J., & De La Cruz Reyes, M. (2005). Respeto, democracia y política, negación del consenso: El caso de la formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 15–42.

- Araya A., González, M., & Cerpa, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación y Educadores*, 17(2), 289-305. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.2.5>
- Azorín Abellán, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29-2, 159-174.
- Berrios-Valenzuela, L. A., & Buxarrais-Estrada, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(2), 244-264. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2754>
- Borrás, P., Palou, P., Ponseti, F., Vidal, J., & García, A. (2009). La educación en valores en la práctica deportiva de los adolescentes: Efectos de una intervención para la promoción de la deportividad sobre la estructura de valores de los deportistas. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 355-369.
- Cabello Ochoa, S., & Carrera Farran, F. X. (2017). Diseño y validación de un cuestionario para conocer las actitudes y creencias del profesorado de educación infantil y primaria sobre la introducción de la robótica educativa en el aula. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (60), 1 - 22. <https://doi.org/10.21556/edutec.2017.60.871>
- Cala, V. C., Soriano-Ayala, E., & López-Martínez, M. J. (2018). Actitudes hacia personas refugiadas y ciudadanía europea inclusiva. Análisis para una propuesta educativa intercultural con el profesorado en formación. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2), 1-14. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13320>
- Carretero-Dios, H & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Castillo Vargas, A. (2018). Actitudes hacia la divulgación de la ciencia en la investigación académica. *Revista Reflexiones*, 97(1), 11. <https://doi.org/10.15517/rr.v97i1.33284>

- Cerrillo, M. (2003). Educar en valores misión del profesor. *Tendencias pedagógicas*, 8, 59-68.
- Cornejo, J., Sanhueza, S y Rioseco, M. (2012). *Orientaciones para la elaboración de tesis, seminarios y paper académicos*. Ediciones Universidad Católica de Maule.
- Del Salto Bello, M. (2015). Educación en valores: propuesta de una estrategia. *MEDISAN*, 19(11), 14-29.
<http://www.medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/533>
- Dracinschi, M. (2012). Values and beliefs in social and emotional education. *International Journal of Global Education*, 1(3), 19-25.
- Elizondo, A., & Rodríguez, L. (2016). Los Maestros y la Formación Cívica y Ética. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 151-161. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5416>
- Expósito, C. D. (2018). Valores básicos del profesorado: una aproximación desde el modelo axiológico de Shalom Schwartz. *Educación y Educadores*, 21(2), 307–325. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.7>
- Fierro, C & Carbajal, P. (2003). El docente y los valores desde su práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 22, 3-11.
- Fuentealba, R & Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos*, 40, 257-273.
- García del Dujo, A & Gil, F. (2009). Reconstrucción del sentido de la actividad escolar. En Peña, J & Fernández, C (Coords), *La escuela en crisis* (pp.79-104). Octaedro.
- García de Yébenes Prous, M. J., Rodríguez Salvanés, F., & Carmona Ortells, L. (2009). Validación de cuestionarios. *Reumatología Clínica*, 5(4), 171-177. <https://doi.org/10.1016/j.reuma.2008.09.007>
- García-Vidal, M., Ortega-Navas, M., y Sola-Reche, J. (2018). La importancia de los valores transmitidos por el profesorado de secundaria para una mejor

- convivencia escolar. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 201–221. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302201221>
- González, N. (2017). *Un estudio de competencias transversales en la Universidad de Murcia*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/52943>
- González-Gijón, Gracia, Martínez-Heredia, Nazaret, Amaro-Agudo, Ana., & Soriano-Díaz, Andrés. (2020). Estudio de los valores en el alumnado que cursa el grado de maestro en educación primaria en las universidades públicas de Andalucía. *Formación universitaria*, 13(2), 83-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200083>
- Gutiérrez-Sánchez, M., Romero-Sánchez, E., & Izquierdo-Rus, T. (2019). Creencias del profesorado de Educación Física en Educación Primaria sobre la educación en valores. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 83-110. <https://doi.org/10.6018/educatio.399171>
- Hoyos, G. (2011). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 191-203.
- López-Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca en Educació*, 12(2), 1–14. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- Macayo, E., Gil, F., Pastor, E., & Espinoza, R. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro Educativo*, 35, 63-86. <https://doi.org/10.29344/07180772.35.2650>
- Martín-Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Revista Matronas Profesión*, 5(17), 23 -29.
- Mercado, E. (2004). Los valores y la docencia de los maestros puestos en escena. *Tiempo de educar*, 5(10), 135-158.
- Moreno, M., Ramírez, L., y Escobar, J. (2020). Revisión de educación en valores para el nivel superior en Latinoamérica. *Revista Educación*, 44(1), 1–32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44060092008>

- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J.-M., & Calvo-Porrá, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: Un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), 1–26. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4010/3651>
- Ochoa, S. C., & Farran, F. X. C. (2017). Diseño y validación de un cuestionario para conocer las actitudes y creencias del profesorado de educación infantil y primaria sobre la introducción de la robótica educativa en el aula. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 60, a362-a362. <https://doi.org/10.21556/edutec.2017.60.871>
- Orostegui, M, Lastre, G. & Gaviria, G. (2015). La ética del profesor religada a la formación en valores del estudiante. Mirada teórica. *Revista Educación y Humanismo*, 17(29), 272-285. [http:// dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1257](http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1257)
- Parra, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88.
- Pegalajar, M. del C. y Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>
- Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Desclée.
- Riquelme, G. M., & Folch, M. T. i. (2017). Validación de un cuestionario para evaluar las actitudes del profesorado universitario ante la innovación curricular. *Acción Pedagógica*, 26(1), 106-119.
- Rodríguez, L. (2015). La formación cívica y ética en la escuela: entre la instrucción y la formación. *Folios*, (41), 37-50. <https://doi.org/10.17227/01234870.41folios37.50>
- Ruz, F., Molina-Portillo, E., & Contreras, J. M. (2020). Actitudes hacia la estadística descriptiva y su enseñanza en futuros profesores. *Cuadernos de Pesquisa*, 50(178), 964–980. <https://doi.org/10.1590/198053146821>

- Salcines Talledo, I., & González Fernández, N. (2015). Diseño y Validación del Cuestionario “Smartphone y Universidad. Visión del Profesorado” (SUOL). *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 603-632. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46912
- Serje, V., Patiño, Prieto, L., & Riveros, F. (2021). Actitudes hacia la ciencia y la investigación en miembros de instituciones de educación superior de Bogotá: Diferencias por variables demográficas y de rol académico. *Educación y Educadores*, 24(3), 1-21. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.3.1>
- Silay, N. (2013). A Survey of Values Education and its Connection with Character Education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 131-138. <https://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n3p131>
- Tébar, L. (2017). La educación y la formación de la conciencia moral en los jóvenes. *Foro Educativo*, 29, 133-145.
- Tejedor, F., García, A y Prada, S. (2009). *Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC*. 17(33), 115-124. <https://doi.org/DOI:10.3916/c33-2009-03-002>
- Timmerman M. E y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel análisis. *Psychological Methods*, 16(2), 209-220. doi: 10.1037/a0023353.
- Touriñan, J. (2006a). Educación en valores y experiencia axiológica: El sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 227-247.
- Touriñan, J. (2006b). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios Sobre Educación*, 10, 9-36.
- Traver-Martí, J. A., & Ferrández-Berruero, R. (2016). Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad. *Perfiles Educativos*, 38(151). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2016.151.54917>
- Santos Rego, M. A.; Jover Olmeda, G.; Naval, C.; Álvarez Castillo, J. L.; Vázquez Verdura, V. & Sotelino Losada, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario

hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XXI*, 20(2), 39-71,
doi:10.5944/educXX1.17806

ANEXO A. CAPITULO IV.

ANEXO A. CAPITULO IV.

Procedimiento y precisión de muestreo.

Tabla A1

Varianzas para cálculo de tamaño de muestra (D1)

Dimensión	Ítem	Varianza
Dimensión 1	Ítem 1(+)	0,656
	Ítem 3(+)	1,560
	Ítem 5(+)	0,328
	Ítem 7(+)	0,706
	Ítem 9 (+)	0,678
	Ítem 11(+)	0,364
	Ítem 12(+)	0,409
	Ítem 13(+)	0,310
	Ítem 14(+)	1,380
	Ítem 15(+)	1,264
	Ítem 17(+)	0,729
	Ítem 18(+)	0,434
	Ítem 20(+)	1,377
	Ítem 2(-)	0,384
	Ítem 4(-)	1,102
	Ítem 6(-)	1,594
	Ítem 8(-)	1,192
	Ítem 10(-)	1,008
	Ítem 16(-)	1,201
Ítem 19(-)	1,536	

Tabla A2

Varianzas para cálculo de tamaño de muestra (D2)

Dimensión	Ítem	Varianza
Dimensión 2	Ítem 22(+)	0,682
	Ítem 27(+)	0,821
	Ítem 29(+)	0,615
	Ítem 21(-)	1,716
	Ítem 23(-)	0,978
	Ítem 24(-)	0,962
	Ítem 25(-)	0,828
	Ítem 26(-)	1,337
	Ítem 28(-)	1,144

Tabla A3*Varianzas para cálculo de tamaño de muestra (D3)*

Dimensión	Ítem	Varianza
Dimensión 3	Ítem 30(+)	0,579
	Ítem 32(+)	0,977
	Ítem 34(+)	0,380
	Ítem 36(+)	0,668
	Ítem 38(+)	1,148
	Ítem 40(+)	0,497
	Ítem 41(+)	0,504
	Ítem 42(+)	0,415
	Ítem 31(-)	0,668
	Ítem 33(-)	1,328
	Ítem 35(-)	1,509
	Ítem 37(-)	0,672
	Ítem 39(-)	1,466

Tabla A4*Varianzas para cálculo de tamaño de muestra (D4)*

Dimensión	Ítem	Varianza
Dimensión 4	Ítem 43(+)	0,433
	Ítem 45(+)	0,906
	Ítem 47(+)	0,982
	Ítem 49(+)	0,617
	Ítem 51(+)	0,684
	Ítem 53(+)	1,407
	Ítem 56(+)	0,803
	Ítem 58(+)	0,649
	Ítem 44(-)	1,040
	Ítem 46(-)	1,122
	Ítem 48(-)	1,436
	Ítem 50(-)	1,152
	Ítem 52(-)	0,857
	Ítem 54(-)	1,164
	Ítem 55(-)	0,910
	Ítem 57(-)	0,740
	Ítem 59(-)	1,437
Ítem 60(-)	0,841	

Tabla A5

Varianzas para cálculo de tamaño de muestra (D5)

Dimensión	Ítem	Varianza
Dimensión 5	Ítem 61(+)	0,745
	Ítem 63(+)	0,707
	Ítem 65(+)	0,713
	Ítem 67(+)	0,593
	Ítem 69(+)	1,381
	Ítem 71(+)	0,601
	Ítem 73(+)	0,725
	Ítem 75(+)	1,550
	Ítem 62(-)	1,349
	Ítem 64(-)	1,444
	Ítem 66(-)	1,315
	Ítem 68(-)	1,286
	Ítem 70(-)	1,206
	Ítem 72(-)	1,110
Ítem 74(-)	0,745	

Validación del constructo: idoneidad de la aplicación del ACP para la reducción del instrumento.

Tabla A6

Matriz de correlación (Pearson (n)) para D1 primera parte

Variab les	Ítem 1(+)	Ítem 3(+)	Ítem 5(+)	Ítem 7(+)	Ítem 9 (+)	Ítem 11(+)	Ítem 12(+)	Ítem 13(+)	Ítem 14(+)	Ítem 15(+)
Ítem 1(+)	1,00	0,07	0,45	0,10	0,43	0,23	0,21	0,41	0,06	0,07
Ítem 3(+)	0,07	1,00	0,11	0,09	0,08	0,01	0,06	-0,01	0,09	0,17
Ítem 5(+)	0,45	0,11	1,00	0,35	0,35	0,51	0,35	0,54	-0,02	0,16
Ítem 7(+)	0,10	0,09	0,35	1,00	0,31	0,39	0,24	0,18	0,05	0,25
Ítem 9 (+)	0,43	0,08	0,35	0,31	1,00	0,39	0,21	0,44	0,12	0,10
Ítem 11(+)	0,23	0,01	0,51	0,39	0,39	1,00	0,39	0,53	-0,05	0,23
Ítem 12(+)	0,21	0,06	0,35	0,24	0,21	0,39	1,00	0,44	-0,08	0,07
Ítem 13(+)	0,41	-0,01	0,54	0,18	0,44	0,53	0,44	1,00	-0,06	0,18
Ítem 14(+)	0,06	0,09	-0,02	0,05	0,12	-0,05	-0,08	-0,06	1,00	0,01

Ítem 15(+)	0,07	0,17	0,16	0,25	0,10	0,23	0,07	0,18	0,01	1,00
Ítem 17(+)	0,32	0,03	0,40	0,24	0,31	0,40	0,23	0,39	0,04	0,32
Ítem 18(+)	0,20	0,04	0,36	0,32	0,34	0,52	0,25	0,37	0,05	0,15
Ítem 20(+)	-0,13	0,19	-0,16	0,00	-0,02	-0,06	-0,11	-0,21	0,03	0,05
Ítem 2(t)	-0,48	-0,09	-0,54	-0,25	-0,36	-0,36	-0,26	-0,52	-0,02	-0,22
Ítem 4(t)	0,09	-0,27	0,02	-0,03	0,06	0,04	0,14	0,07	-0,08	-0,10
Ítem 6(t)	0,06	-0,16	0,13	0,09	-0,03	0,09	0,13	0,09	-0,23	-0,04
Ítem 8(t)	-0,08	-0,08	-0,20	-0,26	-0,22	-0,19	-0,07	-0,19	-0,06	-0,14
Ítem 10(t)	-0,15	-0,09	-0,25	-0,31	-0,24	-0,25	-0,07	-0,20	-0,07	-0,14
Ítem 16(t)	-0,03	-0,16	0,01	-0,06	-0,08	-0,02	0,10	0,01	-0,24	-0,15
Ítem 19(t)	0,00	-0,14	0,03	-0,08	-0,06	-0,06	-0,08	-0,07	-0,28	-0,05

Nota. Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación alfa=0,05.

Tabla A7

Matriz de correlación (Pearson (n)) para DI segunda parte

Variab les	Ítem 17(+)	Ítem 18(+)	Ítem 20(+)	Ítem 2(t)	Ítem 4(t)	Ítem 6(t)	Ítem 8(t)	Ítem 10(t)	Ítem 16(t)	Ítem 19(t)
Ítem 1(+)	0,32	0,20	-0,13	-0,48	0,09	0,06	-0,08	-0,15	-0,03	0,00
Ítem 3(+)	0,03	0,04	0,19	-0,09	-0,27	-0,16	-0,08	-0,09	-0,16	-0,14
Ítem 5(+)	0,40	0,36	-0,16	-0,54	0,02	0,13	-0,20	-0,25	0,01	0,03
Ítem 7(+)	0,24	0,32	0,00	-0,25	-0,03	0,09	-0,26	-0,31	-0,06	-0,08
Ítem 9(+)	0,31	0,34	-0,02	-0,36	0,06	-0,03	-0,22	-0,24	-0,08	-0,06
Ítem 11(+)	0,40	0,52	-0,06	-0,36	0,04	0,09	-0,19	-0,25	-0,02	-0,06
Ítem 12(+)	0,23	0,25	-0,11	-0,26	0,14	0,13	-0,07	-0,07	0,10	-0,08
Ítem 13(+)	0,39	0,37	-0,21	-0,52	0,07	0,09	-0,19	-0,20	0,01	-0,07
Ítem 14(+)	0,04	0,05	0,03	-0,02	-0,08	-0,23	-0,06	-0,07	-0,24	-0,28
Ítem 15(+)	0,32	0,15	0,05	-0,22	-0,10	-0,04	-0,14	-0,14	-0,15	-0,05
Ítem 17(+)	1,00	0,45	-0,11	-0,31	-0,02	-0,01	-0,23	-0,35	-0,11	-0,06

Ítem 18(+)	0,45	1,00	-0,09	-0,40	-0,01	0,03	-0,14	-0,23	-0,06	-0,10
Ítem 20(+)	-0,11	-0,09	1,00	0,15	-0,12	-0,20	-0,03	-0,06	-0,05	-0,09
Ítem 2(t)	-0,31	-0,40	0,15	1,00	-0,01	-0,05	0,16	0,28	0,03	-0,07
Ítem 4(t)	-0,02	-0,01	-0,12	-0,01	1,00	0,26	0,20	0,16	0,22	0,17
Ítem 6(t)	-0,01	0,03	-0,20	-0,05	0,26	1,00	0,06	0,02	0,24	0,23
Ítem 8(t)	-0,23	-0,14	-0,03	0,16	0,20	0,06	1,00	0,31	0,07	0,09
Ítem 10(t)	-0,35	-0,23	-0,06	0,28	0,16	0,02	0,31	1,00	0,17	0,10
Ítem 16(t)	-0,11	-0,06	-0,05	0,03	0,22	0,24	0,07	0,17	1,00	0,30
Ítem 19(t)	-0,06	-0,10	-0,09	-0,07	0,17	0,23	0,09	0,10	0,30	1,00

Nota. Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación $\alpha=0,05$.

Tabla A8

Matriz de correlación (Pearson (n)) para D2

Variab les	Ítem 22(+)	Ítem 27(+)	Ítem 29(+)	Ítem 21(t)	Ítem 23(t)	Ítem 24(t)	Ítem 25(t)	Ítem 26(t)	Ítem 28(t)
Ítem 22(+)	1,00	0,28	0,24	-0,18	0,41	0,30	0,16	0,21	0,28
Ítem 27(+)	0,28	1,00	0,29	-0,01	0,21	0,23	0,14	0,00	0,03
Ítem 29(+)	0,24	0,29	1,00	0,03	0,13	0,18	0,10	-0,06	-0,05
Ítem 21(t)	-0,18	-0,01	0,03	1,00	-0,01	0,06	0,01	-0,17	0,10
Ítem 23(t)	0,41	0,21	0,13	-0,01	1,00	0,38	0,27	0,13	0,25
Ítem 24(t)	0,30	0,23	0,18	0,06	0,38	1,00	0,48	0,15	0,31
Ítem 25(t)	0,16	0,14	0,10	0,01	0,27	0,48	1,00	0,13	0,20
Ítem 26(t)	0,21	0,00	-0,06	-0,17	0,13	0,15	0,13	1,00	0,36
Ítem 28(t)	0,28	0,03	-0,05	0,10	0,25	0,31	0,20	0,36	1,00

Nota. Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación $\alpha=0,05$.

Tabla A9

Matriz de correlación (Pearson (n)) para D3 primera parte

Variables	Ítem 30(+)	Ítem 32(+)	Ítem 34(+)	Ítem 36(+)	Ítem 38(+)	Ítem 40(+)
Ítem 30(+)	1,00	0,24	0,40	0,16	0,05	0,28
Ítem 32(+)	0,24	1,00	0,25	0,20	0,10	0,13
Ítem 34(+)	0,40	0,25	1,00	0,26	0,07	0,53
Ítem 36(+)	0,16	0,20	0,26	1,00	0,08	0,32
Ítem 38(+)	0,05	0,10	0,07	0,08	1,00	0,14
Ítem 40(+)	0,28	0,13	0,53	0,32	0,14	1,00
Ítem 41(+)	0,22	0,15	0,37	0,19	0,07	0,51
Ítem 42(+)	0,31	0,19	0,48	0,28	0,17	0,56
Ítem 31(t)	0,20	0,05	0,25	0,17	0,03	0,14
Ítem 33(t)	0,09	-0,08	0,14	0,06	0,01	0,06
Ítem 35(t)	-0,03	-0,10	0,00	-0,05	-0,01	0,03
Ítem 37(t)	0,21	0,08	0,23	0,28	-0,03	0,21
Ítem 39(t)	0,16	0,12	0,02	0,15	0,04	0,07

Nota. Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación $\alpha=0,05$.

Tabla A10

Matriz de correlación (Pearson (n)) para D3 segunda parte

Variables	Ítem 41(+)	Ítem 42(+)	Ítem 31(t)	Ítem 33(t)	Ítem 35(t)	Ítem 37(t)	Ítem 39(t)
Ítem 30(+)	0,22	0,31	0,20	0,09	-0,03	0,21	0,16
Ítem 32(+)	0,15	0,19	0,05	-0,08	-0,10	0,08	0,12
Ítem 34(+)	0,37	0,48	0,25	0,14	0,00	0,23	0,02
Ítem 36(+)	0,19	0,28	0,17	0,06	-0,05	0,28	0,15
Ítem 38(+)	0,07	0,17	0,03	0,01	-0,01	-0,03	0,04
Ítem 40(+)	0,51	0,56	0,14	0,06	0,03	0,21	0,07
Ítem 41(+)	1,00	0,54	0,14	0,00	0,00	0,11	0,08
Ítem 42(+)	0,54	1,00	0,23	0,07	0,01	0,18	0,08

Ítem 31(t)	0,14	0,23	1,00	0,17	0,13	0,31	0,17
Ítem 33(t)	0,00	0,07	0,17	1,00	0,30	0,26	0,19
Ítem 35(t)	0,00	0,01	0,13	0,30	1,00	0,21	-0,01
Ítem 37(t)	0,11	0,18	0,31	0,26	0,21	1,00	0,13
Ítem 39(t)	0,08	0,08	0,17	0,19	-0,01	0,13	1,00

Nota. Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación alfa=0,05.

Tabla A11

Matriz de correlación (Pearson (n)) para D4 primera parte

Variables	Ítem 43(+)	Ítem 45(+)	Ítem 47(+)	Ítem 49(+)	Ítem 51(+)	Ítem 53(+)	Ítem 56(+)	Ítem 58(+)
Ítem 43(+)	1,00	0,30	0,16	0,36	0,35	0,23	0,35	0,44
Ítem 45(+)	0,30	1,00	0,14	0,33	0,26	0,21	0,20	0,18
Ítem 47(+)	0,16	0,14	1,00	0,17	0,13	0,11	0,12	0,09
Ítem 49(+)	0,36	0,33	0,17	1,00	0,37	0,16	0,41	0,31
Ítem 51(+)	0,35	0,26	0,13	0,37	1,00	0,33	0,34	0,40
Ítem 53(+)	0,23	0,21	0,11	0,16	0,33	1,00	0,14	0,21
Ítem 56(+)	0,35	0,20	0,12	0,41	0,34	0,14	1,00	0,33
Ítem 58(+)	0,44	0,18	0,09	0,31	0,40	0,21	0,33	1,00
Ítem 44(t)	0,23	0,20	0,05	0,16	0,10	0,14	0,10	0,17
Ítem 46(t)	0,24	0,18	0,06	0,12	0,19	0,04	0,26	0,28
Ítem 48(t)	0,25	0,21	0,01	0,22	0,11	0,15	0,17	0,17
Ítem 50(t)	0,15	0,18	0,07	0,10	0,01	0,04	0,10	0,16
Ítem 52(t)	0,33	0,21	0,06	0,22	0,22	0,13	0,17	0,36
Ítem 54(t)	0,17	0,27	0,03	0,16	0,18	0,13	0,12	0,18
Ítem 55(t)	0,25	0,09	0,04	0,17	0,05	0,04	0,11	0,22
Ítem 57(t)	0,33	0,14	0,04	0,18	0,22	0,13	0,13	0,29
Ítem 59(t)	0,09	0,07	0,06	0,02	0,05	0,12	0,08	0,14

Ítem										
60(t)	0,25	0,10	0,13	0,09	0,07	0,06	0,10	0,33		

Nota. Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación alfa=0,05.

Tabla A12

Matriz de correlación (Pearson (n)) para D4 segunda parte

Variab les	Ítem 44(t)	Ítem 46(t)	Ítem 48(t)	Ítem 50(t)	Ítem 52(t)	Ítem 54(t)	Ítem 55(t)	Ítem 57(t)	Ítem 59(t)	Ítem 60(t)
Ítem 43(+)	0,23	0,24	0,25	0,15	0,33	0,17	0,25	0,33	0,09	0,25
Ítem 45(+)	0,20	0,18	0,21	0,18	0,21	0,27	0,09	0,14	0,07	0,10
Ítem 47(+)	0,05	0,06	0,01	0,07	0,06	0,03	0,04	0,04	0,06	0,13
Ítem 49(+)	0,16	0,12	0,22	0,10	0,22	0,16	0,17	0,18	0,02	0,09
Ítem 51(+)	0,10	0,19	0,11	0,01	0,22	0,18	0,05	0,22	0,05	0,07
Ítem 53(+)	0,14	0,04	0,15	0,04	0,13	0,13	0,04	0,13	0,12	0,06
Ítem 56(+)	0,10	0,26	0,17	0,10	0,17	0,12	0,11	0,13	0,08	0,10
Ítem 58(+)	0,17	0,28	0,17	0,16	0,36	0,18	0,22	0,29	0,14	0,33
Ítem 44(t)	1,00	0,27	0,20	0,18	0,31	0,19	0,20	0,17	0,13	0,16
Ítem 46(t)	0,27	1,00	0,32	0,21	0,40	0,43	0,32	0,30	0,14	0,24
Ítem 48(t)	0,20	0,32	1,00	0,19	0,35	0,32	0,32	0,36	0,20	0,19
Ítem 50(t)	0,18	0,21	0,19	1,00	0,15	0,19	0,16	0,12	0,11	0,19
Ítem 52(t)	0,31	0,40	0,35	0,15	1,00	0,35	0,39	0,46	0,25	0,37
Ítem 54(t)	0,19	0,43	0,32	0,19	0,35	1,00	0,24	0,23	0,09	0,24
Ítem 55(t)	0,20	0,32	0,32	0,16	0,39	0,24	1,00	0,53	0,33	0,38
Ítem 57(t)	0,17	0,30	0,36	0,12	0,46	0,23	0,53	1,00	0,38	0,30
Ítem 59(t)	0,13	0,14	0,20	0,11	0,25	0,09	0,33	0,38	1,00	0,37
Ítem 60(t)	0,16	0,24	0,19	0,19	0,37	0,24	0,38	0,30	0,37	1,00

Nota. Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación alfa=0,05.

Tabla A13

Matriz de correlación (Pearson (n)) para D5 primera parte

Variables	Ítem 61(+)	Ítem 63(+)	Ítem 65(+)	Ítem 67(+)	Ítem 69(+)	Ítem 71(+)	Ítem 73(+)
Ítem 61(+)	1,00	0,27	0,35	0,28	0,03	0,36	0,23
Ítem 63(+)	0,27	1,00	0,44	0,46	0,20	0,38	0,29
Ítem 65(+)	0,35	0,44	1,00	0,46	0,06	0,45	0,25
Ítem 67(+)	0,28	0,46	0,46	1,00	0,16	0,36	0,27
Ítem 69(+)	0,03	0,20	0,06	0,16	1,00	0,18	0,39
Ítem 71(+)	0,36	0,38	0,45	0,36	0,18	1,00	0,26
Ítem 73(+)	0,23	0,29	0,25	0,27	0,39	0,26	1,00
Ítem 75(+)	0,17	0,24	0,26	0,18	0,26	0,15	0,23
Ítem 62(t)	0,15	0,18	0,18	0,02	-0,03	0,05	0,10
Ítem 64(t)	0,04	-0,06	-0,06	-0,04	-0,10	-0,06	-0,01
Ítem 66(t)	0,12	0,13	0,08	0,08	0,02	0,20	-0,06
Ítem 68(t)	0,19	0,08	0,13	0,07	-0,16	0,16	0,09
Ítem 70(t)	0,06	-0,11	-0,04	-0,02	-0,11	-0,02	-0,09
Ítem 72(t)	0,13	0,06	0,24	0,18	0,04	0,28	0,21
Ítem 74(t)	0,21	0,20	0,17	0,21	0,11	0,36	0,16

Nota. Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación alfa=0,05.

Tabla A14

Matriz de correlación (Pearson (n)) para D5 segunda parte

Variables	Ítem 75(+)	Ítem 62(t)	Ítem 64(t)	Ítem 66(t)	Ítem 68(t)	Ítem 70(t)	Ítem 72(t)	Ítem 74(t)
Ítem 61(+)	0,17	0,15	0,04	0,12	0,19	0,06	0,13	0,21
Ítem 63(+)	0,24	0,18	-0,06	0,13	0,08	-0,11	0,06	0,20
Ítem 65(+)	0,26	0,18	-0,06	0,08	0,13	-0,04	0,24	0,17
Ítem 67(+)	0,18	0,02	-0,04	0,08	0,07	-0,02	0,18	0,21
Ítem 69(+)	0,26	-0,03	-0,10	0,02	-0,16	-0,11	0,04	0,11
Ítem 71(+)	0,15	0,05	-0,06	0,20	0,16	-0,02	0,28	0,36

Ítem 73(+)	0,23	0,10	-0,01	-0,06	0,09	-0,09	0,21	0,16
Ítem 75(+)	1,00	0,04	-0,16	-0,03	-0,03	0,05	0,09	-0,09
Ítem 62(t)	0,04	1,00	0,35	0,26	0,22	0,05	0,23	0,13
Ítem 64(t)	-0,16	0,35	1,00	0,05	0,22	0,12	0,12	-0,04
Ítem 66(t)	-0,03	0,26	0,05	1,00	0,14	0,15	0,25	0,22
Ítem 68(t)	-0,03	0,22	0,22	0,14	1,00	0,13	0,26	0,16
Ítem 70(t)	0,05	0,05	0,12	0,15	0,13	1,00	0,10	0,04
Ítem 72(t)	0,09	0,23	0,12	0,25	0,26	0,10	1,00	0,22
Ítem 74(t)	-0,09	0,13	-0,04	0,22	0,16	0,04	0,22	1,00

Nota. Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación $\alpha=0,05$.

Tabla A15

Prueba de esfericidad de Bartlett (D1)

Chi-cuadrado (Valor observado)	1042,0699
Chi-cuadrado (Valor crítico)	223,1602
GDL	190
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Tabla A16

Kaiser-Meyer-Olkin (D1)

Ítem 1(+)	0,8108
Ítem 3(+)	0,6542
Ítem 5(+)	0,8788
Ítem 7(+)	0,7913
Ítem 9 (+)	0,8464
Ítem 11(+)	0,8654
Ítem 12(+)	0,8451
Ítem 13(+)	0,8448
Ítem 14(+)	0,6809
Ítem 15(+)	0,6967
Ítem 17(+)	0,8243
Ítem 18(+)	0,8290
Ítem 20(+)	0,6956
Ítem 2(t)	0,8315

Ítem 4(t)	0,6928
Ítem 6(t)	0,7316
Ítem 8(t)	0,8351
Ítem 10(t)	0,8221
Ítem 16(t)	0,7576
Ítem 19(t)	0,6425
KMO	0,8138

Tabla A17

Prueba de esfericidad de Bartlett (D2)

Chi-cuadrado (Valor observado)	289,8363
Chi-cuadrado (Valor crítico)	50,9985
GDL	36
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Tabla A18

Kaiser-Meyer-Olkin (D2)

Ítem 22(+)	0,6959
Ítem 27(+)	0,7502
Ítem 29(+)	0,6546
Ítem 21(t)	0,3558
Ítem 23(t)	0,7873
Ítem 24(t)	0,7260
Ítem 25(t)	0,7069
Ítem 26(t)	0,6279
Ítem 28(t)	0,6382
KMO	0,6885

Tabla A19

Prueba de esfericidad de Bartlett (D3)

Chi-cuadrado (Valor observado)	507,6007
Chi-cuadrado (Valor crítico)	99,6169
GDL	78
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Tabla A20

Kaiser-Meyer-Olkin (D3)

Ítem 30(+)	0,8444
Ítem 32(+)	0,7332
Ítem 34(+)	0,8050
Ítem 36(+)	0,8141
Ítem 38(+)	0,6904
Ítem 40(+)	0,7999
Ítem 41(+)	0,8125
Ítem 42(+)	0,8298
Ítem 31(t)	0,7866
Ítem 33(t)	0,6141
Ítem 35(t)	0,5629
Ítem 37(t)	0,7647
Ítem 39(t)	0,5902
KMO	0,7807

Tabla A21

Prueba de esfericidad de Bartlett (D4)

Chi-cuadrado (Valor observado)	848,0494
Chi-cuadrado (Valor crítico)	182,8646
GDL	153
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Tabla A22

Kaiser-Meyer-Olkin (D4)

Ítem 43(+)	0,8900
Ítem 45(+)	0,8569
Ítem 47(+)	0,7880
Ítem 49(+)	0,8141
Ítem 51(+)	0,8083
Ítem 53(+)	0,7863
Ítem 56(+)	0,8178
Ítem 58(+)	0,8678
Ítem 44(t)	0,8833
Ítem 46(t)	0,8361
Ítem 48(t)	0,8967
Ítem 50(t)	0,8692
Ítem 52(t)	0,9075
Ítem 54(t)	0,8353
Ítem 55(t)	0,8490

Ítem 57(t)	0,8344
Ítem 59(t)	0,7795
Ítem 60(t)	0,8250
KMO	0,8475

Tabla A23

Prueba de esfericidad de Bartlett (D5)

Chi-cuadrado (Valor observado)	587,4519
Chi-cuadrado (Valor crítico)	129,9180
GDL	105
p-valor	< 0,0001
alfa	0,05

Tabla A24

Kaiser-Meyer-Olkin (D5)

Ítem 61(+)	0,8476
Ítem 63(+)	0,7996
Ítem 65(+)	0,8056
Ítem 67(+)	0,8140
Ítem 69(+)	0,6141
Ítem 71(+)	0,8209
Ítem 73(+)	0,7447
Ítem 75(+)	0,6666
Ítem 62(t)	0,5923
Ítem 64(t)	0,5439
Ítem 66(t)	0,6392
Ítem 68(t)	0,7593
Ítem 70(t)	0,5707
Ítem 72(t)	0,7338
Ítem 74(t)	0,7431
KMO	0,7420

Selección de los ítems de máxima contribución.

Tabla A25

Vectores propios para D1 primera parte

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Ítem 1(+)	0,26	0,09	0,36	0,38	-0,14	-0,11	0,11	0,04	-0,16
Ítem 3(+)	0,06	-0,30	-0,09	0,49	0,37	0,00	-0,06	0,35	0,14
Ítem 5(+)	0,34	0,10	0,01	0,18	0,01	-0,01	-0,10	0,13	0,10

Ítem 7(+)	0,24	-0,08	-0,32	-0,26	0,06	-0,16	0,19	0,42	0,10
Ítem 9 (+)	0,29	-0,03	0,19	0,04	-0,06	-0,36	0,21	-0,09	-0,05
Ítem 11(+)	0,33	0,05	-0,12	-0,20	0,22	0,01	0,01	-0,18	0,16
Ítem 12(+)	0,23	0,16	0,03	-0,11	0,50	-0,06	-0,29	0,08	-0,23
Ítem 13(+)	0,34	0,13	0,15	0,04	0,09	0,05	-0,23	-0,17	-0,17
Ítem 14(+)	0,02	-0,30	0,44	-0,20	-0,11	-0,12	0,22	0,32	0,08
Ítem 15(+)	0,16	-0,16	-0,30	0,10	0,08	0,55	0,37	0,04	-0,42
Ítem 17(+)	0,30	-0,06	-0,05	-0,10	-0,16	0,26	0,11	-0,28	-0,07
Ítem 18(+)	0,30	-0,02	-0,01	-0,25	0,07	0,10	0,08	-0,21	0,55
Ítem 20(+)	-0,08	-0,26	-0,24	0,16	0,33	-0,44	0,39	-0,31	-0,06
Ítem 2(t)	-0,32	-0,06	-0,11	-0,31	0,12	-0,05	-0,05	-0,07	-0,13
Ítem 4(t)	0,00	0,38	0,19	-0,23	0,10	-0,12	0,49	0,05	-0,31
Ítem 6(t)	0,04	0,39	-0,22	-0,10	-0,07	0,02	0,03	0,51	0,01
Ítem 8(t)	-0,17	0,19	0,28	0,07	0,34	0,31	0,34	0,01	0,42
Ítem 10(t)	-0,21	0,20	0,23	0,07	0,36	0,19	-0,01	-0,04	-0,04
Ítem 16(t)	-0,05	0,39	-0,20	0,09	0,10	-0,31	-0,07	-0,12	0,05
Ítem 19(t)	-0,05	0,35	-0,27	0,36	-0,29	0,00	0,23	-0,08	0,20

Tabla A 26

Vectores propios para DI segunda parte

	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	F17	F18	F19	F20
Ítem 1(+)	-0,14	0,05	0,13	-0,10	0,25	0,27	-0,24	-0,17	0,49	0,16	0,18
Ítem 3(+)	0,00	0,14	0,35	0,31	-0,10	-0,26	-0,01	0,21	0,04	0,14	-0,03
Ítem 5(+)	0,00	0,03	-0,19	-0,09	-0,10	0,31	-0,25	0,48	-0,26	-0,51	0,21
Ítem 7(+)	0,16	-0,24	-0,22	0,13	0,37	0,14	-0,24	-0,06	-0,13	0,35	0,06
Ítem 9 (+)	0,09	-0,40	0,34	0,15	0,24	-0,08	0,39	-0,07	-0,21	-0,33	-0,12
Ítem 11(+)	0,04	-0,18	-0,03	-0,09	-0,17	0,13	0,18	0,36	0,56	0,10	-0,39
Ítem 12(+)	-0,04	0,19	-0,23	0,32	-0,08	0,15	0,14	-0,47	0,05	-0,20	0,00
Ítem 13(+)	-0,03	-0,10	-0,06	-0,16	-0,10	-0,15	0,30	0,17	-0,29	0,54	0,39
Ítem 14(+)	0,39	0,36	-0,10	-0,11	-0,27	0,17	0,29	0,01	0,01	0,06	0,03
Ítem 15(+)	0,24	0,00	-0,03	-0,20	0,10	-0,11	0,17	-0,05	0,12	-0,21	0,16
Ítem 17(+)	-0,08	0,43	0,30	0,27	0,08	0,30	-0,11	0,03	-0,32	0,18	-0,32
Ítem 18(+)	0,07	0,06	0,27	-0,06	-0,14	-0,24	-0,22	-0,31	0,08	-0,12	0,40
Ítem 20(+)	-0,22	0,08	-0,07	-0,31	-0,22	0,21	-0,05	-0,11	-0,16	0,06	0,04
Ítem 2(t)	-0,03	0,01	0,36	0,25	0,13	0,37	0,16	0,28	0,18	-0,04	0,51
Ítem 4(t)	-0,09	0,07	-0,01	0,26	-0,22	-0,36	-0,29	0,24	0,03	0,01	0,03
Ítem 6(t)	-0,32	0,05	0,41	-0,37	-0,19	0,12	0,20	-0,13	-0,08	0,01	-0,07
Ítem 8(t)	-0,29	0,06	-0,20	0,01	0,37	0,08	0,26	0,07	-0,10	0,01	-0,01
Ítem 10(t)	0,48	-0,33	0,27	-0,14	-0,14	0,28	-0,29	-0,09	-0,18	0,10	-0,14
Ítem 16(t)	0,45	0,48	0,06	-0,21	0,39	-0,16	0,06	0,11	0,03	-0,01	-0,03
Ítem 19(t)	0,21	-0,08	-0,15	0,40	-0,33	0,22	0,23	-0,12	0,05	0,10	0,14

Tabla A27*Cargas factoriales para D1*

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Ítem 1(+)	0,56	0,13	0,42	0,41	-0,14	-0,11	0,11
Ítem 3(+)	0,13	-0,46	-0,10	0,52	0,39	0,00	-0,05
Ítem 5(+)	0,75	0,15	0,01	0,19	0,01	-0,01	-0,10
Ítem 7(+)	0,53	-0,13	-0,36	-0,28	0,06	-0,16	0,18
Ítem 9 (+)	0,62	-0,05	0,22	0,04	-0,06	-0,36	0,20
Ítem 11(+)	0,72	0,08	-0,14	-0,22	0,23	0,01	0,01
Ítem 12(+)	0,50	0,24	0,03	-0,12	0,52	-0,06	-0,28
Ítem 13(+)	0,74	0,20	0,17	0,05	0,10	0,05	-0,22
Ítem 14(+)	0,04	-0,46	0,50	-0,22	-0,11	-0,12	0,21
Ítem 15(+)	0,35	-0,24	-0,34	0,11	0,08	0,55	0,35
Ítem 17(+)	0,65	-0,09	-0,06	-0,11	-0,17	0,26	0,10
Ítem 18(+)	0,64	-0,03	-0,01	-0,26	0,07	0,10	0,08
Ítem 20(+)	-0,16	-0,40	-0,28	0,17	0,35	-0,44	0,37
Ítem 2(t)	-0,69	-0,10	-0,13	-0,33	0,12	-0,05	-0,05
Ítem 4(t)	0,00	0,59	0,22	-0,25	0,11	-0,12	0,47
Ítem 6(t)	0,08	0,59	-0,25	-0,11	-0,07	0,02	0,02
Ítem 8(t)	-0,36	0,29	0,32	0,08	0,35	0,31	0,32
Ítem 10(t)	-0,46	0,31	0,27	0,08	0,37	0,19	-0,01
Ítem 16(t)	-0,10	0,60	-0,23	0,10	0,10	-0,31	-0,07
Ítem 19(t)	-0,10	0,53	-0,31	0,39	-0,30	0,00	0,22

Tabla A28*Coordenadas de las observaciones para D1*

Observación	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Obs1	-4,23	-1,83	-2,87	-1,46	1,62	-0,83	-1,47
Obs2	-4,16	2,73	1,57	1,43	-0,45	-0,33	0,65
Obs3	1,53	3,81	-0,69	-0,40	-1,53	-1,76	-0,75
Obs4	0,50	0,27	0,32	0,56	0,69	-0,45	-1,11
Obs5	-0,98	0,23	2,34	-0,47	-0,22	-0,36	-1,61
Obs6	-0,65	-2,54	-0,19	-0,56	0,82	0,84	-1,13
Obs7	2,29	-0,42	-0,75	0,76	-0,94	0,84	-0,63
Obs8	-0,48	2,30	0,92	0,54	-0,74	0,77	1,39
Obs9	0,89	-1,10	2,19	-0,86	-2,13	0,10	-0,41
Obs10	-0,76	2,41	-1,69	-1,74	1,82	0,06	-0,52
Obs11	-0,44	0,45	-2,10	0,70	-1,14	-1,24	0,69
Obs12	-1,55	-0,11	-0,01	0,08	0,52	-1,18	-0,25
Obs13	0,08	1,20	-1,60	0,51	-0,71	0,05	-0,64
Obs14	0,36	-0,53	0,97	0,59	0,41	0,61	-1,11
Obs15	-1,54	-0,68	0,00	-0,10	-1,35	-0,84	-1,52
Obs16	2,17	2,13	-0,58	-1,19	-0,47	-1,20	-0,74

Obs17	-2,74	-1,00	-0,95	0,68	-0,67	0,41	0,18
Obs18	-1,04	0,96	-0,12	0,60	-0,26	0,20	0,32
Obs19	-1,05	-0,95	1,44	-1,60	0,21	0,12	-0,37
Obs20	2,44	1,46	-0,98	-1,49	-0,50	-0,11	-0,68
Obs21	1,05	2,02	-1,42	1,33	-1,30	-0,37	0,19
Obs22	1,82	-1,25	0,84	-0,78	0,75	1,64	1,54
Obs23	-3,58	-2,01	-1,08	-2,57	0,46	-0,54	0,57
Obs24	-1,41	0,51	-1,31	1,05	-1,08	0,16	-0,27
Obs25	-1,70	0,00	-0,13	-0,58	-1,15	0,01	1,07
Obs26	-0,24	0,43	1,20	1,40	0,08	-0,51	-0,76
Obs27	0,23	0,04	0,92	1,26	-0,15	0,49	0,91
Obs28	1,38	-2,07	0,15	0,49	-0,42	1,02	-0,38
Obs29	2,14	-1,15	0,25	-1,35	0,28	-1,97	2,08
Obs30	0,48	1,58	0,15	0,70	-1,06	-0,51	-0,76
Obs31	-0,22	2,42	-0,32	0,49	0,20	1,36	-1,11
Obs32	-0,63	1,04	-0,51	0,00	-1,16	-0,40	2,51
Obs33	-0,79	1,54	1,28	1,10	1,65	1,55	-0,01
Obs34	1,98	1,17	-0,90	-1,04	-0,91	-1,50	-3,06
Obs35	2,25	-1,07	-0,71	0,77	0,38	1,11	-0,48
Obs36	1,65	-1,11	0,30	-0,17	-1,09	0,27	-0,25
Obs37	0,75	0,10	0,27	-1,12	-0,06	-0,31	-0,82
Obs38	1,39	-1,49	-0,22	1,21	0,45	-0,57	-0,31
Obs39	0,17	0,63	0,68	-0,26	-0,65	-0,21	0,29
Obs40	-1,84	-1,87	0,37	1,69	1,79	-0,29	-1,32
Obs41	0,32	0,30	-0,81	-0,09	0,35	-2,18	1,45
Obs42	-0,65	-1,65	0,80	0,46	-1,38	0,78	-0,39
Obs43	1,01	-2,02	-1,20	0,06	0,39	-0,41	0,05
Obs44	0,77	0,17	0,97	0,42	-0,03	0,55	0,14
Obs45	2,61	-1,24	0,19	-0,60	0,70	0,50	0,82
Obs46	0,16	-1,12	1,34	0,05	-0,84	0,69	0,10
Obs47	1,57	1,18	-0,81	-0,18	1,00	0,27	-0,28
Obs48	2,56	0,17	-0,56	-0,30	-1,54	0,36	0,66
Obs49	2,16	1,17	-1,60	0,03	-0,41	-0,37	0,57
Obs50	2,16	0,32	0,65	-1,11	-1,05	-1,13	-0,44
Obs51	-0,37	2,71	-0,12	0,47	1,14	2,19	0,71
Obs52	-2,88	-2,95	-0,26	-0,23	0,90	-0,14	0,57
Obs53	1,89	-2,66	1,60	0,29	1,12	-0,18	-0,79
Obs54	-0,61	1,48	1,24	0,34	-0,11	-0,79	-1,27
Obs55	0,38	-1,07	0,37	2,12	-0,58	0,59	-0,79
Obs56	1,63	-0,10	-0,02	-0,18	-0,42	-1,16	0,49
Obs57	2,59	0,32	-1,12	-0,81	-1,35	0,68	-0,45
Obs58	1,35	2,23	-0,20	0,35	1,42	1,27	1,55
Obs59	-0,74	-4,00	-0,16	0,99	-0,15	-0,34	0,97
Obs60	2,11	3,07	-1,77	-0,32	-1,41	-0,87	-0,33
Obs61	-1,25	-1,00	0,79	0,06	-2,65	0,12	1,68
Obs62	-1,24	1,06	1,10	-0,60	0,32	-0,49	-0,49

Obs63	-0,17	2,60	1,83	-1,90	1,27	-1,14	0,62
Obs64	-10,95	-0,70	-3,64	-2,22	1,16	1,55	0,29
Obs65	-0,79	1,56	-2,10	-1,40	-0,16	-2,48	0,35
Obs66	0,81	2,10	-0,02	0,37	0,82	0,28	0,87
Obs67	-0,92	-3,29	0,10	1,91	0,51	-0,64	0,83
Obs68	2,04	0,85	-0,28	-0,18	-0,88	-0,62	0,48
Obs69	1,83	0,65	-0,84	-0,99	-0,62	-0,90	0,63
Obs70	2,27	-0,13	-0,19	-0,77	0,30	1,16	0,79
Obs71	-1,62	3,36	0,95	0,89	1,21	-0,78	-0,69
Obs72	-1,06	-0,31	1,02	2,60	1,70	0,79	-0,37
Obs73	1,31	-2,17	-0,82	0,61	0,69	1,67	-1,39
Obs74	-3,48	-1,05	0,60	-0,90	-0,94	-2,06	1,37
Obs75	-0,72	1,16	-0,13	-1,25	0,71	-1,30	-0,89
Obs76	0,53	-0,59	0,01	-0,90	1,23	-1,85	0,32
Obs77	2,10	-2,04	1,55	-1,04	0,28	1,57	-0,47
Obs78	1,56	-1,24	-1,29	0,71	-1,34	-0,32	0,58
Obs79	-0,81	-2,36	-1,54	-2,11	-2,07	2,24	0,95
Obs80	-0,90	4,07	-0,11	1,15	0,94	3,80	-0,17
Obs81	1,97	1,46	-0,89	0,80	0,81	0,82	0,20
Obs82	-1,18	1,40	0,86	-0,29	-1,52	-0,76	0,03
Obs83	-0,64	-1,98	0,02	1,32	0,42	0,48	0,92
Obs84	0,58	-0,45	-1,19	-0,45	0,30	-0,25	-0,87
Obs85	0,60	-0,08	-1,84	2,02	0,50	-0,94	-0,34
Obs86	-3,00	-0,67	1,18	0,50	-0,02	1,04	0,17
Obs87	-8,70	0,86	-0,88	1,02	-1,81	-0,29	1,12
Obs88	0,98	-1,06	0,94	0,64	-0,57	0,58	-0,45
Obs89	-0,55	-0,53	0,95	0,39	-0,49	-3,13	-0,54
Obs90	-0,40	1,17	1,10	0,42	-0,48	0,23	0,41
Obs91	-2,10	-0,40	-0,18	-0,11	-0,37	-0,34	-0,29
Obs92	0,07	-1,25	-0,15	-0,88	-0,02	-0,01	2,67
Obs93	-1,43	0,76	3,09	-0,26	-0,68	-0,81	-1,44
Obs94	2,02	-0,97	-1,41	0,33	-0,71	-0,63	0,33
Obs95	-1,79	-1,29	0,41	-1,68	0,05	0,32	-1,06
Obs96	1,82	-1,00	1,87	-1,89	0,22	0,98	0,30
Obs97	-0,38	0,67	0,54	0,53	0,91	0,92	0,08
Obs98	0,89	-1,28	-1,58	2,91	2,38	-1,02	0,36
Obs99	0,33	0,46	-1,27	-0,13	1,62	0,13	1,31
Obs100	1,03	1,27	0,69	-1,07	0,40	-0,44	-0,27
Obs101	-0,84	0,05	0,90	0,84	0,55	-0,55	-1,71
Obs102	-2,28	0,12	-1,55	1,39	0,21	-0,20	-0,96
Obs103	-0,55	1,87	3,05	-0,56	0,98	0,50	-0,54
Obs104	1,59	-0,87	1,38	-1,02	-0,23	0,35	-0,91
Obs105	0,97	-0,14	0,27	0,04	1,60	-1,32	-0,43
Obs106	1,09	0,44	0,78	-1,25	-0,79	0,23	0,35
Obs107	2,30	-0,11	0,15	-1,04	-0,80	-0,78	0,35
Obs108	-0,27	1,06	0,85	-1,05	0,92	0,69	-0,39

Obs109	1,20	1,00	1,17	-0,03	-0,54	-0,49	-1,27
Obs110	-0,11	2,16	0,28	1,29	0,04	-0,67	-0,74
Obs111	-0,59	1,54	-5,47	-1,45	-0,40	2,39	-2,70
Obs112	-0,36	-0,70	0,09	-1,02	1,60	1,47	-0,10
Obs113	2,75	-2,13	1,48	-1,41	-0,13	0,64	0,84
Obs114	-2,64	0,43	0,28	-1,37	-1,37	-1,22	-1,59
Obs115	2,27	-1,23	0,07	-0,41	-0,48	1,54	-1,19
Obs116	-1,45	-0,35	1,48	0,36	-0,36	-0,43	0,57
Obs117	0,18	-0,76	0,58	0,82	-0,66	-1,30	-0,16
Obs118	-3,50	1,69	0,34	1,03	0,39	-0,24	-0,11
Obs119	2,48	-2,22	-0,41	0,66	0,86	-0,54	-1,12
Obs120	-0,37	-2,56	0,89	0,86	0,58	-1,42	-0,45
Obs121	-1,69	0,55	0,42	0,61	-0,75	1,05	1,80
Obs122	-1,92	1,94	1,35	1,00	0,02	-0,16	1,06
Obs123	-0,52	0,80	0,98	0,02	-0,58	1,38	-0,68
Obs124	2,59	0,90	-1,45	-0,98	-0,84	0,76	-0,55
Obs125	0,32	-1,34	1,10	-0,93	-0,51	0,98	0,40
Obs126	-1,33	-0,91	1,03	0,55	0,91	0,04	-0,55
Obs127	-2,41	0,42	0,42	1,98	-0,49	-1,61	0,89
Obs128	-0,88	2,29	0,49	1,11	2,09	-0,08	-0,31
Obs129	0,54	-0,88	-0,18	0,66	0,44	0,99	-0,35
Obs130	-0,27	1,08	0,07	-0,31	0,23	0,58	-0,27
Obs131	-2,48	-0,72	-1,48	-1,88	1,39	0,42	-0,58
Obs132	-2,11	-1,83	-0,52	-0,16	-0,37	0,74	-0,36
Obs133	-2,12	0,46	-0,69	-0,43	-1,03	-0,22	0,62
Obs134	-2,88	-3,14	-2,37	-2,10	-0,01	1,62	-0,92
Obs135	-3,25	-0,71	1,10	-0,75	-0,44	-0,15	-0,41
Obs136	-1,29	-1,31	0,84	-0,27	-0,59	-0,34	0,74
Obs137	2,12	-0,96	-0,43	-0,80	0,86	-1,00	-0,19
Obs138	1,98	-1,43	-0,22	0,20	0,90	-0,34	-1,10
Obs139	-0,11	1,07	0,54	-0,62	0,27	0,71	0,98
Obs140	-2,35	1,37	0,99	0,65	0,77	-0,54	-1,35
Obs141	-0,15	1,43	2,37	0,70	0,36	0,87	1,28
Obs142	0,14	1,73	0,30	-0,08	1,22	-1,90	0,67
Obs143	0,04	1,14	1,29	0,33	3,11	-0,37	-0,54
Obs144	-0,13	2,13	0,48	-0,66	-0,91	-0,19	-0,35
Obs145	2,04	2,07	0,05	-0,48	0,06	0,52	1,97
Obs146	-1,21	0,48	0,89	-1,30	0,73	-2,06	-1,38
Obs147	2,31	-0,22	0,12	-1,36	-0,76	-0,43	-0,31
Obs148	-0,76	-0,22	1,31	1,68	-0,11	0,62	0,02
Obs149	1,05	2,03	-0,20	0,19	0,82	1,50	0,97
Obs150	-0,35	2,92	1,50	0,24	0,65	-1,02	0,09
Obs151	-0,19	-0,69	1,33	-0,05	0,07	1,01	-1,45
Obs152	2,02	1,31	-0,40	-0,95	-1,29	-0,65	1,41
Obs153	1,50	1,20	-0,43	0,70	-1,51	0,30	0,61
Obs154	0,37	1,08	0,61	0,39	0,35	0,48	0,86

Obs155	-4,20	1,82	1,14	2,18	-2,91	0,36	-0,37
Obs156	1,75	-0,40	-0,94	-0,12	0,18	0,20	-1,23
Obs157	0,81	-1,68	-0,52	0,92	0,01	-0,88	-0,07
Obs158	-1,34	3,11	0,28	-0,42	1,19	2,28	0,12
Obs159	0,62	0,78	0,80	-0,64	1,31	1,24	-0,32
Obs160	-0,09	-0,74	1,79	-0,53	-1,98	-0,26	-0,94
Obs161	-0,55	0,06	0,10	-0,74	-3,87	-0,18	2,19
Obs162	-2,58	-3,14	1,05	0,66	-1,61	-0,27	1,25
Obs163	1,58	-3,70	0,34	0,41	-0,01	-0,13	0,41
Obs164	-1,52	-2,47	0,63	-1,06	0,47	1,26	0,04
Obs165	-14,94	-1,05	-0,44	-2,05	2,11	-0,56	1,34
Obs166	0,67	-0,99	-0,32	-0,83	-0,01	0,06	-1,01
Obs167	2,15	-0,33	0,43	-1,53	-0,06	0,72	1,47
Obs168	-2,10	-2,34	0,10	-0,65	-0,07	0,68	-0,28
Obs169	0,67	1,03	-1,18	-0,52	0,00	0,13	0,62
Obs170	-0,66	0,48	1,08	-1,36	1,67	-0,39	0,56
Obs171	-1,28	0,53	-0,09	0,62	-1,25	0,92	0,90
Obs172	0,90	-1,08	0,09	0,49	1,06	-0,45	-0,71
Obs173	-0,21	0,61	0,59	0,84	-0,64	1,27	0,46
Obs174	-1,31	-0,46	-0,24	1,82	-0,62	0,40	0,12
Obs175	1,41	0,73	0,70	-0,51	0,43	-0,44	0,28
Obs176	-0,02	0,13	0,09	-2,87	0,56	-2,33	-0,71
Obs177	1,85	-1,46	0,08	-0,08	0,20	-1,33	-0,31
Obs178	0,99	0,47	0,08	1,86	0,10	-0,74	-1,89
Obs179	2,30	-1,49	-0,39	-0,35	1,47	-1,16	1,57
Obs180	2,36	0,39	0,60	-1,66	-0,74	-0,56	0,43
Obs181	-1,20	-0,21	-0,77	2,89	0,08	0,26	-0,36
Obs182	0,89	-3,30	-0,29	0,77	0,34	-0,99	0,78
Obs183	0,48	0,47	-1,13	1,26	-1,98	0,00	-0,16
Obs184	-0,95	0,69	-0,32	1,28	-0,19	0,51	0,10
Obs185	-2,70	-0,51	-0,73	-0,34	-0,95	1,09	0,39
Obs186	2,20	-0,39	-1,57	-0,57	0,02	0,52	-1,04
Obs187	1,03	-2,24	0,40	1,65	0,18	0,38	-0,24
Obs188	-0,23	-2,71	-0,73	1,79	-1,51	0,43	1,86
Obs189	2,27	-2,08	-1,40	-0,03	1,04	0,09	0,57
Obs190	2,73	-1,84	-0,63	0,05	-0,03	0,44	-0,20
Obs191	1,77	-1,46	1,75	-1,09	-0,61	1,18	0,26
Obs192	1,32	1,30	1,22	-0,67	1,63	0,60	1,22
Obs193	1,78	-0,68	-0,46	0,38	1,86	-2,21	1,18
Obs194	2,31	-0,80	-0,32	0,15	1,77	-0,21	2,12
Obs195	1,64	-0,75	-1,69	1,65	1,28	-1,85	1,35
Obs196	-0,61	-2,22	0,17	1,49	0,44	-0,51	-0,24
Obs197	2,56	-1,95	-0,69	0,54	-0,21	0,63	-1,72
Obs198	2,11	0,09	1,51	-1,42	0,70	1,37	1,59
Obs199	2,08	2,33	-1,24	0,12	-0,60	0,72	0,70
Obs200	1,08	-0,25	-0,49	0,60	-0,39	1,02	-0,44

Obs201	2,05	1,40	-2,53	0,12	0,39	-0,93	1,91
Obs202	1,58	-0,31	-2,33	1,37	1,38	-1,23	1,28
Obs203	1,02	-1,07	-0,16	0,09	-2,88	1,26	-0,68
Obs204	-0,27	1,00	-2,76	2,85	0,12	-0,39	-0,70
Obs205	-2,82	-1,64	1,18	-0,12	-0,66	-1,05	-0,91
Obs206	0,93	1,10	-0,07	-0,27	-0,18	-1,32	-0,66
Obs207	2,10	-0,02	0,05	-1,26	0,07	-1,11	0,03
Obs208	0,26	-0,56	0,65	0,45	0,37	0,19	-2,28
Obs209	1,39	0,66	0,58	0,47	0,97	0,12	0,77
Obs210	-4,79	0,90	-0,81	0,04	-0,38	0,76	-0,93
Obs211	1,10	0,20	0,23	1,04	-0,17	-0,47	0,31
Obs212	1,22	2,02	-0,66	-0,41	0,70	1,02	0,52
Obs213	-2,00	2,85	-1,53	0,28	-0,24	-0,20	0,97
Obs214	1,46	1,91	-0,19	-2,05	0,83	0,65	0,17
Obs215	2,02	-0,23	0,63	0,22	1,83	1,33	0,83
Obs216	0,59	1,68	-0,55	-0,93	-0,25	-0,09	-1,41
Obs217	-1,48	0,68	0,25	-0,08	-2,15	-0,07	-1,78
Obs218	2,40	-0,45	-1,00	-0,77	0,81	0,99	0,03
Obs219	2,70	0,03	-2,11	0,92	-0,58	1,14	-0,70

Tabla A29

Cosenos cuadrados de las observaciones para D1

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Obs1	0,38	0,07	0,18	0,05	0,06	0,01	0,05
Obs2	0,41	0,17	0,06	0,05	0,00	0,00	0,01
Obs3	0,09	0,53	0,02	0,01	0,09	0,11	0,02
Obs4	0,06	0,02	0,02	0,07	0,11	0,05	0,29
Obs5	0,07	0,00	0,40	0,02	0,00	0,01	0,19
Obs6	0,03	0,42	0,00	0,02	0,04	0,05	0,08
Obs7	0,47	0,02	0,05	0,05	0,08	0,06	0,03
Obs8	0,02	0,37	0,06	0,02	0,04	0,04	0,14
Obs9	0,04	0,06	0,25	0,04	0,24	0,00	0,01
Obs10	0,01	0,13	0,06	0,07	0,07	0,00	0,01
Obs11	0,01	0,01	0,21	0,02	0,06	0,07	0,02
Obs12	0,21	0,00	0,00	0,00	0,02	0,12	0,01
Obs13	0,00	0,14	0,25	0,03	0,05	0,00	0,04
Obs14	0,02	0,03	0,12	0,04	0,02	0,04	0,15
Obs15	0,18	0,03	0,00	0,00	0,14	0,05	0,17
Obs16	0,26	0,25	0,02	0,08	0,01	0,08	0,03
Obs17	0,44	0,06	0,05	0,03	0,03	0,01	0,00
Obs18	0,14	0,12	0,00	0,05	0,01	0,01	0,01
Obs19	0,09	0,07	0,17	0,21	0,00	0,00	0,01
Obs20	0,36	0,13	0,06	0,13	0,02	0,00	0,03
Obs21	0,07	0,25	0,12	0,11	0,10	0,01	0,00

Obs22	0,16	0,07	0,03	0,03	0,03	0,13	0,11
Obs23	0,35	0,11	0,03	0,18	0,01	0,01	0,01
Obs24	0,20	0,03	0,18	0,11	0,12	0,00	0,01
Obs25	0,27	0,00	0,00	0,03	0,12	0,00	0,10
Obs26	0,00	0,01	0,11	0,15	0,00	0,02	0,05
Obs27	0,00	0,00	0,07	0,14	0,00	0,02	0,07
Obs28	0,15	0,35	0,00	0,02	0,01	0,09	0,01
Obs29	0,21	0,06	0,00	0,08	0,00	0,18	0,20
Obs30	0,03	0,31	0,00	0,06	0,14	0,03	0,07
Obs31	0,00	0,40	0,01	0,02	0,00	0,13	0,08
Obs32	0,03	0,07	0,02	0,00	0,09	0,01	0,42
Obs33	0,03	0,11	0,08	0,06	0,13	0,11	0,00
Obs34	0,14	0,05	0,03	0,04	0,03	0,08	0,33
Obs35	0,44	0,10	0,04	0,05	0,01	0,11	0,02
Obs36	0,24	0,11	0,01	0,00	0,10	0,01	0,01
Obs37	0,05	0,00	0,01	0,10	0,00	0,01	0,05
Obs38	0,16	0,19	0,00	0,12	0,02	0,03	0,01
Obs39	0,00	0,06	0,07	0,01	0,06	0,01	0,01
Obs40	0,16	0,17	0,01	0,14	0,15	0,00	0,08
Obs41	0,01	0,01	0,04	0,00	0,01	0,31	0,14
Obs42	0,03	0,18	0,04	0,01	0,13	0,04	0,01
Obs43	0,04	0,17	0,06	0,00	0,01	0,01	0,00
Obs44	0,08	0,00	0,13	0,02	0,00	0,04	0,00
Obs45	0,53	0,12	0,00	0,03	0,04	0,02	0,05
Obs46	0,00	0,16	0,23	0,00	0,09	0,06	0,00
Obs47	0,18	0,10	0,05	0,00	0,07	0,01	0,01
Obs48	0,41	0,00	0,02	0,01	0,15	0,01	0,03
Obs49	0,44	0,13	0,24	0,00	0,02	0,01	0,03
Obs50	0,41	0,01	0,04	0,11	0,10	0,11	0,02
Obs51	0,01	0,38	0,00	0,01	0,07	0,25	0,03
Obs52	0,35	0,37	0,00	0,00	0,03	0,00	0,01
Obs53	0,13	0,26	0,10	0,00	0,05	0,00	0,02
Obs54	0,02	0,14	0,10	0,01	0,00	0,04	0,10
Obs55	0,01	0,09	0,01	0,35	0,03	0,03	0,05
Obs56	0,23	0,00	0,00	0,00	0,02	0,12	0,02
Obs57	0,47	0,01	0,09	0,05	0,13	0,03	0,01
Obs58	0,11	0,30	0,00	0,01	0,12	0,10	0,14
Obs59	0,02	0,60	0,00	0,04	0,00	0,00	0,04
Obs60	0,21	0,45	0,15	0,00	0,09	0,04	0,01
Obs61	0,05	0,03	0,02	0,00	0,21	0,00	0,09
Obs62	0,12	0,09	0,09	0,03	0,01	0,02	0,02
Obs63	0,00	0,24	0,12	0,13	0,06	0,05	0,01
Obs64	0,75	0,00	0,08	0,03	0,01	0,01	0,00
Obs65	0,03	0,11	0,21	0,09	0,00	0,29	0,01
Obs66	0,07	0,47	0,00	0,01	0,07	0,01	0,08
Obs67	0,04	0,54	0,00	0,18	0,01	0,02	0,03

Obs68	0,45	0,08	0,01	0,00	0,08	0,04	0,02
Obs69	0,30	0,04	0,06	0,09	0,03	0,07	0,04
Obs70	0,44	0,00	0,00	0,05	0,01	0,11	0,05
Obs71	0,10	0,44	0,04	0,03	0,06	0,02	0,02
Obs72	0,05	0,00	0,04	0,28	0,12	0,03	0,01
Obs73	0,09	0,24	0,03	0,02	0,02	0,14	0,10
Obs74	0,44	0,04	0,01	0,03	0,03	0,15	0,07
Obs75	0,05	0,14	0,00	0,16	0,05	0,18	0,08
Obs76	0,02	0,02	0,00	0,05	0,10	0,22	0,01
Obs77	0,19	0,18	0,10	0,05	0,00	0,11	0,01
Obs78	0,18	0,11	0,12	0,04	0,13	0,01	0,02
Obs79	0,01	0,12	0,05	0,10	0,09	0,11	0,02
Obs80	0,01	0,30	0,00	0,02	0,02	0,26	0,00
Obs81	0,23	0,13	0,05	0,04	0,04	0,04	0,00
Obs82	0,07	0,10	0,04	0,00	0,12	0,03	0,00
Obs83	0,03	0,28	0,00	0,12	0,01	0,02	0,06
Obs84	0,03	0,02	0,14	0,02	0,01	0,01	0,07
Obs85	0,02	0,00	0,20	0,24	0,02	0,05	0,01
Obs86	0,43	0,02	0,07	0,01	0,00	0,05	0,00
Obs87	0,78	0,01	0,01	0,01	0,03	0,00	0,01
Obs88	0,07	0,09	0,07	0,03	0,02	0,03	0,02
Obs89	0,01	0,01	0,03	0,00	0,01	0,29	0,01
Obs90	0,01	0,10	0,09	0,01	0,02	0,00	0,01
Obs91	0,47	0,02	0,00	0,00	0,01	0,01	0,01
Obs92	0,00	0,10	0,00	0,05	0,00	0,00	0,44
Obs93	0,10	0,03	0,45	0,00	0,02	0,03	0,10
Obs94	0,28	0,06	0,14	0,01	0,03	0,03	0,01
Obs95	0,15	0,08	0,01	0,13	0,00	0,00	0,05
Obs96	0,17	0,05	0,18	0,18	0,00	0,05	0,00
Obs97	0,01	0,05	0,03	0,03	0,08	0,09	0,00
Obs98	0,03	0,06	0,09	0,29	0,20	0,04	0,00
Obs99	0,01	0,01	0,09	0,00	0,14	0,00	0,09
Obs100	0,09	0,13	0,04	0,10	0,01	0,02	0,01
Obs101	0,07	0,00	0,08	0,07	0,03	0,03	0,30
Obs102	0,30	0,00	0,14	0,11	0,00	0,00	0,05
Obs103	0,01	0,15	0,39	0,01	0,04	0,01	0,01
Obs104	0,20	0,06	0,15	0,08	0,00	0,01	0,07
Obs105	0,07	0,00	0,01	0,00	0,19	0,13	0,01
Obs106	0,09	0,01	0,05	0,12	0,05	0,00	0,01
Obs107	0,54	0,00	0,00	0,11	0,06	0,06	0,01
Obs108	0,01	0,09	0,06	0,09	0,07	0,04	0,01
Obs109	0,08	0,05	0,07	0,00	0,02	0,01	0,09
Obs110	0,00	0,36	0,01	0,13	0,00	0,04	0,04
Obs111	0,01	0,04	0,48	0,03	0,00	0,09	0,12
Obs112	0,01	0,02	0,00	0,05	0,11	0,10	0,00
Obs113	0,32	0,20	0,09	0,09	0,00	0,02	0,03

Obs114	0,34	0,01	0,00	0,09	0,09	0,07	0,12
Obs115	0,34	0,10	0,00	0,01	0,02	0,16	0,09
Obs116	0,21	0,01	0,22	0,01	0,01	0,02	0,03
Obs117	0,00	0,09	0,05	0,10	0,06	0,25	0,00
Obs118	0,47	0,11	0,00	0,04	0,01	0,00	0,00
Obs119	0,33	0,27	0,01	0,02	0,04	0,02	0,07
Obs120	0,01	0,32	0,04	0,04	0,02	0,10	0,01
Obs121	0,24	0,03	0,01	0,03	0,05	0,09	0,27
Obs122	0,16	0,16	0,08	0,04	0,00	0,00	0,05
Obs123	0,03	0,07	0,10	0,00	0,03	0,19	0,05
Obs124	0,43	0,05	0,14	0,06	0,05	0,04	0,02
Obs125	0,01	0,10	0,07	0,05	0,01	0,05	0,01
Obs126	0,13	0,06	0,08	0,02	0,06	0,00	0,02
Obs127	0,27	0,01	0,01	0,18	0,01	0,12	0,04
Obs128	0,04	0,30	0,01	0,07	0,25	0,00	0,01
Obs129	0,03	0,07	0,00	0,04	0,02	0,09	0,01
Obs130	0,01	0,14	0,00	0,01	0,01	0,04	0,01
Obs131	0,18	0,01	0,06	0,10	0,06	0,00	0,01
Obs132	0,45	0,34	0,03	0,00	0,01	0,06	0,01
Obs133	0,44	0,02	0,05	0,02	0,10	0,00	0,04
Obs134	0,19	0,22	0,13	0,10	0,00	0,06	0,02
Obs135	0,69	0,03	0,08	0,04	0,01	0,00	0,01
Obs136	0,08	0,09	0,04	0,00	0,02	0,01	0,03
Obs137	0,29	0,06	0,01	0,04	0,05	0,06	0,00
Obs138	0,40	0,21	0,00	0,00	0,08	0,01	0,12
Obs139	0,00	0,10	0,03	0,03	0,01	0,04	0,08
Obs140	0,39	0,13	0,07	0,03	0,04	0,02	0,13
Obs141	0,00	0,07	0,20	0,02	0,00	0,03	0,06
Obs142	0,00	0,16	0,00	0,00	0,08	0,20	0,02
Obs143	0,00	0,06	0,08	0,01	0,47	0,01	0,01
Obs144	0,00	0,26	0,01	0,03	0,05	0,00	0,01
Obs145	0,22	0,23	0,00	0,01	0,00	0,01	0,20
Obs146	0,08	0,01	0,05	0,10	0,03	0,25	0,11
Obs147	0,46	0,00	0,00	0,16	0,05	0,02	0,01
Obs148	0,06	0,00	0,17	0,28	0,00	0,04	0,00
Obs149	0,08	0,30	0,00	0,00	0,05	0,17	0,07
Obs150	0,01	0,49	0,13	0,00	0,02	0,06	0,00
Obs151	0,00	0,03	0,10	0,00	0,00	0,06	0,12
Obs152	0,24	0,10	0,01	0,05	0,10	0,02	0,12
Obs153	0,18	0,11	0,01	0,04	0,18	0,01	0,03
Obs154	0,02	0,15	0,05	0,02	0,02	0,03	0,09
Obs155	0,29	0,05	0,02	0,08	0,14	0,00	0,00
Obs156	0,30	0,02	0,09	0,00	0,00	0,00	0,15
Obs157	0,06	0,27	0,03	0,08	0,00	0,07	0,00
Obs158	0,07	0,37	0,00	0,01	0,05	0,20	0,00
Obs159	0,03	0,05	0,05	0,03	0,13	0,12	0,01

Obs160	0,00	0,03	0,20	0,02	0,25	0,00	0,06
Obs161	0,01	0,00	0,00	0,02	0,58	0,00	0,19
Obs162	0,19	0,28	0,03	0,01	0,07	0,00	0,04
Obs163	0,12	0,66	0,01	0,01	0,00	0,00	0,01
Obs164	0,13	0,33	0,02	0,06	0,01	0,09	0,00
Obs165	0,90	0,00	0,00	0,02	0,02	0,00	0,01
Obs166	0,05	0,10	0,01	0,07	0,00	0,00	0,11
Obs167	0,33	0,01	0,01	0,17	0,00	0,04	0,16
Obs168	0,29	0,37	0,00	0,03	0,00	0,03	0,01
Obs169	0,05	0,12	0,15	0,03	0,00	0,00	0,04
Obs170	0,03	0,02	0,08	0,13	0,19	0,01	0,02
Obs171	0,14	0,02	0,00	0,03	0,14	0,08	0,07
Obs172	0,10	0,14	0,00	0,03	0,13	0,02	0,06
Obs173	0,00	0,03	0,03	0,05	0,03	0,12	0,02
Obs174	0,14	0,02	0,00	0,27	0,03	0,01	0,00
Obs175	0,36	0,10	0,09	0,05	0,03	0,04	0,01
Obs176	0,00	0,00	0,00	0,48	0,02	0,31	0,03
Obs177	0,27	0,17	0,00	0,00	0,00	0,14	0,01
Obs178	0,05	0,01	0,00	0,18	0,00	0,03	0,18
Obs179	0,26	0,11	0,01	0,01	0,11	0,07	0,12
Obs180	0,39	0,01	0,02	0,19	0,04	0,02	0,01
Obs181	0,06	0,00	0,03	0,36	0,00	0,00	0,01
Obs182	0,04	0,60	0,00	0,03	0,01	0,05	0,03
Obs183	0,02	0,02	0,09	0,12	0,29	0,00	0,00
Obs184	0,13	0,07	0,02	0,24	0,01	0,04	0,00
Obs185	0,39	0,01	0,03	0,01	0,05	0,06	0,01
Obs186	0,37	0,01	0,19	0,02	0,00	0,02	0,08
Obs187	0,06	0,30	0,01	0,16	0,00	0,01	0,00
Obs188	0,00	0,29	0,02	0,13	0,09	0,01	0,14
Obs189	0,21	0,18	0,08	0,00	0,04	0,00	0,01
Obs190	0,55	0,25	0,03	0,00	0,00	0,01	0,00
Obs191	0,17	0,11	0,17	0,06	0,02	0,08	0,00
Obs192	0,12	0,12	0,10	0,03	0,18	0,02	0,10
Obs193	0,14	0,02	0,01	0,01	0,15	0,21	0,06
Obs194	0,27	0,03	0,01	0,00	0,16	0,00	0,23
Obs195	0,12	0,03	0,13	0,12	0,07	0,15	0,08
Obs196	0,01	0,18	0,00	0,08	0,01	0,01	0,00
Obs197	0,38	0,22	0,03	0,02	0,00	0,02	0,17
Obs198	0,21	0,00	0,11	0,10	0,02	0,09	0,12
Obs199	0,26	0,33	0,09	0,00	0,02	0,03	0,03
Obs200	0,14	0,01	0,03	0,04	0,02	0,12	0,02
Obs201	0,19	0,09	0,28	0,00	0,01	0,04	0,16
Obs202	0,11	0,00	0,25	0,09	0,09	0,07	0,07
Obs203	0,05	0,05	0,00	0,00	0,40	0,08	0,02
Obs204	0,00	0,03	0,24	0,26	0,00	0,00	0,02
Obs205	0,41	0,14	0,07	0,00	0,02	0,06	0,04

Obs206	0,07	0,10	0,00	0,01	0,00	0,15	0,04
Obs207	0,45	0,00	0,00	0,16	0,00	0,12	0,00
Obs208	0,00	0,02	0,03	0,01	0,01	0,00	0,34
Obs209	0,23	0,05	0,04	0,03	0,11	0,00	0,07
Obs210	0,53	0,02	0,02	0,00	0,00	0,01	0,02
Obs211	0,14	0,00	0,01	0,13	0,00	0,03	0,01
Obs212	0,10	0,27	0,03	0,01	0,03	0,07	0,02
Obs213	0,15	0,31	0,09	0,00	0,00	0,00	0,04
Obs214	0,10	0,17	0,00	0,20	0,03	0,02	0,00
Obs215	0,17	0,00	0,02	0,00	0,14	0,07	0,03
Obs216	0,03	0,23	0,02	0,07	0,01	0,00	0,16
Obs217	0,10	0,02	0,00	0,00	0,21	0,00	0,14
Obs218	0,22	0,01	0,04	0,02	0,02	0,04	0,00
Obs219	0,38	0,00	0,23	0,04	0,02	0,07	0,03

Nota. Los valores en negrita corresponden para cada observación al factor para lo cual el coseno cuadrado es el mayor

Tabla A30

Vectores propios para D2

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Ítem 22(+)	0,42	0,04	-0,36	-0,25	0,26	-0,15	-0,33	-0,42	-0,50
Ítem 27(+)	0,28	0,45	-0,15	-0,15	-0,21	0,78	0,01	-0,01	0,13
Ítem 29(+)	0,22	0,55	-0,12	-0,17	-0,44	-0,60	0,09	0,08	0,22
Ítem 21(t)	-0,03	0,14	0,75	-0,48	-0,05	0,02	0,22	-0,23	-0,29
Ítem 23(t)	0,42	0,03	0,01	-0,06	0,64	-0,06	0,55	0,08	0,31
Ítem 24(t)	0,46	0,03	0,28	0,27	-0,03	-0,01	-0,17	0,66	-0,41
Ítem 25(t)	0,36	-0,02	0,31	0,64	-0,18	-0,02	-0,01	-0,56	0,16
Ítem 26(t)	0,24	-0,53	-0,25	-0,12	-0,50	0,05	0,54	-0,01	-0,22
Ítem 28(t)	0,34	-0,44	0,19	-0,40	-0,09	-0,01	-0,47	0,07	0,51

Tabla A31

Cargas factoriales para D2

	F1	F2	F3	F4
Ítem 22(+)	0,68	0,05	-0,39	-0,24
Ítem 27(+)	0,45	0,53	-0,17	-0,14
Ítem 29(+)	0,34	0,64	-0,13	-0,16
Ítem 21(t)	-0,05	0,16	0,82	-0,45
Ítem 23(t)	0,68	0,04	0,01	-0,05
Ítem 24(t)	0,73	0,03	0,31	0,26
Ítem 25(t)	0,58	-0,02	0,34	0,61
Ítem 26(t)	0,39	-0,62	-0,27	-0,11
Ítem 28(t)	0,54	-0,52	0,21	-0,38

Tabla A32*Coordenadas de las observaciones para D2*

Observación	F1	F2	F3	F4
Obs1	-2,87	0,03	-0,57	1,38
Obs2	-0,06	-0,18	-0,02	1,41
Obs3	2,57	-2,04	-0,46	0,54
Obs4	0,69	-1,03	-1,03	0,03
Obs5	0,62	-1,74	0,34	1,41
Obs6	-1,06	-0,42	0,96	-0,30
Obs7	1,08	0,49	-1,49	-0,09
Obs8	0,49	-0,45	-0,20	-0,21
Obs9	-0,48	2,61	0,19	-0,52
Obs10	0,61	-0,05	1,04	1,16
Obs11	1,81	-0,52	-0,14	1,09
Obs12	-0,83	-0,13	-0,26	0,16
Obs13	2,81	-0,22	-0,95	0,47
Obs14	-0,05	1,88	0,36	2,04
Obs15	-1,31	-0,95	-0,11	-1,29
Obs16	-0,90	1,99	2,90	1,07
Obs17	-1,14	-1,02	-0,65	-0,97
Obs18	0,16	-0,98	-0,02	-0,04
Obs19	-0,29	0,94	-1,57	0,40
Obs20	-1,05	0,41	-2,39	-0,28
Obs21	-2,10	1,24	1,76	1,26
Obs22	-0,52	0,89	1,92	-0,49
Obs23	-0,78	-1,06	0,41	0,31
Obs24	-0,26	-0,05	0,41	0,17
Obs25	0,39	-0,06	0,99	-1,00
Obs26	0,16	-0,98	-0,02	-0,04
Obs27	-0,24	0,56	-0,99	0,96
Obs28	0,97	0,71	-0,96	-0,36
Obs29	-5,62	0,00	1,43	2,24
Obs30	0,86	1,48	-0,78	1,00
Obs31	1,07	0,77	-0,57	-0,63
Obs32	-1,19	0,47	1,48	0,38
Obs33	-0,46	-0,16	-0,37	0,70
Obs34	3,12	-0,63	-0,77	0,10
Obs35	0,89	0,09	-0,11	1,37
Obs36	0,26	-0,45	0,64	0,21
Obs37	0,30	1,39	1,24	-0,97
Obs38	0,87	0,17	-1,37	-0,30
Obs39	0,67	-0,93	-0,45	-0,34
Obs40	-4,62	-0,49	0,15	-0,64

Obs41	-0,88	-0,90	-1,27	-2,09
Obs42	-1,00	0,32	0,23	0,59
Obs43	0,52	-0,56	-0,78	0,16
Obs44	-0,03	-0,62	-0,38	0,43
Obs45	1,30	0,20	-1,37	-0,36
Obs46	-1,06	1,54	0,48	0,37
Obs47	0,87	-0,36	0,73	0,13
Obs48	1,70	-2,31	2,27	-0,69
Obs49	1,30	0,20	-1,37	-0,36
Obs50	2,71	0,20	1,38	-1,01
Obs51	-0,46	-0,16	-0,37	0,70
Obs52	-3,58	0,61	-0,43	0,05
Obs53	0,37	1,07	-0,50	0,15
Obs54	0,11	-0,77	1,15	-0,78
Obs55	-1,30	0,76	-0,94	0,05
Obs56	1,66	0,55	0,38	-1,52
Obs57	-1,29	2,75	0,81	2,38
Obs58	1,30	0,20	-1,37	-0,36
Obs59	0,61	-1,63	0,61	1,71
Obs60	0,67	-0,58	-0,98	1,12
Obs61	-1,81	-0,20	-2,25	-0,60
Obs62	-0,64	-0,37	1,76	-0,40
Obs63	2,58	-0,70	-0,38	0,38
Obs64	-1,81	2,46	-1,31	-1,02
Obs65	-2,44	0,22	0,10	0,33
Obs66	0,95	-0,22	-0,60	-0,56
Obs67	-3,48	0,68	-1,20	-0,96
Obs68	1,00	-0,40	-0,63	-0,51
Obs69	0,52	-0,34	0,28	-0,65
Obs70	1,23	0,52	0,38	-1,47
Obs71	1,05	-0,68	0,72	-1,13
Obs72	-0,73	-2,91	0,48	0,57
Obs73	0,95	-0,22	-0,60	-0,56
Obs74	-1,58	-5,72	0,70	1,86
Obs75	-0,05	-0,52	0,20	0,06
Obs76	-0,87	0,71	0,68	2,01
Obs77	3,12	-0,63	-0,77	0,10
Obs78	0,27	-0,11	-0,60	0,24
Obs79	-0,20	-2,72	2,97	-0,02
Obs80	1,05	2,26	1,08	0,46
Obs81	1,30	0,20	-1,37	-0,36
Obs82	-0,46	-0,16	-0,37	0,70
Obs83	0,41	-1,41	-0,95	-0,72
Obs84	-0,28	-0,80	1,42	-0,39
Obs85	2,51	-0,82	-0,21	0,32
Obs86	-0,11	0,25	0,73	-1,63

Obs87	0,16	-0,98	-0,02	-0,04
Obs88	-4,34	0,68	-1,83	-1,95
Obs89	1,71	0,34	-0,78	-0,78
Obs90	0,91	-0,21	1,25	-0,67
Obs91	-1,10	0,27	-0,16	0,86
Obs92	-0,32	1,40	1,11	-1,37
Obs93	-1,08	-2,64	-1,18	0,11
Obs94	-1,19	1,90	-1,39	0,32
Obs95	-1,28	0,98	0,54	-0,33
Obs96	1,91	0,93	2,57	-0,75
Obs97	-2,88	0,07	-0,94	0,59
Obs98	0,67	-0,93	-0,45	-0,34
Obs99	2,01	-0,06	-0,75	1,16
Obs100	1,33	-0,42	1,53	0,06
Obs101	-0,76	0,18	0,22	-0,15
Obs102	-1,93	0,57	-0,01	-2,07
Obs103	1,70	-2,05	-1,09	-0,45
Obs104	2,82	-1,23	-0,03	-0,05
Obs105	2,63	0,61	1,40	-0,80
Obs106	1,23	0,52	0,38	-1,47
Obs107	0,39	-0,06	0,99	-1,00
Obs108	-1,23	1,72	-0,18	0,56
Obs109	1,85	1,11	2,59	-0,79
Obs110	-2,83	1,21	-0,97	-0,97
Obs111	2,01	-3,44	-0,14	0,98
Obs112	-0,06	0,41	-0,19	0,24
Obs113	3,12	-0,63	-0,77	0,10
Obs114	-0,45	0,80	0,07	0,85
Obs115	2,50	0,18	-1,12	0,84
Obs116	-0,24	0,88	0,06	0,36
Obs117	-1,71	-0,09	0,31	-0,10
Obs118	-1,24	0,10	1,01	-1,13
Obs119	1,35	2,44	-0,44	1,62
Obs120	-0,93	-0,43	-0,37	1,21
Obs121	-1,32	0,09	0,11	-1,47
Obs122	-0,83	-0,03	-0,70	0,37
Obs123	-1,55	-0,72	0,80	-0,22
Obs124	1,70	-2,31	2,27	-0,69
Obs125	-1,08	-0,62	-0,76	-0,23
Obs126	-1,86	-0,27	-0,22	0,77
Obs127	-1,16	0,11	1,11	2,52
Obs128	0,16	-0,98	-0,02	-0,04
Obs129	0,11	-0,77	1,15	-0,78
Obs130	-1,16	-1,38	1,75	-0,26
Obs131	0,67	-0,93	-0,45	-0,34
Obs132	-2,41	-0,34	0,17	1,05

Obs133	-1,08	0,32	-0,49	0,09
Obs134	-0,97	-0,21	0,07	1,00
Obs135	-0,64	-0,81	0,18	0,65
Obs136	-0,74	-1,14	-1,16	-0,22
Obs137	-0,91	1,47	1,03	-2,18
Obs138	-1,44	-1,36	0,08	0,55
Obs139	-0,49	-0,29	0,40	-1,51
Obs140	-0,36	-0,11	0,02	0,43
Obs141	-0,21	0,58	0,34	-0,55
Obs142	0,92	-0,57	-0,83	-2,07
Obs143	0,47	-1,91	-0,89	0,30
Obs144	1,88	1,00	-1,47	1,58
Obs145	1,25	-0,04	-1,01	-2,24
Obs146	0,67	-0,93	-0,45	-0,34
Obs147	1,08	1,15	-1,13	-0,05
Obs148	-2,30	-0,26	-0,60	0,04
Obs149	-0,20	-0,23	-3,17	-3,21
Obs150	1,28	0,30	-0,78	-0,73
Obs151	-1,40	0,58	-0,38	-0,91
Obs152	2,81	-0,22	-0,95	0,47
Obs153	1,71	-0,54	0,81	-0,23
Obs154	-0,81	-0,13	1,56	1,04
Obs155	2,10	0,68	1,97	-1,11
Obs156	1,71	1,13	-0,59	0,50
Obs157	-1,37	2,45	-0,52	-0,14
Obs158	1,60	0,26	0,00	0,23
Obs159	0,87	0,91	-1,36	1,58
Obs160	1,98	-0,10	0,11	-0,58
Obs161	1,68	-0,14	1,00	0,28
Obs162	-1,87	0,18	-1,80	0,00
Obs163	-1,03	-0,83	0,21	0,73
Obs164	0,93	-0,08	1,12	-1,62
Obs165	-6,20	-4,54	0,46	0,80
Obs166	-1,91	-0,03	-0,06	-0,87
Obs167	1,49	-0,48	-0,92	0,14
Obs168	-3,58	-0,27	-0,41	-0,92
Obs169	-0,17	-0,46	0,39	-0,04
Obs170	0,12	0,05	0,17	-0,24
Obs171	-0,20	1,48	1,39	0,70
Obs172	-1,23	0,85	-1,14	0,75
Obs173	1,57	1,53	2,45	-0,40
Obs174	-0,36	-0,11	0,02	0,43
Obs175	0,18	-1,08	-0,60	0,33
Obs176	-1,48	-2,99	-0,05	0,66
Obs177	-2,15	1,18	-2,11	-0,78
Obs178	0,67	0,04	-0,99	0,97

Obs179	3,02	-0,21	1,55	-1,38
Obs180	-0,59	1,28	-0,15	0,71
Obs181	-0,31	0,16	1,58	-0,57
Obs182	-3,06	0,04	1,19	-1,96
Obs183	-2,49	0,43	1,26	-0,41
Obs184	-0,58	-0,60	-0,20	0,39
Obs185	-0,20	1,48	1,39	0,70
Obs186	1,30	0,20	-1,37	-0,36
Obs187	-1,54	0,61	1,69	-0,80
Obs188	-0,69	-0,09	0,41	0,22
Obs189	-0,53	-0,08	2,65	0,11
Obs190	0,86	1,23	-0,35	-0,52
Obs191	1,23	-1,94	0,13	1,51
Obs192	1,71	0,18	-1,02	0,35
Obs193	1,28	0,30	-0,78	-0,73
Obs194	1,22	1,45	-0,47	1,69
Obs195	1,03	2,85	-0,61	1,99
Obs196	0,03	0,47	0,21	-0,03
Obs197	0,59	2,24	0,80	0,19
Obs198	0,73	1,86	1,88	0,29
Obs199	0,99	0,61	-1,54	0,01
Obs200	-1,41	0,26	-2,13	-0,83
Obs201	1,03	0,45	-0,77	0,01
Obs202	0,48	0,13	-1,10	0,09
Obs203	-0,63	-1,82	1,09	0,13
Obs204	0,16	-0,74	0,43	-1,36
Obs205	-2,97	0,13	-0,30	0,66
Obs206	0,30	1,05	-0,57	0,10
Obs207	-1,33	-0,32	-1,24	0,85
Obs208	0,40	1,81	-0,22	2,36
Obs209	2,19	0,59	-1,30	1,21
Obs210	0,16	-0,98	-0,02	-0,04
Obs211	0,30	-0,32	1,70	0,03
Obs212	0,75	1,89	2,71	0,26
Obs213	2,61	-0,77	0,18	0,06
Obs214	0,83	1,91	2,27	0,02
Obs215	1,72	0,69	0,07	0,85
Obs216	-1,71	0,67	0,14	-2,72
Obs217	-0,96	1,00	-1,34	-0,65
Obs218	3,12	-0,63	-0,77	0,10
Obs219	0,52	-0,19	-1,99	0,60

Tabla A33*Cosenos cuadrados de las observaciones para D2*

	F1	F2	F3	F4
Obs1	0,41	0,00	0,02	0,10
Obs2	0,00	0,01	0,00	0,61
Obs3	0,49	0,31	0,02	0,02
Obs4	0,16	0,36	0,36	0,00
Obs5	0,04	0,35	0,01	0,23
Obs6	0,19	0,03	0,16	0,02
Obs7	0,30	0,06	0,58	0,00
Obs8	0,14	0,12	0,02	0,03
Obs9	0,02	0,66	0,00	0,03
Obs10	0,08	0,00	0,24	0,29
Obs11	0,51	0,04	0,00	0,18
Obs12	0,47	0,01	0,05	0,02
Obs13	0,81	0,01	0,09	0,02
Obs14	0,00	0,38	0,01	0,45
Obs15	0,20	0,11	0,00	0,20
Obs16	0,05	0,25	0,53	0,07
Obs17	0,31	0,25	0,10	0,23
Obs18	0,02	0,79	0,00	0,00
Obs19	0,02	0,16	0,46	0,03
Obs20	0,08	0,01	0,43	0,01
Obs21	0,23	0,08	0,16	0,08
Obs22	0,02	0,06	0,28	0,02
Obs23	0,15	0,28	0,04	0,02
Obs24	0,03	0,00	0,08	0,01
Obs25	0,04	0,00	0,28	0,28
Obs26	0,02	0,79	0,00	0,00
Obs27	0,02	0,09	0,28	0,27
Obs28	0,32	0,18	0,32	0,04
Obs29	0,58	0,00	0,04	0,09
Obs30	0,11	0,32	0,09	0,15
Obs31	0,38	0,19	0,11	0,13
Obs32	0,12	0,02	0,19	0,01
Obs33	0,10	0,01	0,06	0,23
Obs34	0,83	0,03	0,05	0,00
Obs35	0,11	0,00	0,00	0,27
Obs36	0,01	0,04	0,08	0,01
Obs37	0,02	0,37	0,30	0,18
Obs38	0,15	0,01	0,38	0,02
Obs39	0,23	0,45	0,10	0,06
Obs40	0,94	0,01	0,00	0,02
Obs41	0,04	0,04	0,08	0,22

Obs42	0,39	0,04	0,02	0,14
Obs43	0,10	0,11	0,22	0,01
Obs44	0,00	0,19	0,07	0,09
Obs45	0,39	0,01	0,43	0,03
Obs46	0,23	0,49	0,05	0,03
Obs47	0,25	0,04	0,18	0,01
Obs48	0,10	0,18	0,18	0,02
Obs49	0,39	0,01	0,43	0,03
Obs50	0,58	0,00	0,15	0,08
Obs51	0,10	0,01	0,06	0,23
Obs52	0,92	0,03	0,01	0,00
Obs53	0,03	0,25	0,05	0,00
Obs54	0,00	0,21	0,48	0,22
Obs55	0,22	0,08	0,11	0,00
Obs56	0,45	0,05	0,02	0,38
Obs57	0,09	0,41	0,04	0,31
Obs58	0,39	0,01	0,43	0,03
Obs59	0,03	0,21	0,03	0,23
Obs60	0,03	0,02	0,06	0,08
Obs61	0,16	0,00	0,25	0,02
Obs62	0,07	0,02	0,52	0,03
Obs63	0,70	0,05	0,01	0,02
Obs64	0,24	0,45	0,13	0,08
Obs65	0,70	0,01	0,00	0,01
Obs66	0,33	0,02	0,13	0,11
Obs67	0,77	0,03	0,09	0,06
Obs68	0,40	0,06	0,16	0,10
Obs69	0,15	0,06	0,04	0,23
Obs70	0,32	0,06	0,03	0,45
Obs71	0,23	0,10	0,11	0,27
Obs72	0,04	0,72	0,02	0,03
Obs73	0,33	0,02	0,13	0,11
Obs74	0,06	0,76	0,01	0,08
Obs75	0,00	0,27	0,04	0,00
Obs76	0,09	0,06	0,05	0,45
Obs77	0,83	0,03	0,05	0,00
Obs78	0,02	0,00	0,09	0,01
Obs79	0,00	0,26	0,31	0,00
Obs80	0,12	0,56	0,13	0,02
Obs81	0,39	0,01	0,43	0,03
Obs82	0,10	0,01	0,06	0,23
Obs83	0,04	0,44	0,20	0,11
Obs84	0,01	0,09	0,27	0,02
Obs85	0,80	0,09	0,01	0,01
Obs86	0,00	0,01	0,12	0,61
Obs87	0,02	0,79	0,00	0,00

Obs88	0,70	0,02	0,12	0,14
Obs89	0,63	0,02	0,13	0,13
Obs90	0,18	0,01	0,35	0,10
Obs91	0,46	0,03	0,01	0,28
Obs92	0,01	0,23	0,15	0,23
Obs93	0,07	0,43	0,09	0,00
Obs94	0,13	0,32	0,17	0,01
Obs95	0,30	0,17	0,05	0,02
Obs96	0,22	0,05	0,41	0,03
Obs97	0,77	0,00	0,08	0,03
Obs98	0,23	0,45	0,10	0,06
Obs99	0,59	0,00	0,08	0,20
Obs100	0,21	0,02	0,27	0,00
Obs101	0,11	0,01	0,01	0,00
Obs102	0,25	0,02	0,00	0,29
Obs103	0,26	0,37	0,10	0,02
Obs104	0,80	0,15	0,00	0,00
Obs105	0,67	0,04	0,19	0,06
Obs106	0,32	0,06	0,03	0,45
Obs107	0,04	0,00	0,28	0,28
Obs108	0,20	0,40	0,00	0,04
Obs109	0,21	0,07	0,41	0,04
Obs110	0,53	0,10	0,06	0,06
Obs111	0,14	0,42	0,00	0,03
Obs112	0,00	0,06	0,01	0,02
Obs113	0,83	0,03	0,05	0,00
Obs114	0,04	0,14	0,00	0,16
Obs115	0,67	0,00	0,13	0,08
Obs116	0,02	0,32	0,00	0,05
Obs117	0,58	0,00	0,02	0,00
Obs118	0,20	0,00	0,13	0,17
Obs119	0,14	0,46	0,02	0,21
Obs120	0,11	0,02	0,02	0,19
Obs121	0,19	0,00	0,00	0,24
Obs122	0,24	0,00	0,17	0,05
Obs123	0,38	0,08	0,10	0,01
Obs124	0,10	0,18	0,18	0,02
Obs125	0,25	0,08	0,13	0,01
Obs126	0,59	0,01	0,01	0,10
Obs127	0,10	0,00	0,09	0,49
Obs128	0,02	0,79	0,00	0,00
Obs129	0,00	0,21	0,48	0,22
Obs130	0,17	0,24	0,40	0,01
Obs131	0,23	0,45	0,10	0,06
Obs132	0,74	0,01	0,00	0,14
Obs133	0,35	0,03	0,07	0,00

Obs134	0,22	0,01	0,00	0,23
Obs135	0,13	0,21	0,01	0,14
Obs136	0,09	0,22	0,23	0,01
Obs137	0,05	0,12	0,06	0,26
Obs138	0,33	0,30	0,00	0,05
Obs139	0,03	0,01	0,02	0,32
Obs140	0,21	0,02	0,00	0,31
Obs141	0,01	0,05	0,02	0,05
Obs142	0,07	0,03	0,06	0,38
Obs143	0,02	0,31	0,07	0,01
Obs144	0,26	0,07	0,16	0,18
Obs145	0,13	0,00	0,09	0,43
Obs146	0,23	0,45	0,10	0,06
Obs147	0,21	0,24	0,23	0,00
Obs148	0,75	0,01	0,05	0,00
Obs149	0,00	0,00	0,44	0,45
Obs150	0,50	0,03	0,19	0,16
Obs151	0,22	0,04	0,02	0,09
Obs152	0,81	0,01	0,09	0,02
Obs153	0,31	0,03	0,07	0,01
Obs154	0,06	0,00	0,23	0,10
Obs155	0,38	0,04	0,34	0,11
Obs156	0,38	0,16	0,04	0,03
Obs157	0,17	0,55	0,03	0,00
Obs158	0,51	0,01	0,00	0,01
Obs159	0,07	0,08	0,18	0,24
Obs160	0,54	0,00	0,00	0,05
Obs161	0,33	0,00	0,12	0,01
Obs162	0,37	0,00	0,35	0,00
Obs163	0,16	0,10	0,01	0,08
Obs164	0,13	0,00	0,19	0,40
Obs165	0,60	0,32	0,00	0,01
Obs166	0,29	0,00	0,00	0,06
Obs167	0,47	0,05	0,18	0,00
Obs168	0,80	0,00	0,01	0,05
Obs169	0,03	0,21	0,15	0,00
Obs170	0,01	0,00	0,02	0,04
Obs171	0,01	0,34	0,30	0,08
Obs172	0,18	0,09	0,16	0,07
Obs173	0,22	0,21	0,53	0,01
Obs174	0,21	0,02	0,00	0,31
Obs175	0,02	0,52	0,16	0,05
Obs176	0,07	0,30	0,00	0,02
Obs177	0,31	0,09	0,30	0,04
Obs178	0,07	0,00	0,14	0,14
Obs179	0,62	0,00	0,16	0,13

Obs180	0,05	0,24	0,00	0,07
Obs181	0,03	0,01	0,66	0,09
Obs182	0,47	0,00	0,07	0,19
Obs183	0,62	0,02	0,16	0,02
Obs184	0,22	0,24	0,03	0,10
Obs185	0,01	0,34	0,30	0,08
Obs186	0,39	0,01	0,43	0,03
Obs187	0,31	0,05	0,38	0,08
Obs188	0,16	0,00	0,06	0,02
Obs189	0,01	0,00	0,27	0,00
Obs190	0,17	0,35	0,03	0,06
Obs191	0,10	0,25	0,00	0,15
Obs192	0,54	0,01	0,19	0,02
Obs193	0,50	0,03	0,19	0,16
Obs194	0,16	0,22	0,02	0,30
Obs195	0,07	0,51	0,02	0,25
Obs196	0,00	0,08	0,02	0,00
Obs197	0,04	0,63	0,08	0,00
Obs198	0,06	0,36	0,37	0,01
Obs199	0,25	0,09	0,60	0,00
Obs200	0,20	0,01	0,46	0,07
Obs201	0,18	0,03	0,10	0,00
Obs202	0,02	0,00	0,09	0,00
Obs203	0,04	0,35	0,13	0,00
Obs204	0,01	0,13	0,04	0,43
Obs205	0,78	0,00	0,01	0,04
Obs206	0,01	0,15	0,04	0,00
Obs207	0,38	0,02	0,32	0,15
Obs208	0,01	0,28	0,00	0,47
Obs209	0,45	0,03	0,16	0,14
Obs210	0,02	0,79	0,00	0,00
Obs211	0,03	0,03	0,81	0,00
Obs212	0,04	0,27	0,56	0,01
Obs213	0,83	0,07	0,00	0,00
Obs214	0,07	0,38	0,53	0,00
Obs215	0,51	0,08	0,00	0,12
Obs216	0,22	0,03	0,00	0,56
Obs217	0,06	0,07	0,13	0,03
Obs218	0,83	0,03	0,05	0,00
Obs219	0,02	0,00	0,32	0,03

Nota. Los valores en negrita corresponden para cada observación al factor para lo cual el coseno cuadrado es el mayor.

Tabla A34*Vectores propios para D3 primera parte*

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Ítem 30(+)	0,31	-0,01	0,23	-0,16	-0,54	-0,04	0,09
Ítem 32(+)	0,20	-0,22	0,47	-0,02	-0,27	-0,37	-0,38
Ítem 34(+)	0,40	-0,08	-0,11	-0,16	-0,20	-0,13	0,00
Ítem 36(+)	0,28	0,00	0,25	-0,03	0,68	-0,17	-0,22
Ítem 38(+)	0,11	-0,13	0,01	0,87	0,00	-0,33	0,21
Ítem 40(+)	0,41	-0,15	-0,27	0,03	0,13	0,11	-0,11
Ítem 41(+)	0,35	-0,21	-0,27	-0,01	0,02	0,35	-0,04
Ítem 42(+)	0,41	-0,16	-0,21	0,08	0,02	0,12	0,06
Ítem 31(t)	0,24	0,32	0,12	-0,11	0,03	-0,09	0,76
Ítem 33(t)	0,12	0,53	-0,08	0,20	-0,16	0,14	-0,29
Ítem 35(t)	0,04	0,49	-0,37	0,13	-0,15	-0,19	-0,28
Ítem 37(t)	0,25	0,41	0,10	-0,21	0,24	-0,28	-0,02
Ítem 39(t)	0,13	0,21	0,54	0,27	0,01	0,64	-0,05

Tabla A35*Vectores propios para D3 segunda parte*

	F8	F9	F10	F11	F12	F13
Ítem 30(+)	-0,32	0,48	-0,31	-0,29	-0,06	0,10
Ítem 32(+)	0,44	-0,29	0,15	-0,03	0,03	0,18
Ítem 34(+)	-0,26	-0,30	-0,04	0,50	-0,18	-0,55
Ítem 36(+)	-0,14	-0,04	-0,47	-0,23	-0,10	-0,10
Ítem 38(+)	-0,10	0,13	0,10	-0,01	-0,12	-0,07
Ítem 40(+)	-0,09	0,07	-0,03	0,43	-0,05	0,70
Ítem 41(+)	0,34	0,07	0,23	-0,40	-0,52	-0,16
Ítem 42(+)	0,09	-0,06	0,02	-0,22	0,80	-0,16
Ítem 31(t)	0,28	-0,31	-0,12	-0,04	-0,09	0,19
Ítem 33(t)	-0,39	-0,47	0,15	-0,31	-0,05	0,16
Ítem 35(t)	0,47	0,22	-0,41	0,12	0,01	-0,10
Ítem 37(t)	-0,04	0,42	0,62	0,07	0,06	-0,07
Ítem 39(t)	0,15	0,13	-0,04	0,32	0,05	-0,14

Tabla A36*Cargas factoriales para D3*

	F1	F2	F3	F4	F5
Ítem 30(+)	0,56	-0,02	0,25	-0,16	-0,51
Ítem 32(+)	0,36	-0,27	0,51	-0,02	-0,26
Ítem 34(+)	0,73	-0,10	-0,12	-0,16	-0,19
Ítem 36(+)	0,51	0,00	0,27	-0,03	0,65

Ítem 38(+)	0,19	-0,17	0,01	0,88	0,00
Ítem 40(+)	0,74	-0,19	-0,29	0,03	0,12
Ítem 41(+)	0,63	-0,27	-0,30	-0,01	0,02
Ítem 42(+)	0,76	-0,20	-0,23	0,08	0,01
Ítem 31(t)	0,43	0,40	0,13	-0,11	0,03
Ítem 33(t)	0,22	0,68	-0,08	0,20	-0,16
Ítem 35(t)	0,07	0,62	-0,41	0,14	-0,15
Ítem 37(t)	0,46	0,52	0,11	-0,21	0,23
Ítem 39(t)	0,24	0,27	0,59	0,27	0,01

Tabla A37

Coordenadas de las observaciones para D3

Observación	F1	F2	F3	F4	F5
Obs1	0,42	0,10	-0,33	-0,37	0,68
Obs2	-0,50	0,60	1,32	0,45	0,36
Obs3	1,28	3,11	0,30	-1,28	0,12
Obs4	0,36	-0,30	-1,02	-0,41	0,64
Obs5	-1,07	-0,34	-0,22	0,15	-0,17
Obs6	-2,29	1,35	-0,69	0,56	-1,62
Obs7	0,90	0,73	1,00	0,23	-0,50
Obs8	1,25	-0,17	0,56	-0,24	0,76
Obs9	0,72	-2,24	-0,77	-1,00	1,65
Obs10	-0,02	1,20	0,49	1,72	-1,39
Obs11	-1,52	1,36	0,87	1,73	0,98
Obs12	-2,06	0,32	-0,71	-0,11	-0,93
Obs13	1,82	2,43	-0,47	0,04	0,14
Obs14	-0,21	-0,22	-1,46	1,16	2,38
Obs15	-1,74	1,13	0,10	0,50	-1,06
Obs16	2,45	-0,27	1,64	0,82	-0,19
Obs17	-1,70	1,17	-0,50	0,26	0,06
Obs18	-1,10	0,79	0,91	1,22	-0,49
Obs19	-0,70	-1,28	0,69	-1,41	-0,67
Obs20	0,67	0,30	0,75	-1,17	-0,08
Obs21	0,92	1,65	-0,14	-1,24	1,08
Obs22	1,95	-0,27	0,73	-1,94	-0,21
Obs23	-3,89	1,64	-1,26	0,16	-1,73
Obs24	-0,55	0,02	-0,44	1,53	-0,29
Obs25	-1,40	-0,79	0,48	0,23	1,05
Obs26	-1,26	0,48	0,09	-1,39	1,19
Obs27	-0,65	0,85	-0,98	0,12	0,64
Obs28	0,23	-0,95	-0,06	0,48	0,03
Obs29	-0,15	1,22	-3,02	-1,53	0,93
Obs30	0,89	-0,32	-1,17	-0,44	2,28
Obs31	0,91	0,12	0,25	-0,10	-0,08

Obs32	-1,30	1,01	0,43	1,24	-0,21
Obs33	1,23	-0,84	0,77	0,52	0,19
Obs34	2,59	2,13	0,55	-1,33	-0,39
Obs35	-0,66	0,04	-2,68	-0,51	-1,20
Obs36	2,05	-0,39	1,22	-0,11	0,23
Obs37	-0,78	-1,52	0,19	-1,30	-1,01
Obs38	-0,05	0,25	-0,74	1,97	0,00
Obs39	1,36	0,85	0,24	-0,13	-0,17
Obs40	-2,88	1,71	0,95	-0,72	0,25
Obs41	-0,82	0,19	-1,50	-0,45	-3,14
Obs42	-1,63	-0,17	0,84	0,01	0,19
Obs43	0,05	-1,00	-1,68	0,31	1,49
Obs44	-1,43	-0,26	-1,52	0,49	1,87
Obs45	1,60	-1,11	1,50	1,34	-0,11
Obs46	-2,01	-0,26	0,76	-0,77	-0,28
Obs47	0,92	0,97	-0,09	-0,87	-1,01
Obs48	-0,18	-3,70	0,31	1,83	-3,87
Obs49	0,22	0,80	-2,15	-0,51	-2,15
Obs50	2,22	0,99	1,35	1,48	0,24
Obs51	-1,37	-1,03	1,03	-1,53	-0,69
Obs52	-4,33	-1,57	0,44	1,17	-0,40
Obs53	0,63	-0,91	-1,24	-0,04	1,04
Obs54	-2,06	1,05	-0,11	0,04	-0,25
Obs55	0,73	-0,80	1,16	0,48	0,70
Obs56	1,44	0,02	-0,87	0,32	-0,61
Obs57	2,37	-0,35	1,14	-0,66	0,26
Obs58	2,14	-0,22	0,26	1,65	-0,45
Obs59	-4,07	-1,74	1,59	0,72	0,98
Obs60	2,23	-1,49	1,55	0,68	0,95
Obs61	0,11	-3,65	0,13	0,85	-0,17
Obs62	-1,67	0,09	0,68	0,87	0,94
Obs63	2,55	0,12	0,35	1,04	0,04
Obs64	-0,91	-1,05	0,34	0,09	-2,29
Obs65	-1,81	-0,25	-2,96	0,66	-0,35
Obs66	1,33	-0,31	-0,95	-0,13	0,25
Obs67	-0,48	-2,95	-1,27	0,90	-0,99
Obs68	-0,01	0,67	0,31	-0,54	-0,64
Obs69	-0,01	0,67	0,31	-0,54	-0,64
Obs70	1,79	-0,66	0,36	0,68	0,07
Obs71	0,59	-1,61	-0,71	-0,57	0,67
Obs72	-2,42	-0,27	-1,15	-0,47	-0,82
Obs73	1,25	0,34	0,16	0,84	-0,36
Obs74	-1,85	0,53	-2,29	2,02	0,26
Obs75	-1,05	1,12	0,73	0,42	0,63
Obs76	-2,18	3,00	-0,37	-0,60	-2,03
Obs77	2,65	0,29	0,78	1,26	0,04

Obs78	1,25	-0,42	0,02	-0,83	-0,78
Obs79	1,16	-2,03	0,87	-0,49	-0,68
Obs80	1,55	1,75	-1,17	0,41	-0,99
Obs81	2,42	0,15	0,39	1,53	-0,42
Obs82	-3,70	1,95	2,28	0,08	-0,26
Obs83	1,12	-0,14	0,34	1,89	-1,15
Obs84	-1,36	-0,33	1,55	0,06	-0,11
Obs85	1,60	2,27	0,14	1,10	0,58
Obs86	-0,95	-2,09	-2,68	-1,11	0,05
Obs87	-2,84	1,50	0,78	0,20	0,45
Obs88	-1,44	-1,70	2,32	0,28	0,48
Obs89	1,11	-1,42	0,72	-0,44	1,03
Obs90	0,36	-0,51	-0,07	1,18	0,27
Obs91	-1,70	-0,23	0,87	1,36	-0,21
Obs92	-0,45	0,65	0,59	0,69	0,51
Obs93	1,05	0,39	1,36	-0,75	0,49
Obs94	1,12	-2,51	1,14	-2,29	0,55
Obs95	0,04	-0,58	-0,29	0,72	1,08
Obs96	2,06	0,07	1,52	1,39	0,44
Obs97	2,07	-1,17	0,33	-1,14	0,39
Obs98	0,63	-0,62	-0,26	-0,03	0,51
Obs99	-0,16	1,31	-1,09	-0,36	0,67
Obs100	0,33	2,10	-1,56	1,65	1,96
Obs101	-0,66	-0,80	1,05	-0,25	-0,21
Obs102	-1,68	0,85	0,83	-0,44	0,78
Obs103	1,54	2,08	-3,10	-0,59	0,71
Obs104	2,16	-0,79	1,92	-2,27	0,52
Obs105	1,14	0,38	0,64	1,01	1,34
Obs106	2,20	-0,20	-0,48	1,09	-0,43
Obs107	1,25	0,17	0,29	0,93	-1,32
Obs108	1,10	2,06	0,13	-0,05	0,10
Obs109	1,59	-0,18	2,02	-2,22	0,21
Obs110	-2,14	1,01	-0,32	-0,43	-0,64
Obs111	2,29	1,79	0,78	2,03	-0,05
Obs112	1,04	-0,27	-1,20	-2,27	1,09
Obs113	1,81	-2,17	0,25	-1,77	0,64
Obs114	-2,66	-0,52	-1,10	-0,84	0,26
Obs115	2,13	0,49	0,09	-2,22	0,00
Obs116	-2,49	-1,51	-0,16	0,70	0,73
Obs117	-1,44	0,07	-0,72	0,45	0,08
Obs118	-1,71	0,90	-0,47	-0,75	-0,23
Obs119	1,02	-1,78	-0,82	-0,01	-0,91
Obs120	-0,50	-2,04	-0,97	-2,17	0,47
Obs121	-1,95	0,91	0,03	-0,50	0,59
Obs122	2,55	1,26	-0,73	0,34	-0,40
Obs123	-1,04	-0,01	0,53	0,72	0,02

Obs124	2,12	0,03	-0,50	0,72	0,65
Obs125	1,00	0,47	0,47	-0,95	0,17
Obs126	-1,69	-1,54	0,45	0,29	-0,70
Obs127	-2,68	-1,24	-0,87	1,00	-1,37
Obs128	0,87	1,85	0,68	0,25	-1,08
Obs129	-0,57	1,05	0,19	0,26	-0,38
Obs130	-1,30	1,01	0,43	1,24	-0,21
Obs131	-0,70	0,79	0,03	1,29	-0,02
Obs132	-3,15	-0,05	0,59	0,35	-0,73
Obs133	-2,29	-0,12	-0,39	-0,15	-0,38
Obs134	-1,77	0,12	0,12	-0,96	0,02
Obs135	-1,75	-0,06	-0,10	-0,25	0,04
Obs136	-1,81	-0,83	-2,01	0,46	-2,58
Obs137	0,71	-2,12	-1,37	0,37	-2,42
Obs138	0,06	1,79	0,78	1,20	0,15
Obs139	-0,78	1,72	0,83	-0,77	-0,63
Obs140	-1,35	-0,21	-0,35	1,00	0,95
Obs141	0,05	0,11	2,02	-0,43	0,68
Obs142	1,19	1,20	-0,26	-0,24	0,37
Obs143	0,57	0,48	-1,27	-1,20	0,06
Obs144	0,77	-0,81	-0,36	1,36	-0,28
Obs145	0,98	0,83	-1,53	0,22	1,35
Obs146	0,06	-0,62	-0,80	-0,41	-0,10
Obs147	2,41	0,70	-0,88	0,02	-0,28
Obs148	-0,96	-0,02	0,15	-0,30	-0,29
Obs149	1,14	0,88	2,14	-0,11	0,77
Obs150	0,06	0,59	-0,04	-0,05	-0,67
Obs151	-1,05	0,32	1,04	-1,38	-0,26
Obs152	2,55	1,45	0,42	-0,88	-0,27
Obs153	2,24	2,13	0,24	-1,29	-1,23
Obs154	-1,00	-1,06	-1,23	-1,38	0,39
Obs155	-1,85	-0,98	1,69	-0,08	0,59
Obs156	2,46	0,85	0,30	0,79	-0,30
Obs157	-0,94	-2,39	0,21	0,47	2,06
Obs158	1,76	0,65	0,04	-0,72	0,55
Obs159	0,28	0,20	-1,38	0,10	1,21
Obs160	-0,96	0,24	-1,94	0,03	1,89
Obs161	-0,11	0,31	-2,15	1,10	-0,95
Obs162	-2,38	0,18	1,95	-0,88	-1,22
Obs163	-0,49	-0,53	0,51	-0,91	-0,49
Obs164	-0,05	-1,59	1,31	1,09	0,12
Obs165	-12,23	0,92	1,20	-0,37	2,91
Obs166	-0,96	-0,25	0,75	-1,36	-0,09
Obs167	0,54	-1,37	0,95	-0,59	-0,59
Obs168	-1,74	-0,33	0,67	1,21	-0,24
Obs169	-0,24	0,37	1,14	-0,52	-1,06

Obs170	-1,29	1,02	0,88	-0,33	-0,49
Obs171	0,75	-1,19	-0,26	0,27	0,89
Obs172	1,17	-2,80	0,46	-0,60	-0,09
Obs173	1,73	0,60	-1,60	0,58	0,02
Obs174	-2,52	0,75	0,32	0,65	-0,13
Obs175	0,28	0,51	-1,88	0,85	0,33
Obs176	0,04	1,43	-3,92	-2,20	0,01
Obs177	-0,88	-3,49	-1,02	1,11	0,73
Obs178	-0,16	0,60	0,31	0,26	-1,09
Obs179	1,96	-0,21	0,23	0,98	1,24
Obs180	-1,52	0,66	-0,45	0,80	-0,22
Obs181	-2,04	0,99	2,01	-0,71	-0,73
Obs182	-2,57	-2,90	0,32	-0,30	-0,18
Obs183	-0,35	-0,55	-0,56	0,20	0,40
Obs184	0,32	-1,82	-1,20	-0,21	-0,23
Obs185	0,75	-1,19	-0,26	0,27	0,89
Obs186	1,76	-0,32	0,29	-0,85	-0,32
Obs187	1,40	-0,40	-0,38	0,16	0,40
Obs188	-0,61	-1,05	0,39	-0,06	0,53
Obs189	0,78	-0,54	-0,84	-0,11	-2,87
Obs190	1,87	-1,34	-0,03	1,00	-0,22
Obs191	0,98	1,94	-1,04	0,86	1,29
Obs192	2,87	1,78	0,58	1,00	-0,38
Obs193	1,28	-0,23	-1,42	0,49	-1,03
Obs194	1,88	1,06	-0,40	-2,06	0,52
Obs195	2,35	-0,17	1,36	-1,37	0,24
Obs196	-0,26	0,94	-0,41	0,56	1,10
Obs197	1,46	-0,60	-0,72	0,24	-0,71
Obs198	0,19	-4,45	-0,76	1,38	-0,65
Obs199	2,74	-0,35	1,84	1,18	0,25
Obs200	0,72	-2,00	-0,54	-0,65	-0,07
Obs201	1,82	-0,09	0,40	0,53	-0,50
Obs202	1,52	0,97	-0,46	-1,65	-0,73
Obs203	-4,79	3,15	1,25	-2,03	-1,40
Obs204	1,55	0,69	0,90	1,77	0,37
Obs205	-2,19	-0,58	-0,69	0,27	0,86
Obs206	-0,75	0,12	0,43	-1,61	-0,05
Obs207	0,86	-1,29	-1,02	-1,51	-0,63
Obs208	0,73	0,66	-0,93	0,67	2,04
Obs209	1,22	-2,19	0,70	-1,65	1,07
Obs210	-1,65	0,01	1,06	-0,70	0,17
Obs211	-1,46	0,42	1,18	0,93	1,05
Obs212	2,26	0,82	1,59	0,62	-0,02
Obs213	-1,54	1,16	-1,69	0,29	1,61
Obs214	2,97	1,66	0,59	1,77	-0,38
Obs215	2,12	-0,28	-0,98	-0,39	0,02

Obs216	0,53	-0,61	0,73	-1,17	1,05
Obs217	-0,35	-0,71	0,77	-2,48	-1,64
Obs218	2,59	2,13	0,55	-1,33	-0,39
Obs219	1,52	-0,02	-1,19	-0,83	1,12

Tabla A38

Cosenos cuadrados de las observaciones para D3

	F1	F2	F3	F4	F5
Obs1	0,02	0,00	0,01	0,02	0,06
Obs2	0,03	0,05	0,24	0,03	0,02
Obs3	0,08	0,49	0,00	0,08	0,00
Obs4	0,03	0,02	0,21	0,03	0,08
Obs5	0,15	0,02	0,01	0,00	0,00
Obs6	0,39	0,14	0,04	0,02	0,20
Obs7	0,12	0,08	0,15	0,01	0,04
Obs8	0,27	0,00	0,05	0,01	0,10
Obs9	0,03	0,32	0,04	0,06	0,17
Obs10	0,00	0,16	0,03	0,33	0,22
Obs11	0,13	0,11	0,04	0,17	0,05
Obs12	0,62	0,02	0,07	0,00	0,12
Obs13	0,29	0,53	0,02	0,00	0,00
Obs14	0,00	0,00	0,17	0,11	0,46
Obs15	0,45	0,19	0,00	0,04	0,17
Obs16	0,46	0,01	0,21	0,05	0,00
Obs17	0,59	0,28	0,05	0,01	0,00
Obs18	0,21	0,11	0,14	0,26	0,04
Obs19	0,06	0,19	0,06	0,24	0,05
Obs20	0,06	0,01	0,07	0,17	0,00
Obs21	0,07	0,23	0,00	0,13	0,10
Obs22	0,27	0,01	0,04	0,27	0,00
Obs23	0,50	0,09	0,05	0,00	0,10
Obs24	0,04	0,00	0,03	0,34	0,01
Obs25	0,24	0,08	0,03	0,01	0,13
Obs26	0,19	0,03	0,00	0,23	0,17
Obs27	0,03	0,06	0,08	0,00	0,03
Obs28	0,01	0,15	0,00	0,04	0,00
Obs29	0,00	0,06	0,37	0,09	0,03
Obs30	0,04	0,01	0,08	0,01	0,29
Obs31	0,11	0,00	0,01	0,00	0,00
Obs32	0,36	0,21	0,04	0,32	0,01
Obs33	0,29	0,14	0,11	0,05	0,01
Obs34	0,40	0,27	0,02	0,10	0,01
Obs35	0,02	0,00	0,37	0,01	0,07
Obs36	0,42	0,02	0,15	0,00	0,01

Obs37	0,05	0,20	0,00	0,15	0,09
Obs38	0,00	0,01	0,09	0,64	0,00
Obs39	0,30	0,12	0,01	0,00	0,00
Obs40	0,34	0,12	0,04	0,02	0,00
Obs41	0,03	0,00	0,09	0,01	0,39
Obs42	0,57	0,01	0,15	0,00	0,01
Obs43	0,00	0,09	0,25	0,01	0,20
Obs44	0,11	0,00	0,13	0,01	0,19
Obs45	0,25	0,12	0,21	0,17	0,00
Obs46	0,31	0,01	0,04	0,04	0,01
Obs47	0,13	0,14	0,00	0,11	0,16
Obs48	0,00	0,29	0,00	0,07	0,31
Obs49	0,00	0,04	0,26	0,01	0,26
Obs50	0,38	0,08	0,14	0,17	0,00
Obs51	0,22	0,13	0,13	0,28	0,06
Obs52	0,71	0,09	0,01	0,05	0,01
Obs53	0,06	0,13	0,24	0,00	0,17
Obs54	0,56	0,15	0,00	0,00	0,01
Obs55	0,07	0,08	0,18	0,03	0,06
Obs56	0,25	0,00	0,09	0,01	0,05
Obs57	0,71	0,02	0,16	0,05	0,01
Obs58	0,52	0,01	0,01	0,31	0,02
Obs59	0,51	0,09	0,08	0,02	0,03
Obs60	0,29	0,13	0,14	0,03	0,05
Obs61	0,00	0,63	0,00	0,03	0,00
Obs62	0,31	0,00	0,05	0,09	0,10
Obs63	0,48	0,00	0,01	0,08	0,00
Obs64	0,04	0,06	0,01	0,00	0,27
Obs65	0,12	0,00	0,33	0,02	0,00
Obs66	0,30	0,02	0,15	0,00	0,01
Obs67	0,01	0,55	0,10	0,05	0,06
Obs68	0,00	0,08	0,02	0,05	0,07
Obs69	0,00	0,08	0,02	0,05	0,07
Obs70	0,54	0,07	0,02	0,08	0,00
Obs71	0,03	0,25	0,05	0,03	0,04
Obs72	0,40	0,01	0,09	0,01	0,05
Obs73	0,26	0,02	0,00	0,12	0,02
Obs74	0,16	0,01	0,25	0,19	0,00
Obs75	0,23	0,26	0,11	0,04	0,08
Obs76	0,21	0,39	0,01	0,02	0,18
Obs77	0,46	0,01	0,04	0,10	0,00
Obs78	0,27	0,03	0,00	0,12	0,10
Obs79	0,08	0,26	0,05	0,01	0,03
Obs80	0,23	0,29	0,13	0,02	0,09
Obs81	0,61	0,00	0,02	0,24	0,02
Obs82	0,32	0,09	0,12	0,00	0,00

Obs83	0,11	0,00	0,01	0,32	0,12
Obs84	0,36	0,02	0,47	0,00	0,00
Obs85	0,21	0,42	0,00	0,10	0,03
Obs86	0,05	0,25	0,42	0,07	0,00
Obs87	0,35	0,10	0,03	0,00	0,01
Obs88	0,11	0,15	0,28	0,00	0,01
Obs89	0,10	0,17	0,04	0,02	0,09
Obs90	0,03	0,05	0,00	0,28	0,01
Obs91	0,31	0,01	0,08	0,20	0,00
Obs92	0,02	0,04	0,03	0,04	0,02
Obs93	0,17	0,02	0,28	0,09	0,04
Obs94	0,05	0,27	0,06	0,23	0,01
Obs95	0,00	0,06	0,01	0,09	0,21
Obs96	0,29	0,00	0,16	0,13	0,01
Obs97	0,44	0,14	0,01	0,13	0,02
Obs98	0,07	0,07	0,01	0,00	0,05
Obs99	0,00	0,20	0,14	0,01	0,05
Obs100	0,01	0,22	0,12	0,13	0,19
Obs101	0,08	0,11	0,19	0,01	0,01
Obs102	0,31	0,08	0,07	0,02	0,07
Obs103	0,10	0,19	0,42	0,02	0,02
Obs104	0,28	0,04	0,22	0,31	0,02
Obs105	0,11	0,01	0,04	0,09	0,16
Obs106	0,48	0,00	0,02	0,12	0,02
Obs107	0,28	0,01	0,01	0,15	0,31
Obs108	0,12	0,41	0,00	0,00	0,00
Obs109	0,17	0,00	0,27	0,33	0,00
Obs110	0,53	0,12	0,01	0,02	0,05
Obs111	0,32	0,20	0,04	0,25	0,00
Obs112	0,10	0,01	0,13	0,47	0,11
Obs113	0,20	0,29	0,00	0,19	0,03
Obs114	0,50	0,02	0,08	0,05	0,00
Obs115	0,41	0,02	0,00	0,44	0,00
Obs116	0,56	0,20	0,00	0,04	0,05
Obs117	0,35	0,00	0,09	0,03	0,00
Obs118	0,51	0,14	0,04	0,10	0,01
Obs119	0,08	0,24	0,05	0,00	0,06
Obs120	0,01	0,21	0,05	0,23	0,01
Obs121	0,39	0,08	0,00	0,03	0,04
Obs122	0,52	0,13	0,04	0,01	0,01
Obs123	0,15	0,00	0,04	0,07	0,00
Obs124	0,30	0,00	0,02	0,03	0,03
Obs125	0,13	0,03	0,03	0,12	0,00
Obs126	0,32	0,27	0,02	0,01	0,06
Obs127	0,46	0,10	0,05	0,06	0,12
Obs128	0,08	0,38	0,05	0,01	0,13

Obs129	0,05	0,17	0,01	0,01	0,02
Obs130	0,36	0,21	0,04	0,32	0,01
Obs131	0,11	0,14	0,00	0,37	0,00
Obs132	0,63	0,00	0,02	0,01	0,03
Obs133	0,67	0,00	0,02	0,00	0,02
Obs134	0,53	0,00	0,00	0,16	0,00
Obs135	0,78	0,00	0,00	0,02	0,00
Obs136	0,16	0,03	0,20	0,01	0,33
Obs137	0,02	0,20	0,08	0,01	0,26
Obs138	0,00	0,38	0,07	0,17	0,00
Obs139	0,09	0,43	0,10	0,09	0,06
Obs140	0,30	0,01	0,02	0,16	0,15
Obs141	0,00	0,00	0,48	0,02	0,05
Obs142	0,19	0,19	0,01	0,01	0,02
Obs143	0,04	0,03	0,20	0,18	0,00
Obs144	0,02	0,03	0,01	0,08	0,00
Obs145	0,08	0,06	0,20	0,00	0,15
Obs146	0,00	0,08	0,14	0,04	0,00
Obs147	0,45	0,04	0,06	0,00	0,01
Obs148	0,34	0,00	0,01	0,03	0,03
Obs149	0,10	0,06	0,37	0,00	0,05
Obs150	0,00	0,07	0,00	0,00	0,09
Obs151	0,17	0,02	0,17	0,29	0,01
Obs152	0,60	0,20	0,02	0,07	0,01
Obs153	0,31	0,28	0,00	0,10	0,09
Obs154	0,12	0,13	0,18	0,22	0,02
Obs155	0,12	0,03	0,10	0,00	0,01
Obs156	0,64	0,08	0,01	0,07	0,01
Obs157	0,03	0,19	0,00	0,01	0,14
Obs158	0,41	0,06	0,00	0,07	0,04
Obs159	0,01	0,01	0,25	0,00	0,20
Obs160	0,05	0,00	0,20	0,00	0,19
Obs161	0,00	0,01	0,48	0,13	0,09
Obs162	0,35	0,00	0,24	0,05	0,09
Obs163	0,03	0,03	0,03	0,10	0,03
Obs164	0,00	0,11	0,08	0,05	0,00
Obs165	0,92	0,01	0,01	0,00	0,05
Obs166	0,10	0,01	0,06	0,21	0,00
Obs167	0,07	0,43	0,21	0,08	0,08
Obs168	0,51	0,02	0,08	0,25	0,01
Obs169	0,01	0,02	0,21	0,04	0,18
Obs170	0,27	0,17	0,13	0,02	0,04
Obs171	0,06	0,14	0,01	0,01	0,08
Obs172	0,12	0,68	0,02	0,03	0,00
Obs173	0,23	0,03	0,20	0,03	0,00
Obs174	0,45	0,04	0,01	0,03	0,00

Obs175	0,01	0,04	0,49	0,10	0,02
Obs176	0,00	0,08	0,59	0,19	0,00
Obs177	0,04	0,61	0,05	0,06	0,03
Obs178	0,00	0,07	0,02	0,01	0,23
Obs179	0,23	0,00	0,00	0,06	0,09
Obs180	0,44	0,08	0,04	0,12	0,01
Obs181	0,27	0,06	0,26	0,03	0,04
Obs182	0,29	0,37	0,00	0,00	0,00
Obs183	0,01	0,03	0,03	0,00	0,01
Obs184	0,02	0,53	0,23	0,01	0,01
Obs185	0,06	0,14	0,01	0,01	0,08
Obs186	0,44	0,01	0,01	0,10	0,01
Obs187	0,33	0,03	0,02	0,00	0,03
Obs188	0,07	0,20	0,03	0,00	0,05
Obs189	0,05	0,02	0,06	0,00	0,66
Obs190	0,37	0,19	0,00	0,11	0,01
Obs191	0,07	0,29	0,08	0,06	0,13
Obs192	0,60	0,23	0,02	0,07	0,01
Obs193	0,29	0,01	0,36	0,04	0,19
Obs194	0,27	0,08	0,01	0,32	0,02
Obs195	0,49	0,00	0,17	0,17	0,00
Obs196	0,01	0,14	0,03	0,05	0,19
Obs197	0,32	0,05	0,08	0,01	0,08
Obs198	0,00	0,59	0,02	0,06	0,01
Obs199	0,52	0,01	0,23	0,10	0,00
Obs200	0,08	0,61	0,04	0,06	0,00
Obs201	0,33	0,00	0,02	0,03	0,03
Obs202	0,25	0,10	0,02	0,29	0,06
Obs203	0,41	0,18	0,03	0,07	0,03
Obs204	0,21	0,04	0,07	0,28	0,01
Obs205	0,45	0,03	0,04	0,01	0,07
Obs206	0,03	0,00	0,01	0,15	0,00
Obs207	0,11	0,25	0,16	0,34	0,06
Obs208	0,04	0,03	0,07	0,04	0,33
Obs209	0,12	0,37	0,04	0,21	0,09
Obs210	0,53	0,00	0,22	0,09	0,01
Obs211	0,14	0,01	0,09	0,06	0,07
Obs212	0,55	0,07	0,27	0,04	0,00
Obs213	0,15	0,08	0,18	0,01	0,16
Obs214	0,55	0,17	0,02	0,20	0,01
Obs215	0,32	0,01	0,07	0,01	0,00
Obs216	0,03	0,04	0,06	0,16	0,13
Obs217	0,01	0,03	0,03	0,33	0,15
Obs218	0,40	0,27	0,02	0,10	0,01
Obs219	0,16	0,00	0,10	0,05	0,09

Nota. Los valores en negrita corresponden para cada observación al factor para lo cual el coseno cuadrado es el mayor.

Tabla A39*Vectores propios para D4 primera parte*

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Ítem 43(+)	0,29	0,21	-0,12	0,01	-0,12	0,02	-0,18	0,15	-0,21
Ítem 45(+)	0,21	0,23	0,28	0,24	0,24	0,25	-0,01	-0,08	-0,40
Ítem 47(+)	0,09	0,17	-0,16	0,66	-0,06	0,08	0,54	0,26	0,16
Ítem 49(+)	0,23	0,35	-0,01	-0,01	-0,16	0,42	-0,07	0,07	-0,11
Ítem 51(+)	0,22	0,39	-0,14	-0,22	0,14	-0,19	0,12	-0,10	-0,01
Ítem 53(+)	0,16	0,24	-0,12	0,05	0,69	-0,21	-0,09	-0,17	0,22
Ítem 56(+)	0,22	0,32	-0,05	-0,11	-0,38	0,10	-0,04	-0,16	0,51
Ítem 58(+)	0,28	0,16	-0,21	-0,11	-0,22	-0,40	-0,14	-0,06	-0,18
Ítem 44(t)	0,20	-0,05	0,27	0,15	0,15	-0,18	-0,41	0,67	0,24
Ítem 46(t)	0,27	-0,13	0,31	-0,16	-0,20	-0,23	0,28	0,02	0,33
Ítem 48(t)	0,25	-0,14	0,21	-0,14	0,15	0,41	0,00	-0,13	0,19
Ítem 50(t)	0,16	-0,09	0,32	0,45	-0,20	-0,07	-0,43	-0,46	0,02
Ítem 52(t)	0,32	-0,17	0,02	-0,14	0,02	-0,10	0,07	0,22	-0,17
Ítem 54(t)	0,24	-0,10	0,44	-0,09	0,13	-0,16	0,42	-0,19	-0,13
Ítem 55(t)	0,27	-0,33	-0,16	-0,05	-0,07	0,24	0,00	0,10	-0,06
Ítem 57(t)	0,29	-0,24	-0,24	-0,19	0,11	0,24	0,02	0,04	-0,07
Ítem 59(t)	0,18	-0,30	-0,38	0,18	0,20	0,08	-0,08	-0,23	0,31
Ítem 60(t)	0,24	-0,26	-0,25	0,26	-0,14	-0,29	0,05	-0,10	-0,24

Tabla A40*Vectores propios para D4 segunda parte*

	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	F17	F18
Ítem 43(+)	-0,26	0,19	-0,46	0,25	-0,27	-0,42	0,04	0,30	-0,17
Ítem 45(+)	0,42	-0,10	-0,42	0,04	0,16	0,26	-0,07	-0,15	0,03
Ítem 47(+)	-0,26	-0,06	-0,01	-0,12	0,01	0,03	0,10	-0,09	-0,02
Ítem 49(+)	0,16	0,03	0,56	-0,03	0,02	0,05	0,10	0,46	0,17
Ítem 51(+)	0,02	-0,37	0,13	-0,26	-0,41	0,01	-0,43	-0,12	-0,25
Ítem 53(+)	-0,24	0,14	0,12	0,31	0,29	0,06	-0,01	0,13	0,09
Ítem 56(+)	0,23	0,14	-0,08	0,20	0,25	-0,21	-0,08	-0,41	0,04
Ítem 58(+)	-0,10	0,07	-0,03	-0,19	0,05	0,42	0,56	-0,17	0,01
Ítem 44(t)	0,17	-0,01	0,13	-0,01	-0,21	0,00	0,03	-0,17	0,07
Ítem 46(t)	0,01	-0,18	-0,27	0,09	0,03	0,32	-0,13	0,49	0,16
Ítem 48(t)	-0,31	0,50	-0,06	-0,35	-0,22	0,24	-0,07	-0,13	-0,08
Ítem 50(t)	-0,30	-0,30	0,12	-0,09	0,04	-0,12	-0,07	0,01	-0,02
Ítem 52(t)	-0,02	0,03	0,05	-0,40	0,64	-0,30	-0,16	0,05	-0,25
Ítem 54(t)	0,13	0,06	0,25	0,19	-0,21	-0,37	0,38	-0,15	-0,04
Ítem 55(t)	-0,10	-0,22	0,18	0,53	0,05	0,29	-0,03	-0,15	-0,48
Ítem 57(t)	-0,20	-0,38	-0,10	-0,03	-0,03	-0,17	0,05	-0,20	0,65
Ítem 59(t)	0,47	-0,07	-0,13	-0,22	-0,14	-0,12	0,27	0,25	-0,20
Ítem 60(t)	0,20	0,44	0,17	0,12	-0,13	0,06	-0,45	-0,04	0,26

Tabla A41*Cargas factoriales para D4*

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Ítem 43(+)	0,63	0,29	-0,13	0,01	-0,12	0,02	-0,17
Ítem 45(+)	0,45	0,31	0,31	0,24	0,24	0,24	-0,01
Ítem 47(+)	0,20	0,24	-0,18	0,68	-0,06	0,07	0,51
Ítem 49(+)	0,50	0,48	-0,01	-0,01	-0,16	0,40	-0,07
Ítem 51(+)	0,48	0,53	-0,16	-0,22	0,14	-0,18	0,11
Ítem 53(+)	0,33	0,33	-0,14	0,05	0,69	-0,20	-0,08
Ítem 56(+)	0,46	0,44	-0,06	-0,11	-0,38	0,10	-0,04
Ítem 58(+)	0,61	0,22	-0,23	-0,12	-0,23	-0,38	-0,14
Ítem 44(t)	0,43	-0,07	0,30	0,15	0,15	-0,17	-0,38
Ítem 46(t)	0,58	-0,17	0,35	-0,16	-0,20	-0,22	0,26
Ítem 48(t)	0,54	-0,19	0,24	-0,14	0,15	0,40	0,00
Ítem 50(t)	0,34	-0,13	0,35	0,47	-0,20	-0,07	-0,40
Ítem 52(t)	0,68	-0,23	0,03	-0,14	0,02	-0,10	0,07
Ítem 54(t)	0,51	-0,13	0,48	-0,09	0,13	-0,15	0,40
Ítem 55(t)	0,57	-0,45	-0,17	-0,05	-0,07	0,23	0,00
Ítem 57(t)	0,63	-0,32	-0,27	-0,19	0,11	0,23	0,02
Ítem 59(t)	0,39	-0,41	-0,42	0,19	0,20	0,07	-0,08
Ítem 60(t)	0,52	-0,35	-0,27	0,27	-0,15	-0,27	0,05

Tabla A42*Coordenadas de las observaciones para D4*

Observación	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Obs1	-0,45	-1,38	-0,99	-0,38	-0,03	-0,75	0,07
Obs2	-0,20	-0,56	-0,51	0,53	0,48	1,09	-0,01
Obs3	2,28	-1,72	1,37	-0,56	0,26	-0,63	-1,00
Obs4	-0,82	-0,83	-0,21	-0,73	1,42	-0,52	0,86
Obs5	-1,75	-0,85	-1,43	1,20	-0,96	-0,60	1,27
Obs6	-1,02	0,07	0,14	-0,68	0,34	0,99	1,33
Obs7	0,64	0,39	0,03	-0,22	-0,38	-0,28	-0,35
Obs8	1,19	-1,77	-0,27	-1,42	0,81	-0,68	-0,94
Obs9	-1,71	2,34	-0,44	0,67	0,29	-0,44	-1,62
Obs10	-0,80	-0,10	1,17	0,00	0,49	-0,22	-0,10
Obs11	1,57	-0,75	1,44	0,17	-0,38	0,92	0,34
Obs12	-1,29	-0,36	-0,05	-0,70	-1,19	0,00	0,63
Obs13	2,57	-1,45	-0,38	0,47	0,15	-0,18	0,21
Obs14	2,92	-1,01	-0,19	0,76	0,97	-0,10	0,13
Obs15	-1,07	-0,55	-0,32	-0,02	0,03	-0,37	-0,21
Obs16	1,51	0,12	-0,66	-0,16	-0,87	-0,32	1,02
Obs17	-3,14	0,27	-0,81	-0,19	1,67	1,43	0,07
Obs18	0,15	0,50	0,69	-0,13	-0,03	0,54	-0,13

Obs19	0,72	1,29	-0,21	0,76	0,60	-2,51	0,84
Obs20	0,82	0,22	0,65	0,29	0,44	-0,31	-0,71
Obs21	2,70	-1,47	1,41	-0,68	-0,73	0,87	-0,94
Obs22	-0,44	2,14	2,13	-1,19	2,11	3,03	1,59
Obs23	-3,82	-2,20	1,04	-0,67	1,56	0,33	-2,03
Obs24	-0,43	-0,51	0,55	0,03	0,52	0,09	0,16
Obs25	1,25	0,50	-0,09	-0,34	0,47	-1,29	-0,03
Obs26	-0,62	-0,87	0,87	-1,33	0,64	-0,07	-0,96
Obs27	0,35	-1,61	0,39	0,18	0,61	1,29	-1,99
Obs28	-0,33	1,10	1,54	-2,52	-0,99	1,26	-1,14
Obs29	0,58	0,49	-2,16	-2,56	-1,13	0,80	0,52
Obs30	1,21	-0,03	1,55	0,11	0,70	0,62	0,51
Obs31	0,61	0,06	-0,88	0,65	0,03	0,09	-0,88
Obs32	-1,05	-0,70	0,09	-1,17	0,42	0,22	-1,72
Obs33	2,32	0,12	-1,18	-0,24	-0,63	-0,03	-0,98
Obs34	4,06	0,04	0,27	0,71	0,47	0,06	0,13
Obs35	2,11	-1,00	-0,74	0,67	0,35	-0,96	0,10
Obs36	0,39	-0,51	-2,16	0,47	0,74	2,00	-0,06
Obs37	-1,21	-1,51	-0,05	-1,45	1,30	-0,05	-1,55
Obs38	-0,80	0,86	-0,48	-0,11	-0,26	-1,60	-0,19
Obs39	-0,16	0,47	-0,02	-0,29	-0,40	-0,62	0,16
Obs40	-5,40	0,44	0,96	-0,57	0,20	1,81	1,39
Obs41	0,79	0,07	0,60	-2,29	-2,07	1,74	1,99
Obs42	-1,38	-0,44	0,79	-0,27	-0,36	-0,60	0,90
Obs43	0,29	0,10	-1,32	0,35	0,23	0,46	-0,18
Obs44	-0,91	-0,07	-0,70	0,44	0,41	0,53	0,37
Obs45	1,63	1,88	-0,12	0,47	0,37	0,15	0,19
Obs46	-1,64	0,08	-1,34	-1,95	0,58	-1,06	-1,18
Obs47	-0,53	1,20	1,67	-0,17	-1,60	-1,71	0,26
Obs48	-0,63	-0,69	0,23	3,24	-3,97	-0,23	-1,75
Obs49	-2,18	-3,02	1,71	1,97	0,82	1,10	0,92
Obs50	0,62	0,16	-0,21	-0,25	-2,58	0,42	2,38
Obs51	0,69	-0,67	-0,66	0,24	0,65	0,31	0,40
Obs52	-6,34	1,57	0,09	0,31	0,33	-0,16	-0,24
Obs53	1,63	1,88	-0,12	0,47	0,37	0,15	0,19
Obs54	-0,94	0,03	1,17	0,10	0,21	-0,26	0,22
Obs55	2,12	-0,09	-0,68	-0,58	0,56	0,82	1,31
Obs56	0,68	1,61	0,37	1,16	0,61	0,59	-0,54
Obs57	2,36	-0,23	-1,02	0,32	-0,16	0,03	0,59
Obs58	1,63	1,88	-0,12	0,47	0,37	0,15	0,19
Obs59	-0,72	0,99	0,69	-3,01	-1,49	1,18	0,91
Obs60	3,28	0,25	-0,78	0,14	-0,12	0,77	1,71
Obs61	1,99	1,46	-0,63	0,17	-0,04	-0,32	2,08
Obs62	-0,23	-1,06	0,54	-0,71	0,50	0,28	-0,40
Obs63	4,06	0,04	0,27	0,71	0,47	0,06	0,13
Obs64	-0,82	-0,80	0,40	-0,13	-2,20	0,95	-0,86

Obs65	-4,16	-0,21	-0,84	2,39	0,44	0,33	-0,86
Obs66	1,53	1,70	0,04	-0,21	0,43	0,07	-0,37
Obs67	-2,33	-1,39	-0,64	0,55	0,46	0,65	0,52
Obs68	0,58	0,95	-0,84	-0,35	0,50	-0,24	0,94
Obs69	-0,58	1,59	0,24	-1,06	1,27	1,22	0,95
Obs70	0,34	1,71	-0,06	0,58	-0,19	0,04	-0,49
Obs71	-0,48	-0,26	0,63	-1,42	-0,70	0,06	-1,45
Obs72	-3,19	-2,07	-0,64	-0,33	-0,18	0,73	1,18
Obs73	1,90	1,08	-0,37	0,60	0,98	-0,02	0,24
Obs74	-4,48	2,26	0,30	0,75	0,10	-0,79	1,18
Obs75	0,04	-0,17	0,36	0,04	0,33	0,12	-0,12
Obs76	-0,48	0,26	0,26	-1,24	-0,86	-1,31	1,00
Obs77	2,35	0,03	-0,02	0,23	-0,21	0,11	-0,56
Obs78	0,35	0,53	0,30	0,08	-1,18	-0,25	0,61
Obs79	-2,57	-0,02	-0,57	-0,84	-1,90	-4,20	1,84
Obs80	3,36	-1,11	0,87	-1,35	0,26	-0,48	-1,40
Obs81	2,92	0,38	-1,32	-1,65	1,30	0,65	1,29
Obs82	0,99	-1,76	1,85	-0,42	-1,31	0,82	0,55
Obs83	1,78	0,27	0,67	-0,33	1,38	-0,41	1,31
Obs84	0,98	0,50	0,66	0,62	0,32	-0,77	-0,01
Obs85	2,93	0,42	0,97	0,20	-0,51	-0,05	0,20
Obs86	-1,45	-0,07	-0,09	1,49	-0,91	-0,11	-0,92
Obs87	-2,65	-3,12	0,87	0,96	-0,01	-0,99	0,28
Obs88	1,15	-3,33	1,43	1,54	2,24	-0,03	1,07
Obs89	1,50	1,70	-0,92	0,47	-0,08	0,18	1,04
Obs90	1,88	-0,56	-1,39	0,61	-0,66	1,06	-0,09
Obs91	-0,50	-1,03	0,98	0,44	0,50	0,14	-0,37
Obs92	-1,50	0,31	0,75	0,32	0,08	0,00	-0,24
Obs93	1,00	-1,48	0,05	0,99	-1,90	-0,08	0,09
Obs94	3,02	0,48	1,92	-0,04	-1,96	0,33	0,63
Obs95	-0,98	-0,01	-0,03	-0,22	0,87	-0,35	0,38
Obs96	-2,30	1,69	-6,72	-0,58	-0,64	0,55	0,43
Obs97	-1,10	-0,67	0,57	0,77	-0,24	-1,55	0,47
Obs98	1,35	0,82	0,03	0,28	0,72	1,56	0,64
Obs99	0,17	-0,67	0,50	1,11	0,13	-0,89	0,66
Obs100	2,67	0,45	0,29	0,87	0,25	-0,11	0,17
Obs101	-1,50	-1,15	-0,64	0,67	-0,91	-0,54	-1,79
Obs102	-3,62	0,59	1,19	0,17	-0,80	-1,14	0,20
Obs103	0,29	1,53	1,11	0,39	-1,17	1,90	-1,76
Obs104	3,17	-0,99	0,96	0,70	-1,55	1,29	0,61
Obs105	2,20	1,74	1,34	-1,44	0,11	0,03	0,19
Obs106	0,10	0,71	-0,88	-0,16	-0,01	-1,23	1,47
Obs107	0,84	1,21	-0,28	-0,84	0,05	0,61	0,36
Obs108	-0,54	-1,25	-0,32	1,74	-1,65	-0,06	-0,75
Obs109	2,67	-0,07	-0,75	0,65	1,48	0,38	-1,41
Obs110	0,14	-2,40	1,54	0,48	-0,32	-0,30	-0,27

Obs111	2,29	-1,41	-0,74	-1,60	2,00	-1,70	1,50
Obs112	0,43	1,41	3,00	-2,17	0,77	-2,40	-1,50
Obs113	4,06	0,04	0,27	0,71	0,47	0,06	0,13
Obs114	-1,55	0,04	-0,29	0,49	0,25	0,61	-0,75
Obs115	3,91	0,13	-0,03	0,29	0,65	0,13	0,53
Obs116	-2,00	-0,46	0,26	-0,88	-0,79	0,76	1,30
Obs117	-2,34	-1,75	-0,13	0,70	-0,09	-0,48	-1,01
Obs118	-0,97	-1,32	0,56	0,07	0,89	-0,89	0,33
Obs119	1,68	1,27	0,22	0,04	0,32	0,56	0,71
Obs120	-2,16	0,39	-2,46	1,64	-2,17	1,88	-0,37
Obs121	-0,85	-0,28	0,19	0,26	0,27	-0,60	0,16
Obs122	0,49	0,46	-0,14	1,07	-1,13	0,30	-0,54
Obs123	0,56	-1,19	-0,69	0,54	-0,08	-1,40	0,67
Obs124	2,93	0,69	-1,04	0,32	0,35	-1,17	0,93
Obs125	-2,70	-0,29	-1,37	0,25	-0,56	1,47	-0,32
Obs126	-4,13	-1,01	-1,57	-0,54	-1,76	0,83	0,43
Obs127	-3,06	-2,96	1,82	0,14	0,82	1,98	1,15
Obs128	1,39	-1,04	0,38	1,31	-0,16	0,26	0,37
Obs129	0,73	-0,40	0,61	0,89	1,32	-0,08	0,83
Obs130	-2,26	-0,82	1,36	-2,02	-0,23	-0,07	-1,08
Obs131	1,45	-2,57	-0,74	1,12	0,76	-0,83	-0,53
Obs132	-3,74	-0,26	-0,19	-0,04	-0,69	-0,39	0,34
Obs133	-1,86	-1,05	-0,09	-1,57	-0,31	-0,24	0,25
Obs134	0,04	-0,17	0,36	0,04	0,33	0,12	-0,12
Obs135	-2,20	-0,71	-0,18	-0,26	1,06	-0,66	-0,53
Obs136	-0,86	1,58	1,33	-0,18	0,78	0,91	1,27
Obs137	0,94	2,34	-0,71	0,49	1,12	1,01	-0,59
Obs138	1,21	-0,87	1,37	-0,01	-1,69	-0,96	0,29
Obs139	1,16	-1,54	-0,09	-0,18	1,13	0,37	0,25
Obs140	-1,96	-1,71	0,41	-0,01	0,52	0,26	0,60
Obs141	-0,76	0,25	-0,77	0,64	-0,93	1,97	-1,40
Obs142	-1,40	1,22	-0,43	0,43	1,53	-1,06	-1,00
Obs143	1,74	-0,24	-0,38	1,37	0,08	-0,97	0,12
Obs144	2,24	-0,56	1,30	0,08	-0,06	-0,72	0,38
Obs145	1,45	-1,19	-1,43	1,66	2,51	0,25	-0,79
Obs146	-0,90	1,44	0,84	0,60	0,70	-0,19	1,07
Obs147	3,01	-0,64	0,58	-0,40	0,89	0,11	-0,15
Obs148	-3,80	-0,46	-0,16	1,32	0,32	1,33	-0,88
Obs149	2,03	-1,13	-0,35	-0,55	-0,05	-0,01	1,21
Obs150	-0,20	-0,76	1,15	-0,81	0,54	0,45	-1,40
Obs151	-2,94	-0,44	0,44	-0,65	0,03	0,06	0,26
Obs152	2,52	0,04	-1,10	0,61	0,47	0,57	-1,99
Obs153	2,12	-1,25	0,33	0,78	-1,32	-0,53	0,13
Obs154	0,68	-1,36	0,77	-0,47	0,50	0,27	0,83
Obs155	-0,54	-3,03	-0,45	-0,12	1,48	-1,38	1,19
Obs156	3,02	0,02	-0,32	1,07	0,40	-0,51	-0,25

Obs157	0,20	1,82	-1,49	1,01	-0,38	-0,04	-0,84
Obs158	-0,59	-2,55	-0,24	0,05	-1,68	0,38	-0,16
Obs159	1,37	-0,63	-1,77	0,48	1,47	0,72	0,09
Obs160	-1,08	-1,86	-1,28	0,55	-0,35	-0,47	-0,21
Obs161	1,58	1,92	1,31	0,27	0,31	-0,28	-0,79
Obs162	-5,78	2,23	1,96	0,63	1,04	-0,58	0,60
Obs163	-1,68	2,20	0,44	-0,07	0,34	-0,68	-0,53
Obs164	-1,48	1,65	1,01	1,59	-0,64	-0,33	-0,62
Obs165	-10,68	-4,25	0,27	0,75	1,10	0,52	1,68
Obs166	0,91	0,79	0,02	-0,24	-0,56	0,21	-0,44
Obs167	0,20	1,04	-2,05	-1,50	0,51	0,54	0,44
Obs168	-1,71	-0,43	0,05	0,60	0,15	0,58	-0,25
Obs169	-0,66	-0,06	-0,26	1,21	-0,24	-1,69	0,66
Obs170	-0,97	-0,98	-0,03	-0,85	-0,49	-1,87	0,19
Obs171	2,47	-0,88	0,92	1,30	-1,38	1,20	-0,01
Obs172	-4,18	0,90	-0,25	1,19	-0,22	2,05	-0,09
Obs173	0,67	0,74	0,10	-0,02	-1,56	0,17	0,22
Obs174	-1,44	0,75	0,03	-1,07	-0,52	0,43	0,86
Obs175	-1,53	-0,41	1,13	0,76	0,00	0,93	0,74
Obs176	-1,13	1,65	-0,15	-0,10	-2,63	-0,04	1,26
Obs177	-2,35	2,49	0,09	0,09	1,39	0,23	0,19
Obs178	2,64	-0,49	-0,52	-1,71	-1,17	0,62	1,45
Obs179	4,06	0,04	0,27	0,71	0,47	0,06	0,13
Obs180	-0,84	0,06	0,95	-1,36	0,50	-1,12	-1,15
Obs181	-2,09	-1,98	-0,18	-0,28	-1,01	-1,74	0,49
Obs182	-3,68	3,73	1,56	0,55	0,25	-0,50	-1,37
Obs183	-0,21	1,48	-2,33	1,32	0,00	-1,61	-1,23
Obs184	-3,35	4,36	-0,02	-0,89	-0,71	-0,11	-0,02
Obs185	2,47	-0,88	0,92	1,30	-1,38	1,20	-0,01
Obs186	0,29	2,12	1,55	-1,23	-0,11	-0,42	-0,61
Obs187	0,71	-0,62	-2,79	-2,15	-0,44	-0,87	-0,33
Obs188	-3,42	0,89	-1,87	-0,39	-0,01	-0,29	0,63
Obs189	-1,51	2,99	-0,23	0,34	2,27	2,60	-1,17
Obs190	0,84	1,37	-0,33	0,07	-1,66	1,03	1,19
Obs191	-1,48	0,80	-0,92	-2,67	-0,29	-1,35	1,09
Obs192	2,51	-1,33	-0,89	-0,53	-2,52	0,21	0,46
Obs193	1,69	0,73	1,29	-1,04	0,74	-0,67	-1,99
Obs194	3,37	-0,19	0,08	1,20	0,06	-0,39	-0,01
Obs195	1,61	1,63	0,39	-1,47	0,65	0,93	-0,32
Obs196	0,49	0,78	0,43	0,26	0,65	-0,73	1,24
Obs197	0,14	0,81	-0,02	-1,69	-0,27	-0,20	-1,42
Obs198	-1,35	2,45	-1,70	1,60	-2,39	-1,27	-1,43
Obs199	1,52	1,42	1,35	0,71	-0,95	-0,87	-0,20
Obs200	-1,21	1,40	-1,72	1,48	0,32	0,30	-1,05
Obs201	2,60	0,82	1,04	0,37	-0,28	0,02	0,20
Obs202	2,72	0,46	0,11	0,92	-0,18	-0,06	0,07

Obs203	0,60	-1,00	-2,38	-3,12	1,16	-2,27	-1,45
Obs204	1,40	-2,21	2,28	-2,46	-1,54	1,15	-1,48
Obs205	-3,19	-1,52	-0,26	-0,61	1,17	-0,02	-1,05
Obs206	-1,35	0,76	0,88	0,78	0,03	-0,22	-0,32
Obs207	0,08	0,69	0,23	0,86	1,33	-0,32	0,79
Obs208	0,14	-0,41	-0,83	-2,07	-0,23	-1,30	-2,36
Obs209	-0,13	0,33	-1,41	-3,22	-0,91	2,01	-1,15
Obs210	-0,96	0,13	1,04	-0,17	0,05	-0,39	0,31
Obs211	-0,43	-0,70	-0,22	-0,87	0,81	0,49	0,97
Obs212	2,78	1,31	0,94	0,63	0,28	-0,09	-0,26
Obs213	1,14	-2,19	-0,47	1,21	-0,52	-0,96	0,12
Obs214	1,70	0,21	-2,66	-0,53	-0,26	0,51	0,10
Obs215	-2,86	5,07	2,82	1,59	0,08	-2,07	0,14
Obs216	-0,63	-2,63	-0,40	-0,69	-1,12	-0,60	-2,65
Obs217	1,24	-0,40	-0,67	-0,12	0,20	0,98	-2,70
Obs218	0,67	-0,06	-2,58	0,54	3,13	-0,61	0,83
Obs219	3,59	0,24	-0,42	0,94	0,55	0,43	-0,52

Tabla A43

Cosenos cuadrados de las observaciones para D4

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
Obs1	0,02	0,15	0,08	0,01	0,00	0,04	0,00
Obs2	0,01	0,05	0,04	0,04	0,04	0,18	0,00
Obs3	0,33	0,19	0,12	0,02	0,00	0,03	0,06
Obs4	0,07	0,07	0,00	0,05	0,20	0,03	0,07
Obs5	0,19	0,04	0,13	0,09	0,06	0,02	0,10
Obs6	0,12	0,00	0,00	0,05	0,01	0,11	0,20
Obs7	0,17	0,06	0,00	0,02	0,06	0,03	0,05
Obs8	0,11	0,24	0,01	0,15	0,05	0,04	0,07
Obs9	0,09	0,17	0,01	0,01	0,00	0,01	0,08
Obs10	0,10	0,00	0,21	0,00	0,04	0,01	0,00
Obs11	0,19	0,04	0,16	0,00	0,01	0,06	0,01
Obs12	0,18	0,01	0,00	0,05	0,15	0,00	0,04
Obs13	0,64	0,21	0,01	0,02	0,00	0,00	0,00
Obs14	0,70	0,08	0,00	0,05	0,08	0,00	0,00
Obs15	0,34	0,09	0,03	0,00	0,00	0,04	0,01
Obs16	0,15	0,00	0,03	0,00	0,05	0,01	0,07
Obs17	0,48	0,00	0,03	0,00	0,14	0,10	0,00
Obs18	0,01	0,09	0,18	0,01	0,00	0,11	0,01
Obs19	0,03	0,11	0,00	0,04	0,02	0,42	0,05
Obs20	0,20	0,01	0,12	0,02	0,06	0,03	0,15
Obs21	0,43	0,13	0,12	0,03	0,03	0,04	0,05
Obs22	0,00	0,10	0,10	0,03	0,10	0,20	0,06
Obs23	0,40	0,13	0,03	0,01	0,07	0,00	0,11

Obs24	0,10	0,14	0,16	0,00	0,14	0,00	0,01
Obs25	0,26	0,04	0,00	0,02	0,04	0,28	0,00
Obs26	0,05	0,11	0,11	0,25	0,06	0,00	0,13
Obs27	0,01	0,12	0,01	0,00	0,02	0,08	0,18
Obs28	0,01	0,07	0,14	0,37	0,06	0,09	0,07
Obs29	0,01	0,01	0,15	0,21	0,04	0,02	0,01
Obs30	0,12	0,00	0,19	0,00	0,04	0,03	0,02
Obs31	0,06	0,00	0,13	0,07	0,00	0,00	0,13
Obs32	0,13	0,06	0,00	0,16	0,02	0,01	0,34
Obs33	0,27	0,00	0,07	0,00	0,02	0,00	0,05
Obs34	0,91	0,00	0,00	0,03	0,01	0,00	0,00
Obs35	0,38	0,08	0,05	0,04	0,01	0,08	0,00
Obs36	0,01	0,02	0,34	0,02	0,04	0,29	0,00
Obs37	0,06	0,10	0,00	0,09	0,07	0,00	0,10
Obs38	0,08	0,09	0,03	0,00	0,01	0,31	0,00
Obs39	0,01	0,08	0,00	0,03	0,06	0,13	0,01
Obs40	0,64	0,00	0,02	0,01	0,00	0,07	0,04
Obs41	0,02	0,00	0,01	0,20	0,17	0,12	0,15
Obs42	0,20	0,02	0,06	0,01	0,01	0,04	0,08
Obs43	0,01	0,00	0,26	0,02	0,01	0,03	0,00
Obs44	0,18	0,00	0,11	0,04	0,04	0,06	0,03
Obs45	0,37	0,50	0,00	0,03	0,02	0,00	0,01
Obs46	0,15	0,00	0,10	0,22	0,02	0,06	0,08
Obs47	0,02	0,09	0,18	0,00	0,17	0,19	0,00
Obs48	0,01	0,01	0,00	0,19	0,29	0,00	0,06
Obs49	0,15	0,28	0,09	0,12	0,02	0,04	0,03
Obs50	0,02	0,00	0,00	0,00	0,27	0,01	0,23
Obs51	0,08	0,07	0,07	0,01	0,07	0,02	0,03
Obs52	0,73	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Obs53	0,37	0,50	0,00	0,03	0,02	0,00	0,01
Obs54	0,22	0,00	0,34	0,00	0,01	0,02	0,01
Obs55	0,27	0,00	0,03	0,02	0,02	0,04	0,10
Obs56	0,06	0,31	0,02	0,16	0,04	0,04	0,04
Obs57	0,60	0,01	0,11	0,01	0,00	0,00	0,04
Obs58	0,37	0,50	0,00	0,03	0,02	0,00	0,01
Obs59	0,02	0,03	0,02	0,31	0,08	0,05	0,03
Obs60	0,42	0,00	0,02	0,00	0,00	0,02	0,11
Obs61	0,17	0,09	0,02	0,00	0,00	0,00	0,19
Obs62	0,01	0,26	0,07	0,12	0,06	0,02	0,04
Obs63	0,91	0,00	0,00	0,03	0,01	0,00	0,00
Obs64	0,04	0,03	0,01	0,00	0,26	0,05	0,04
Obs65	0,43	0,00	0,02	0,14	0,00	0,00	0,02
Obs66	0,36	0,45	0,00	0,01	0,03	0,00	0,02
Obs67	0,24	0,09	0,02	0,01	0,01	0,02	0,01
Obs68	0,05	0,13	0,10	0,02	0,04	0,01	0,13
Obs69	0,02	0,14	0,00	0,06	0,09	0,08	0,05

Obs70	0,01	0,33	0,00	0,04	0,00	0,00	0,03
Obs71	0,02	0,00	0,03	0,15	0,04	0,00	0,16
Obs72	0,39	0,16	0,02	0,00	0,00	0,02	0,05
Obs73	0,43	0,14	0,02	0,04	0,11	0,00	0,01
Obs74	0,53	0,14	0,00	0,01	0,00	0,02	0,04
Obs75	0,00	0,02	0,10	0,00	0,08	0,01	0,01
Obs76	0,02	0,01	0,01	0,13	0,06	0,14	0,08
Obs77	0,59	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,03
Obs78	0,02	0,05	0,02	0,00	0,24	0,01	0,06
Obs79	0,15	0,00	0,01	0,02	0,08	0,40	0,08
Obs80	0,55	0,06	0,04	0,09	0,00	0,01	0,09
Obs81	0,41	0,01	0,08	0,13	0,08	0,02	0,08
Obs82	0,06	0,18	0,20	0,01	0,10	0,04	0,02
Obs83	0,26	0,01	0,04	0,01	0,16	0,01	0,14
Obs84	0,11	0,03	0,05	0,05	0,01	0,07	0,00
Obs85	0,67	0,01	0,07	0,00	0,02	0,00	0,00
Obs86	0,12	0,00	0,00	0,13	0,05	0,00	0,05
Obs87	0,30	0,42	0,03	0,04	0,00	0,04	0,00
Obs88	0,04	0,35	0,06	0,08	0,16	0,00	0,04
Obs89	0,19	0,25	0,07	0,02	0,00	0,00	0,09
Obs90	0,30	0,03	0,17	0,03	0,04	0,10	0,00
Obs91	0,06	0,24	0,21	0,04	0,06	0,00	0,03
Obs92	0,41	0,02	0,10	0,02	0,00	0,00	0,01
Obs93	0,09	0,19	0,00	0,08	0,31	0,00	0,00
Obs94	0,39	0,01	0,16	0,00	0,16	0,00	0,02
Obs95	0,16	0,00	0,00	0,01	0,13	0,02	0,02
Obs96	0,08	0,04	0,70	0,01	0,01	0,00	0,00
Obs97	0,09	0,03	0,02	0,04	0,00	0,17	0,02
Obs98	0,22	0,08	0,00	0,01	0,06	0,30	0,05
Obs99	0,01	0,08	0,05	0,22	0,00	0,14	0,08
Obs100	0,63	0,02	0,01	0,07	0,01	0,00	0,00
Obs101	0,15	0,09	0,03	0,03	0,05	0,02	0,21
Obs102	0,49	0,01	0,05	0,00	0,02	0,05	0,00
Obs103	0,00	0,09	0,05	0,01	0,05	0,14	0,12
Obs104	0,45	0,04	0,04	0,02	0,11	0,07	0,02
Obs105	0,28	0,17	0,10	0,12	0,00	0,00	0,00
Obs106	0,00	0,03	0,05	0,00	0,00	0,09	0,13
Obs107	0,10	0,21	0,01	0,10	0,00	0,05	0,02
Obs108	0,02	0,11	0,01	0,22	0,20	0,00	0,04
Obs109	0,30	0,00	0,02	0,02	0,09	0,01	0,08
Obs110	0,00	0,54	0,22	0,02	0,01	0,01	0,01
Obs111	0,15	0,06	0,02	0,07	0,11	0,08	0,06
Obs112	0,01	0,07	0,30	0,16	0,02	0,19	0,07
Obs113	0,91	0,00	0,00	0,03	0,01	0,00	0,00
Obs114	0,27	0,00	0,01	0,03	0,01	0,04	0,06
Obs115	0,91	0,00	0,00	0,00	0,03	0,00	0,02

Obs116	0,33	0,02	0,01	0,06	0,05	0,05	0,14
Obs117	0,43	0,24	0,00	0,04	0,00	0,02	0,08
Obs118	0,12	0,22	0,04	0,00	0,10	0,10	0,01
Obs119	0,33	0,19	0,01	0,00	0,01	0,04	0,06
Obs120	0,15	0,00	0,19	0,09	0,15	0,11	0,00
Obs121	0,20	0,02	0,01	0,02	0,02	0,10	0,01
Obs122	0,05	0,04	0,00	0,24	0,27	0,02	0,06
Obs123	0,04	0,17	0,06	0,03	0,00	0,23	0,05
Obs124	0,42	0,02	0,05	0,00	0,01	0,07	0,04
Obs125	0,37	0,00	0,10	0,00	0,02	0,11	0,01
Obs126	0,54	0,03	0,08	0,01	0,10	0,02	0,01
Obs127	0,25	0,23	0,09	0,00	0,02	0,10	0,03
Obs128	0,24	0,13	0,02	0,21	0,00	0,01	0,02
Obs129	0,07	0,02	0,05	0,10	0,22	0,00	0,09
Obs130	0,28	0,04	0,10	0,22	0,00	0,00	0,06
Obs131	0,07	0,23	0,02	0,04	0,02	0,02	0,01
Obs132	0,74	0,00	0,00	0,00	0,02	0,01	0,01
Obs133	0,40	0,13	0,00	0,28	0,01	0,01	0,01
Obs134	0,00	0,02	0,10	0,00	0,08	0,01	0,01
Obs135	0,47	0,05	0,00	0,01	0,11	0,04	0,03
Obs136	0,04	0,12	0,09	0,00	0,03	0,04	0,08
Obs137	0,05	0,31	0,03	0,01	0,07	0,06	0,02
Obs138	0,15	0,08	0,19	0,00	0,29	0,09	0,01
Obs139	0,17	0,30	0,00	0,00	0,16	0,02	0,01
Obs140	0,30	0,23	0,01	0,00	0,02	0,01	0,03
Obs141	0,05	0,00	0,05	0,03	0,07	0,30	0,15
Obs142	0,08	0,06	0,01	0,01	0,10	0,05	0,04
Obs143	0,28	0,01	0,01	0,17	0,00	0,09	0,00
Obs144	0,23	0,01	0,08	0,00	0,00	0,02	0,01
Obs145	0,08	0,05	0,07	0,10	0,23	0,00	0,02
Obs146	0,05	0,12	0,04	0,02	0,03	0,00	0,07
Obs147	0,70	0,03	0,03	0,01	0,06	0,00	0,00
Obs148	0,58	0,01	0,00	0,07	0,00	0,07	0,03
Obs149	0,21	0,06	0,01	0,02	0,00	0,00	0,07
Obs150	0,00	0,06	0,15	0,07	0,03	0,02	0,21
Obs151	0,58	0,01	0,01	0,03	0,00	0,00	0,00
Obs152	0,33	0,00	0,06	0,02	0,01	0,02	0,21
Obs153	0,33	0,11	0,01	0,04	0,13	0,02	0,00
Obs154	0,08	0,30	0,10	0,04	0,04	0,01	0,11
Obs155	0,01	0,26	0,01	0,00	0,06	0,05	0,04
Obs156	0,68	0,00	0,01	0,09	0,01	0,02	0,00
Obs157	0,00	0,28	0,19	0,09	0,01	0,00	0,06
Obs158	0,02	0,39	0,00	0,00	0,17	0,01	0,00
Obs159	0,13	0,03	0,22	0,02	0,15	0,04	0,00
Obs160	0,06	0,18	0,09	0,02	0,01	0,01	0,00
Obs161	0,21	0,31	0,14	0,01	0,01	0,01	0,05

Obs162	0,65	0,10	0,07	0,01	0,02	0,01	0,01
Obs163	0,21	0,37	0,01	0,00	0,01	0,03	0,02
Obs164	0,08	0,10	0,04	0,10	0,02	0,00	0,01
Obs165	0,79	0,12	0,00	0,00	0,01	0,00	0,02
Obs166	0,24	0,18	0,00	0,02	0,09	0,01	0,06
Obs167	0,00	0,09	0,34	0,18	0,02	0,02	0,02
Obs168	0,40	0,03	0,00	0,05	0,00	0,05	0,01
Obs169	0,05	0,00	0,01	0,15	0,01	0,30	0,05
Obs170	0,07	0,07	0,00	0,05	0,02	0,25	0,00
Obs171	0,40	0,05	0,05	0,11	0,12	0,09	0,00
Obs172	0,43	0,02	0,00	0,03	0,00	0,10	0,00
Obs173	0,02	0,03	0,00	0,00	0,12	0,00	0,00
Obs174	0,15	0,04	0,00	0,08	0,02	0,01	0,05
Obs175	0,15	0,01	0,08	0,04	0,00	0,05	0,03
Obs176	0,03	0,07	0,00	0,00	0,18	0,00	0,04
Obs177	0,31	0,34	0,00	0,00	0,11	0,00	0,00
Obs178	0,27	0,01	0,01	0,11	0,05	0,01	0,08
Obs179	0,91	0,00	0,00	0,03	0,01	0,00	0,00
Obs180	0,06	0,00	0,07	0,14	0,02	0,10	0,10
Obs181	0,26	0,23	0,00	0,00	0,06	0,18	0,01
Obs182	0,35	0,36	0,06	0,01	0,00	0,01	0,05
Obs183	0,00	0,13	0,32	0,10	0,00	0,15	0,09
Obs184	0,29	0,49	0,00	0,02	0,01	0,00	0,00
Obs185	0,40	0,05	0,05	0,11	0,12	0,09	0,00
Obs186	0,01	0,34	0,18	0,11	0,00	0,01	0,03
Obs187	0,03	0,02	0,46	0,27	0,01	0,04	0,01
Obs188	0,63	0,04	0,19	0,01	0,00	0,00	0,02
Obs189	0,07	0,27	0,00	0,00	0,15	0,20	0,04
Obs190	0,06	0,16	0,01	0,00	0,23	0,09	0,12
Obs191	0,09	0,03	0,04	0,31	0,00	0,08	0,05
Obs192	0,27	0,07	0,03	0,01	0,27	0,00	0,01
Obs193	0,21	0,04	0,12	0,08	0,04	0,03	0,28
Obs194	0,72	0,00	0,00	0,09	0,00	0,01	0,00
Obs195	0,19	0,19	0,01	0,15	0,03	0,06	0,01
Obs196	0,01	0,04	0,01	0,00	0,03	0,03	0,09
Obs197	0,00	0,03	0,00	0,13	0,00	0,00	0,09
Obs198	0,07	0,24	0,12	0,10	0,23	0,07	0,08
Obs199	0,16	0,14	0,12	0,03	0,06	0,05	0,00
Obs200	0,12	0,16	0,24	0,18	0,01	0,01	0,09
Obs201	0,49	0,05	0,08	0,01	0,01	0,00	0,00
Obs202	0,66	0,02	0,00	0,08	0,00	0,00	0,00
Obs203	0,01	0,03	0,16	0,27	0,04	0,14	0,06
Obs204	0,07	0,17	0,18	0,21	0,08	0,05	0,08
Obs205	0,36	0,08	0,00	0,01	0,05	0,00	0,04
Obs206	0,14	0,04	0,06	0,05	0,00	0,00	0,01
Obs207	0,00	0,09	0,01	0,13	0,31	0,02	0,11

Obs208	0,00	0,01	0,04	0,26	0,00	0,10	0,34
Obs209	0,00	0,00	0,07	0,34	0,03	0,13	0,04
Obs210	0,22	0,00	0,26	0,01	0,00	0,04	0,02
Obs211	0,03	0,09	0,01	0,14	0,12	0,04	0,17
Obs212	0,62	0,14	0,07	0,03	0,01	0,00	0,01
Obs213	0,09	0,32	0,01	0,10	0,02	0,06	0,00
Obs214	0,11	0,00	0,28	0,01	0,00	0,01	0,00
Obs215	0,14	0,46	0,14	0,05	0,00	0,08	0,00
Obs216	0,02	0,33	0,01	0,02	0,06	0,02	0,34
Obs217	0,08	0,01	0,02	0,00	0,00	0,05	0,37
Obs218	0,01	0,00	0,15	0,01	0,22	0,01	0,02
Obs219	0,82	0,00	0,01	0,06	0,02	0,01	0,02

Nota. Los valores en negrita corresponden para cada observación al factor para lo cual el coseno cuadrado es el mayor.

Tabla A44

Vectores propios para D5 primera parte

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
Ítem 61(+)	0,3090	0,0647	-0,0471	-0,2935	0,0201	-0,1321	-0,3707	-0,4803
Ítem 63(+)	0,3611	-0,1472	0,0040	-0,1487	-0,1840	0,3328	-0,1268	0,0936
Ítem 65(+)	0,3807	-0,0601	-0,0388	-0,3409	-0,0490	0,0803	0,2188	0,1163
Ítem 67(+)	0,3511	-0,1341	-0,1066	-0,1974	-0,0686	0,0097	-0,0675	0,5737
Ítem 69(+)	0,1703	-0,3337	0,2752	0,5436	0,1036	0,0257	-0,2311	0,0145
Ítem 71(+)	0,3840	-0,0216	-0,2703	0,0442	-0,0074	-0,0993	0,0209	-0,0494
Ítem 73(+)	0,2918	-0,1889	0,3588	0,2566	-0,0843	-0,3634	-0,0655	-0,0432
Ítem 75(+)	0,1994	-0,2592	0,3628	-0,1803	0,4925	0,1268	0,1627	-0,2481
Ítem 62(t)	0,1687	0,3806	0,3878	0,0527	-0,1633	0,4093	0,0105	-0,1462
Ítem 64(t)	0,0001	0,4208	0,4413	-0,0279	-0,2665	-0,0359	-0,2868	0,3099
Ítem 66(t)	0,1610	0,3094	-0,2314	0,3059	0,2435	0,5397	0,0496	-0,1060
Ítem 68(t)	0,1603	0,3926	0,0453	-0,1415	-0,0597	-0,3908	0,1494	-0,2867
Ítem 70(t)	0,0004	0,2827	-0,0173	-0,1077	0,6969	-0,1449	-0,4217	0,2942
Ítem 72(t)	0,2465	0,2619	0,0574	0,2535	0,1854	-0,2311	0,6017	0,2201
Ítem 74(t)	0,2524	0,1324	-0,4139	0,3845	-0,1326	-0,1390	-0,2500	-0,0765

Tabla A45

Vectores propios para D5 segunda parte

	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15
Ítem 61(+)	-0,4434	-0,2313	-0,2775	0,1899	0,0081	-0,2471	-0,0408
Ítem 63(+)	0,3851	0,0328	-0,0129	-0,1570	-0,4980	-0,3933	-0,2819
Ítem 65(+)	-0,1652	0,1860	0,1061	-0,2799	0,5376	0,1505	-0,4476
Ítem 67(+)	0,1134	-0,1274	-0,2742	0,4089	0,1510	0,1099	0,4043
Ítem 69(+)	0,0890	-0,2158	0,1821	0,0527	0,4497	-0,3571	-0,0564

Ítem 71(+)	-0,1611	-0,2114	0,5749	-0,3526	-0,1701	0,0808	0,4510
Ítem 73(+)	0,0164	0,0691	-0,4342	-0,3694	-0,1941	0,4141	0,0047
Ítem 75(+)	0,0811	0,1157	0,2724	0,4096	-0,1929	0,2881	-0,0140
Ítem 62(t)	-0,0713	0,4429	-0,0597	-0,0741	0,1502	-0,1362	0,4543
Ítem 64(t)	-0,1670	-0,2720	0,3401	0,1560	-0,1327	0,2166	-0,2653
Ítem 66(t)	0,0725	-0,4109	-0,2441	-0,0512	0,0276	0,3372	-0,1275
Ítem 68(t)	0,6704	-0,1766	0,0455	0,0524	0,2209	-0,0463	0,0292
Ítem 70(t)	0,0771	0,2042	-0,0229	-0,2749	0,0054	-0,1150	0,0048
Ítem 72(t)	-0,2816	-0,0162	-0,1019	0,1385	-0,2060	-0,3726	-0,1203
Ítem 74(t)	0,0358	0,5225	0,1351	0,3639	-0,0430	0,1661	-0,1999

Tabla A46

Cargas factoriales para D5

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Ítem 61(+)	0,57	0,09	-0,05	-0,31	0,02	-0,13
Ítem 63(+)	0,66	-0,21	0,00	-0,16	-0,19	0,33
Ítem 65(+)	0,70	-0,08	-0,04	-0,36	-0,05	0,08
Ítem 67(+)	0,64	-0,19	-0,12	-0,21	-0,07	0,01
Ítem 69(+)	0,31	-0,46	0,30	0,57	0,11	0,03
Ítem 71(+)	0,71	-0,03	-0,30	0,05	-0,01	-0,10
Ítem 73(+)	0,54	-0,26	0,39	0,27	-0,09	-0,36
Ítem 75(+)	0,37	-0,36	0,40	-0,19	0,51	0,12
Ítem 62(t)	0,31	0,53	0,42	0,06	-0,17	0,40
Ítem 64(t)	0,00	0,59	0,48	-0,03	-0,28	-0,04
Ítem 66(t)	0,30	0,43	-0,25	0,32	0,25	0,53
Ítem 68(t)	0,29	0,55	0,05	-0,15	-0,06	-0,38
Ítem 70(t)	0,00	0,39	-0,02	-0,11	0,72	-0,14
Ítem 72(t)	0,45	0,36	0,06	0,27	0,19	-0,23
Ítem 74(t)	0,46	0,18	-0,45	0,41	-0,14	-0,14

Tabla A47

Coordenadas de las observaciones para D5

Observación	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Obs1	-0,67	0,04	2,26	-2,37	1,39	2,58
Obs2	0,26	2,04	-0,14	1,32	0,38	-1,07
Obs3	-0,77	4,22	-0,73	-0,87	0,70	0,93
Obs4	0,25	0,06	-0,27	-0,11	0,88	0,02
Obs5	0,19	-1,45	-2,02	0,17	-1,65	-0,88
Obs6	-0,79	-1,15	-0,98	-0,99	-0,26	-1,26
Obs7	1,59	-0,39	0,34	0,32	-0,16	0,48
Obs8	0,73	-0,56	-0,84	0,38	1,06	-0,21
Obs9	-0,23	-1,98	-2,26	1,28	1,19	0,69

Obs10	-0,77	0,10	-0,82	-0,14	0,27	-2,07
Obs11	-0,50	0,91	0,59	3,04	0,04	-0,75
Obs12	-2,02	-0,53	0,67	-0,54	-1,05	-0,27
Obs13	0,78	1,74	-1,98	-0,14	0,42	-1,30
Obs14	1,74	-1,81	1,77	0,55	-0,88	-0,47
Obs15	-1,18	-0,56	-0,33	0,75	-0,03	0,42
Obs16	0,87	0,88	-0,53	-0,33	0,39	0,45
Obs17	-1,16	-0,36	-0,63	0,03	-0,27	0,48
Obs18	-0,70	0,40	0,05	-0,29	-0,33	0,02
Obs19	0,74	-1,58	-0,88	-1,43	0,68	0,10
Obs20	-0,40	-0,03	0,22	0,64	0,16	0,58
Obs21	-0,24	0,35	-1,36	-0,41	1,93	1,81
Obs22	-0,66	0,52	-1,14	-1,90	-0,43	-2,61
Obs23	-4,61	-0,80	-0,99	-1,05	-0,21	0,29
Obs24	-0,79	-0,77	0,18	1,82	0,76	-0,12
Obs25	0,82	-0,58	0,65	-0,14	-0,71	0,89
Obs26	-2,17	0,04	1,60	-0,47	-0,76	1,31
Obs27	-2,62	2,98	-0,77	0,06	-0,94	1,49
Obs28	-0,35	0,48	1,32	-0,10	0,43	-0,55
Obs29	0,03	2,28	-0,37	-1,28	-3,85	-0,62
Obs30	2,46	1,19	1,32	1,04	-0,11	0,46
Obs31	1,35	1,07	0,83	0,01	-0,80	0,91
Obs32	-1,97	2,04	0,83	-0,33	-0,38	-0,24
Obs33	1,78	1,09	0,22	1,17	-0,59	0,29
Obs34	3,07	-0,17	0,10	0,92	2,01	0,50
Obs35	1,50	-1,73	-1,29	0,06	-0,29	0,10
Obs36	1,85	-0,82	-0,76	1,81	0,21	0,05
Obs37	-2,31	-1,48	-1,14	-0,45	0,88	1,50
Obs38	1,29	-0,32	-0,20	0,10	-1,32	-1,54
Obs39	-1,31	1,32	-0,21	-0,15	-0,20	-0,51
Obs40	-1,59	0,24	1,46	-0,11	0,24	-0,58
Obs41	-0,10	0,60	-0,62	0,24	-0,66	-0,58
Obs42	-1,21	-0,12	-1,18	0,92	0,69	-0,70
Obs43	1,47	0,60	1,07	-0,63	0,70	0,10
Obs44	-1,39	-0,62	0,90	1,49	-0,33	1,00
Obs45	1,02	-2,38	0,24	-1,21	0,71	-2,60
Obs46	-0,77	0,65	0,35	-0,72	-1,36	0,51
Obs47	1,28	-0,57	0,15	-1,00	-0,33	0,12
Obs48	-4,24	2,32	-1,38	1,54	0,60	-3,65
Obs49	-6,02	3,16	0,55	1,50	0,51	-0,23
Obs50	3,05	1,26	0,48	-0,08	0,12	0,00
Obs51	1,32	0,71	1,40	-0,17	-0,41	1,73
Obs52	-3,59	-1,14	-0,03	-0,41	-0,78	-0,21
Obs53	-2,76	-0,76	0,43	1,30	-0,60	1,59
Obs54	-1,55	1,07	1,24	-1,09	0,01	-0,43
Obs55	2,88	0,41	0,89	0,71	-0,99	-0,82

Obs56	0,27	-0,68	0,34	-0,89	0,88	0,51
Obs57	0,35	1,31	-0,30	1,10	2,30	-1,38
Obs58	2,39	-1,10	0,44	-0,10	1,27	-0,16
Obs59	-4,95	-0,75	2,39	-0,97	1,35	-1,35
Obs60	3,33	0,92	1,70	0,95	-1,33	0,22
Obs61	1,04	-0,14	1,42	-1,69	-0,65	1,24
Obs62	-1,16	-0,69	0,62	1,13	0,83	-0,05
Obs63	2,55	0,91	0,04	0,81	1,23	0,18
Obs64	-1,85	-1,38	1,09	2,85	-0,33	1,48
Obs65	-3,66	0,40	0,64	1,72	1,44	0,47
Obs66	1,05	1,37	-0,28	-2,33	0,61	0,83
Obs67	-3,64	-0,33	-1,15	1,55	0,91	-1,24
Obs68	1,96	0,78	0,85	-1,53	0,35	-0,31
Obs69	-0,16	-0,61	1,73	-2,14	-1,92	1,08
Obs70	1,64	-0,94	-0,48	-0,94	1,33	-0,55
Obs71	-0,64	-0,47	-2,48	1,54	0,73	0,96
Obs72	-1,85	1,51	0,23	0,56	-0,39	0,14
Obs73	0,01	1,34	1,39	-2,60	1,61	1,17
Obs74	-0,76	-1,54	0,02	-0,78	-0,39	-1,19
Obs75	-1,25	1,43	0,14	0,27	-1,12	-0,06
Obs76	-0,51	0,49	-1,52	-1,22	1,22	0,87
Obs77	2,49	-0,53	0,84	0,47	-0,53	0,26
Obs78	-0,51	0,49	-1,52	-1,22	1,22	0,87
Obs79	-1,46	-0,35	3,58	-1,35	1,73	2,30
Obs80	2,31	-0,51	0,79	1,10	1,12	0,44
Obs81	3,20	0,96	1,25	0,82	0,71	0,22
Obs82	-0,16	0,99	-0,41	1,12	-0,02	1,10
Obs83	1,44	-0,46	-0,55	-0,28	0,06	-0,20
Obs84	1,58	-0,21	1,32	-0,04	1,09	-0,41
Obs85	-0,22	1,83	0,21	1,35	-0,20	-0,82
Obs86	-2,89	1,19	-0,10	-0,76	-0,36	-0,46
Obs87	-3,30	1,57	-0,49	-0,48	-0,29	1,35
Obs88	-0,30	-0,10	-1,06	1,36	2,37	-0,64
Obs89	0,96	-3,60	1,13	-0,99	0,34	0,63
Obs90	2,08	0,56	0,34	1,20	1,30	0,80
Obs91	-0,88	-0,54	-0,31	2,52	0,67	0,82
Obs92	-1,13	-1,53	-0,06	0,40	0,59	-0,60
Obs93	0,53	0,18	-1,88	-0,47	1,92	0,14
Obs94	2,90	-0,35	0,80	-0,14	1,25	-1,61
Obs95	0,23	-1,17	-0,04	0,95	1,11	0,44
Obs96	1,30	0,96	1,83	0,29	0,78	0,00
Obs97	1,42	-0,63	-0,27	1,40	0,10	1,30
Obs98	0,26	-0,08	1,02	0,56	1,20	-1,07
Obs99	0,14	0,02	0,52	0,38	0,68	-0,33
Obs100	0,08	0,50	-1,11	0,58	-1,10	-0,18
Obs101	-0,39	0,25	0,80	0,45	-0,37	0,54

Obs102	-2,70	1,33	1,76	1,91	0,75	-1,20
Obs103	-0,01	-2,52	-2,09	1,76	-2,28	0,85
Obs104	2,71	0,26	0,45	1,43	-0,97	0,20
Obs105	0,70	-1,51	-2,02	-0,43	-0,25	0,69
Obs106	0,73	-2,44	-1,78	-0,15	-1,97	-1,31
Obs107	0,66	0,10	1,00	-0,18	0,87	0,32
Obs108	0,09	0,82	-1,71	-0,89	-0,09	0,89
Obs109	2,43	0,01	-0,33	0,78	2,21	-1,26
Obs110	-0,43	1,89	0,20	0,42	0,53	-0,65
Obs111	2,13	3,82	-0,45	-0,63	-0,91	-0,76
Obs112	-0,76	-0,81	-1,44	-0,14	-0,59	-0,02
Obs113	2,69	1,76	0,53	1,54	-2,92	-0,19
Obs114	-1,19	0,14	-1,24	-0,10	1,28	-0,24
Obs115	1,48	-1,03	-1,26	0,85	0,63	0,57
Obs116	-1,49	-1,79	0,26	0,42	-0,29	-1,15
Obs117	-0,45	-1,59	-1,85	-0,05	-0,06	-0,66
Obs118	-0,88	-0,18	0,37	-0,05	0,66	0,26
Obs119	0,79	-2,41	-0,53	-0,42	0,06	0,73
Obs120	0,89	-0,05	-0,64	1,39	-2,58	1,29
Obs121	-1,02	1,99	0,16	-0,22	-0,40	-0,49
Obs122	-0,87	1,17	-2,79	-0,19	-0,37	0,34
Obs123	-1,10	-0,82	-1,12	0,48	0,52	0,00
Obs124	2,14	-0,68	0,48	0,39	0,37	-2,02
Obs125	0,10	-1,13	-0,40	0,51	0,57	0,14
Obs126	-2,53	0,29	-0,82	-0,62	-1,06	0,88
Obs127	-5,87	0,35	2,31	0,09	0,16	-0,41
Obs128	-0,22	-2,06	-0,26	-0,26	0,27	-1,43
Obs129	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Obs130	-0,85	0,39	1,03	-0,59	0,27	-1,21
Obs131	-0,01	1,93	2,01	0,68	-0,90	0,97
Obs132	-1,37	0,67	0,19	0,74	0,51	0,55
Obs133	-1,18	0,95	-0,16	0,55	0,14	0,30
Obs134	-1,58	-2,47	0,88	-0,74	0,06	-0,67
Obs135	-1,61	0,85	0,86	-0,15	0,69	0,91
Obs136	-1,17	-1,14	0,32	-0,02	-0,54	-0,81
Obs137	1,01	-4,62	-0,29	-0,40	-0,53	-0,62
Obs138	1,16	0,52	-0,11	0,09	0,09	-0,18
Obs139	0,71	0,66	0,96	-0,10	0,88	0,26
Obs140	0,61	-0,46	-0,09	0,71	-0,45	-0,88
Obs141	0,04	-0,24	0,08	0,67	0,07	0,41
Obs142	-0,20	-1,54	-0,37	-2,55	-1,59	0,11
Obs143	0,50	1,41	-1,04	-0,48	0,14	-0,91
Obs144	1,98	2,31	-0,16	-0,54	1,56	0,50
Obs145	1,18	-1,37	-0,10	-2,03	-1,95	-1,29
Obs146	0,54	1,27	0,74	-0,60	0,24	-0,69
Obs147	2,36	-0,27	-0,20	-0,35	-0,33	-0,08

Obs148	-1,78	-1,11	-1,15	1,44	-0,06	0,22
Obs149	0,59	1,41	-0,64	-0,54	0,40	0,34
Obs150	0,53	0,26	-2,05	-0,94	0,98	-0,34
Obs151	-0,66	0,08	-1,68	-1,00	-0,95	0,75
Obs152	2,38	-1,27	-0,34	0,22	1,18	-1,06
Obs153	1,96	1,40	0,72	1,26	-2,75	-0,43
Obs154	-0,86	-0,07	-0,70	0,65	-1,21	2,20
Obs155	-0,66	0,54	-0,30	-0,94	-3,25	-0,86
Obs156	1,05	-1,07	-0,52	1,00	0,38	1,23
Obs157	2,48	-1,88	0,00	1,40	-0,86	1,08
Obs158	0,22	0,47	0,40	-0,58	-1,60	-0,88
Obs159	1,32	-1,53	-0,14	0,30	0,96	-1,58
Obs160	0,48	-1,33	-0,72	-1,23	-1,03	-0,20
Obs161	0,51	-1,34	-0,54	0,40	0,69	-0,07
Obs162	-2,53	-2,03	1,01	-1,95	0,88	0,04
Obs163	-0,62	-4,55	0,21	-1,79	-0,42	-0,60
Obs164	0,34	-1,72	0,11	-0,39	2,01	-2,08
Obs165	-10,34	1,53	0,76	0,71	0,04	-0,20
Obs166	-0,63	-1,15	1,09	-0,20	1,05	-0,35
Obs167	-1,68	-2,21	0,70	0,22	-0,99	0,50
Obs168	-1,19	-1,92	0,34	0,00	-1,19	-0,17
Obs169	1,81	0,07	-0,22	-0,74	1,28	0,50
Obs170	0,71	0,53	0,39	-0,95	-0,01	-0,15
Obs171	-1,02	0,67	0,23	1,82	-1,04	-0,64
Obs172	-1,68	-0,43	-2,10	-1,94	0,19	1,02
Obs173	1,96	0,86	0,67	1,93	-0,58	1,03
Obs174	-0,84	-0,68	0,06	0,63	1,26	0,12
Obs175	-1,64	1,54	-1,13	-1,03	0,14	0,47
Obs176	0,14	-0,90	2,56	-0,56	0,08	0,33
Obs177	-0,48	-1,99	-0,04	-1,54	-0,50	-0,03
Obs178	1,86	0,78	-0,50	0,19	1,52	0,94
Obs179	1,95	-1,00	2,06	0,03	-2,04	-0,73
Obs180	1,25	2,18	-0,83	-0,50	-0,51	-1,03
Obs181	0,69	0,89	0,88	0,00	0,30	-0,75
Obs182	-1,74	-2,55	0,06	-0,27	-0,57	-0,52
Obs183	0,93	-0,07	-1,14	0,00	-0,45	1,65
Obs184	-0,81	-0,65	0,11	-1,90	-1,08	0,89
Obs185	-1,02	0,67	0,23	1,82	-1,04	-0,64
Obs186	1,55	-1,27	-0,36	-1,10	1,16	0,77
Obs187	-0,59	0,36	-0,46	1,11	-0,47	-0,07
Obs188	-2,12	-0,14	-0,96	-1,40	0,34	1,30
Obs189	-3,98	-2,34	3,48	-0,12	-0,65	1,34
Obs190	1,48	-0,49	1,50	0,16	0,32	0,44
Obs191	0,25	-1,49	0,47	0,17	0,43	0,11
Obs192	1,70	2,15	-1,46	-1,13	0,07	-0,34
Obs193	1,92	0,05	0,11	0,94	-0,64	-0,05

Obs194	2,89	1,94	1,81	0,30	0,78	-0,21
Obs195	1,86	1,36	-0,63	-0,59	-2,67	-0,65
Obs196	0,27	-1,31	0,06	-0,78	0,91	0,89
Obs197	-1,05	-0,39	-1,25	0,67	-0,63	-0,22
Obs198	1,00	0,41	1,90	0,01	-2,23	0,61
Obs199	1,15	3,08	-0,33	-1,86	-0,38	1,11
Obs200	1,93	-1,02	0,26	0,63	-0,83	-0,28
Obs201	1,89	0,09	1,67	-0,43	-0,31	-1,28
Obs202	-0,40	2,76	-0,37	-0,78	0,20	-4,08
Obs203	0,96	1,05	-1,13	-1,36	0,17	1,24
Obs204	1,79	2,18	0,87	0,34	0,36	0,25
Obs205	-1,31	-1,07	-0,84	1,05	-0,57	-0,19
Obs206	-1,92	-0,21	-1,39	-0,63	0,03	-0,37
Obs207	-0,17	0,17	0,08	0,53	-1,62	0,24
Obs208	1,31	0,83	-1,95	-1,25	-0,45	1,36
Obs209	1,35	-1,97	0,45	1,72	-0,25	1,01
Obs210	-0,97	0,01	-0,14	0,67	-1,13	0,08
Obs211	-0,42	0,32	0,48	0,43	1,01	-0,18
Obs212	1,41	0,11	-0,38	0,30	-1,40	-0,22
Obs213	0,16	1,77	-2,44	0,05	-0,32	0,97
Obs214	2,44	-0,06	-0,17	-0,20	1,44	0,22
Obs215	0,10	0,41	2,17	-3,72	0,41	-2,70
Obs216	1,00	-2,52	-0,36	0,21	-0,22	0,33
Obs217	0,89	0,63	-1,42	-0,28	0,67	1,92
Obs218	1,12	3,98	-0,89	-2,37	0,55	1,13
Obs219	2,72	1,04	0,74	0,38	0,23	-1,38

Tabla A48

Cosenos cuadrados de las observaciones para D5

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Obs1	0,01	0,00	0,15	0,16	0,06	0,19
Obs2	0,01	0,49	0,00	0,20	0,02	0,13
Obs3	0,02	0,61	0,02	0,03	0,02	0,03
Obs4	0,02	0,00	0,02	0,00	0,22	0,00
Obs5	0,00	0,16	0,31	0,00	0,21	0,06
Obs6	0,07	0,14	0,11	0,11	0,01	0,17
Obs7	0,46	0,03	0,02	0,02	0,00	0,04
Obs8	0,10	0,06	0,13	0,03	0,21	0,01
Obs9	0,00	0,18	0,23	0,07	0,06	0,02
Obs10	0,05	0,00	0,06	0,00	0,01	0,40
Obs11	0,02	0,05	0,02	0,59	0,00	0,04
Obs12	0,45	0,03	0,05	0,03	0,12	0,01
Obs13	0,03	0,14	0,19	0,00	0,01	0,08
Obs14	0,15	0,16	0,15	0,01	0,04	0,01

Obs15	0,22	0,05	0,02	0,09	0,00	0,03
Obs16	0,10	0,10	0,04	0,01	0,02	0,03
Obs17	0,24	0,02	0,07	0,00	0,01	0,04
Obs18	0,08	0,03	0,00	0,01	0,02	0,00
Obs19	0,04	0,17	0,05	0,14	0,03	0,00
Obs20	0,02	0,00	0,01	0,06	0,00	0,05
Obs21	0,00	0,01	0,09	0,01	0,17	0,15
Obs22	0,02	0,01	0,05	0,13	0,01	0,25
Obs23	0,67	0,02	0,03	0,03	0,00	0,00
Obs24	0,05	0,04	0,00	0,24	0,04	0,00
Obs25	0,16	0,08	0,10	0,01	0,12	0,19
Obs26	0,23	0,00	0,12	0,01	0,03	0,08
Obs27	0,28	0,36	0,02	0,00	0,04	0,09
Obs28	0,03	0,06	0,43	0,00	0,04	0,07
Obs29	0,00	0,21	0,01	0,06	0,59	0,01
Obs30	0,46	0,11	0,13	0,08	0,00	0,02
Obs31	0,16	0,10	0,06	0,00	0,06	0,07
Obs32	0,25	0,27	0,05	0,01	0,01	0,00
Obs33	0,31	0,12	0,00	0,14	0,03	0,01
Obs34	0,55	0,00	0,00	0,05	0,24	0,01
Obs35	0,26	0,35	0,19	0,00	0,01	0,00
Obs36	0,31	0,06	0,05	0,30	0,00	0,00
Obs37	0,29	0,12	0,07	0,01	0,04	0,12
Obs38	0,16	0,01	0,00	0,00	0,17	0,23
Obs39	0,29	0,30	0,01	0,00	0,01	0,05
Obs40	0,28	0,01	0,23	0,00	0,01	0,04
Obs41	0,00	0,02	0,02	0,00	0,02	0,02
Obs42	0,22	0,00	0,21	0,13	0,07	0,07
Obs43	0,34	0,06	0,18	0,06	0,08	0,00
Obs44	0,19	0,04	0,08	0,23	0,01	0,10
Obs45	0,06	0,32	0,00	0,08	0,03	0,38
Obs46	0,10	0,07	0,02	0,08	0,30	0,04
Obs47	0,16	0,03	0,00	0,10	0,01	0,00
Obs48	0,32	0,10	0,03	0,04	0,01	0,24
Obs49	0,71	0,19	0,01	0,04	0,01	0,00
Obs50	0,66	0,11	0,02	0,00	0,00	0,00
Obs51	0,17	0,05	0,19	0,00	0,02	0,29
Obs52	0,68	0,07	0,00	0,01	0,03	0,00
Obs53	0,35	0,03	0,01	0,08	0,02	0,12
Obs54	0,28	0,13	0,18	0,14	0,00	0,02
Obs55	0,63	0,01	0,06	0,04	0,08	0,05
Obs56	0,01	0,07	0,02	0,11	0,11	0,04
Obs57	0,00	0,06	0,00	0,05	0,20	0,07
Obs58	0,50	0,11	0,02	0,00	0,14	0,00
Obs59	0,47	0,01	0,11	0,02	0,04	0,04
Obs60	0,51	0,04	0,13	0,04	0,08	0,00

Obs61	0,04	0,00	0,08	0,12	0,02	0,06
Obs62	0,12	0,04	0,03	0,11	0,06	0,00
Obs63	0,53	0,07	0,00	0,05	0,12	0,00
Obs64	0,11	0,06	0,04	0,26	0,00	0,07
Obs65	0,42	0,01	0,01	0,09	0,07	0,01
Obs66	0,09	0,16	0,01	0,45	0,03	0,06
Obs67	0,47	0,00	0,05	0,09	0,03	0,05
Obs68	0,39	0,06	0,07	0,24	0,01	0,01
Obs69	0,00	0,01	0,10	0,16	0,13	0,04
Obs70	0,33	0,11	0,03	0,11	0,22	0,04
Obs71	0,02	0,01	0,30	0,12	0,03	0,05
Obs72	0,29	0,19	0,00	0,03	0,01	0,00
Obs73	0,00	0,09	0,10	0,34	0,13	0,07
Obs74	0,06	0,24	0,00	0,06	0,02	0,14
Obs75	0,12	0,16	0,00	0,01	0,10	0,00
Obs76	0,03	0,02	0,22	0,14	0,14	0,07
Obs77	0,56	0,02	0,06	0,02	0,03	0,01
Obs78	0,03	0,02	0,22	0,14	0,14	0,07
Obs79	0,06	0,00	0,38	0,05	0,09	0,16
Obs80	0,43	0,02	0,05	0,10	0,10	0,02
Obs81	0,72	0,06	0,11	0,05	0,04	0,00
Obs82	0,00	0,05	0,01	0,06	0,00	0,06
Obs83	0,38	0,04	0,06	0,01	0,00	0,01
Obs84	0,23	0,00	0,16	0,00	0,11	0,02
Obs85	0,01	0,50	0,01	0,27	0,01	0,10
Obs86	0,53	0,09	0,00	0,04	0,01	0,01
Obs87	0,48	0,11	0,01	0,01	0,00	0,08
Obs88	0,01	0,00	0,09	0,14	0,42	0,03
Obs89	0,03	0,42	0,04	0,03	0,00	0,01
Obs90	0,38	0,03	0,01	0,13	0,15	0,06
Obs91	0,03	0,01	0,00	0,27	0,02	0,03
Obs92	0,24	0,45	0,00	0,03	0,07	0,07
Obs93	0,02	0,00	0,27	0,02	0,28	0,00
Obs94	0,41	0,01	0,03	0,00	0,08	0,12
Obs95	0,01	0,25	0,00	0,17	0,23	0,04
Obs96	0,10	0,06	0,21	0,01	0,04	0,00
Obs97	0,13	0,03	0,00	0,13	0,00	0,11
Obs98	0,01	0,00	0,11	0,03	0,16	0,12
Obs99	0,00	0,00	0,03	0,02	0,05	0,01
Obs100	0,00	0,03	0,12	0,03	0,12	0,00
Obs101	0,04	0,02	0,17	0,05	0,04	0,08
Obs102	0,34	0,08	0,14	0,17	0,03	0,07
Obs103	0,00	0,19	0,13	0,10	0,16	0,02
Obs104	0,41	0,00	0,01	0,11	0,05	0,00
Obs105	0,04	0,17	0,31	0,01	0,00	0,04
Obs106	0,03	0,33	0,18	0,00	0,22	0,10

Obs107	0,09	0,00	0,21	0,01	0,16	0,02
Obs108	0,00	0,05	0,23	0,06	0,00	0,06
Obs109	0,34	0,00	0,01	0,04	0,28	0,09
Obs110	0,03	0,61	0,01	0,03	0,05	0,07
Obs111	0,17	0,56	0,01	0,02	0,03	0,02
Obs112	0,09	0,10	0,30	0,00	0,05	0,00
Obs113	0,29	0,13	0,01	0,10	0,34	0,00
Obs114	0,17	0,00	0,19	0,00	0,20	0,01
Obs115	0,18	0,09	0,13	0,06	0,03	0,03
Obs116	0,24	0,35	0,01	0,02	0,01	0,14
Obs117	0,02	0,29	0,39	0,00	0,00	0,05
Obs118	0,13	0,01	0,02	0,00	0,07	0,01
Obs119	0,07	0,64	0,03	0,02	0,00	0,06
Obs120	0,05	0,00	0,02	0,12	0,41	0,10
Obs121	0,16	0,61	0,00	0,01	0,02	0,04
Obs122	0,06	0,11	0,60	0,00	0,01	0,01
Obs123	0,21	0,12	0,22	0,04	0,05	0,00
Obs124	0,33	0,03	0,02	0,01	0,01	0,29
Obs125	0,00	0,31	0,04	0,06	0,08	0,00
Obs126	0,45	0,01	0,05	0,03	0,08	0,05
Obs127	0,74	0,00	0,11	0,00	0,00	0,00
Obs128	0,00	0,35	0,01	0,01	0,01	0,17
Obs129	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Obs130	0,14	0,03	0,21	0,07	0,01	0,29
Obs131	0,00	0,17	0,19	0,02	0,04	0,04
Obs132	0,40	0,10	0,01	0,12	0,06	0,06
Obs133	0,33	0,21	0,01	0,07	0,00	0,02
Obs134	0,19	0,46	0,06	0,04	0,00	0,03
Obs135	0,35	0,10	0,10	0,00	0,06	0,11
Obs136	0,19	0,18	0,01	0,00	0,04	0,09
Obs137	0,04	0,86	0,00	0,01	0,01	0,02
Obs138	0,20	0,04	0,00	0,00	0,00	0,00
Obs139	0,06	0,05	0,11	0,00	0,09	0,01
Obs140	0,07	0,04	0,00	0,09	0,04	0,14
Obs141	0,00	0,01	0,00	0,07	0,00	0,03
Obs142	0,00	0,15	0,01	0,42	0,16	0,00
Obs143	0,03	0,22	0,12	0,02	0,00	0,09
Obs144	0,26	0,36	0,00	0,02	0,16	0,02
Obs145	0,08	0,10	0,00	0,22	0,21	0,09
Obs146	0,04	0,23	0,08	0,05	0,01	0,07
Obs147	0,55	0,01	0,00	0,01	0,01	0,00
Obs148	0,28	0,11	0,12	0,18	0,00	0,00
Obs149	0,04	0,24	0,05	0,03	0,02	0,01
Obs150	0,03	0,01	0,47	0,10	0,11	0,01
Obs151	0,04	0,00	0,26	0,09	0,08	0,05
Obs152	0,49	0,14	0,01	0,00	0,12	0,10

Obs153	0,21	0,10	0,03	0,09	0,41	0,01
Obs154	0,05	0,00	0,03	0,03	0,09	0,31
Obs155	0,02	0,01	0,00	0,04	0,50	0,04
Obs156	0,10	0,10	0,02	0,09	0,01	0,13
Obs157	0,32	0,18	0,00	0,10	0,04	0,06
Obs158	0,01	0,02	0,02	0,04	0,28	0,09
Obs159	0,12	0,16	0,00	0,01	0,06	0,17
Obs160	0,02	0,17	0,05	0,14	0,10	0,00
Obs161	0,04	0,27	0,04	0,02	0,07	0,00
Obs162	0,30	0,19	0,05	0,18	0,04	0,00
Obs163	0,01	0,71	0,00	0,11	0,01	0,01
Obs164	0,01	0,17	0,00	0,01	0,24	0,26
Obs165	0,94	0,02	0,01	0,00	0,00	0,00
Obs166	0,06	0,19	0,17	0,01	0,16	0,02
Obs167	0,18	0,30	0,03	0,00	0,06	0,02
Obs168	0,15	0,39	0,01	0,00	0,15	0,00
Obs169	0,39	0,00	0,01	0,06	0,19	0,03
Obs170	0,12	0,07	0,04	0,22	0,00	0,01
Obs171	0,05	0,02	0,00	0,15	0,05	0,02
Obs172	0,16	0,01	0,25	0,21	0,00	0,06
Obs173	0,21	0,04	0,03	0,21	0,02	0,06
Obs174	0,19	0,13	0,00	0,11	0,44	0,00
Obs175	0,20	0,18	0,10	0,08	0,00	0,02
Obs176	0,00	0,03	0,27	0,01	0,00	0,00
Obs177	0,02	0,40	0,00	0,24	0,03	0,00
Obs178	0,31	0,05	0,02	0,00	0,21	0,08
Obs179	0,20	0,05	0,22	0,00	0,22	0,03
Obs180	0,16	0,48	0,07	0,02	0,03	0,11
Obs181	0,08	0,14	0,13	0,00	0,02	0,10
Obs182	0,27	0,59	0,00	0,01	0,03	0,02
Obs183	0,09	0,00	0,14	0,00	0,02	0,30
Obs184	0,05	0,03	0,00	0,30	0,10	0,07
Obs185	0,05	0,02	0,00	0,15	0,05	0,02
Obs186	0,17	0,12	0,01	0,09	0,10	0,04
Obs187	0,04	0,01	0,02	0,13	0,02	0,00
Obs188	0,30	0,00	0,06	0,13	0,01	0,11
Obs189	0,37	0,13	0,28	0,00	0,01	0,04
Obs190	0,26	0,03	0,27	0,00	0,01	0,02
Obs191	0,00	0,14	0,01	0,00	0,01	0,00
Obs192	0,18	0,29	0,13	0,08	0,00	0,01
Obs193	0,35	0,00	0,00	0,09	0,04	0,00
Obs194	0,45	0,20	0,18	0,00	0,03	0,00
Obs195	0,19	0,10	0,02	0,02	0,40	0,02
Obs196	0,01	0,13	0,00	0,05	0,06	0,06
Obs197	0,07	0,01	0,10	0,03	0,03	0,00
Obs198	0,06	0,01	0,20	0,00	0,28	0,02

Obs199	0,07	0,53	0,01	0,19	0,01	0,07
Obs200	0,45	0,13	0,01	0,05	0,08	0,01
Obs201	0,29	0,00	0,23	0,02	0,01	0,13
Obs202	0,00	0,21	0,00	0,02	0,00	0,47
Obs203	0,08	0,10	0,11	0,16	0,00	0,13
Obs204	0,28	0,41	0,06	0,01	0,01	0,01
Obs205	0,23	0,15	0,09	0,15	0,04	0,01
Obs206	0,37	0,00	0,19	0,04	0,00	0,01
Obs207	0,00	0,00	0,00	0,04	0,41	0,01
Obs208	0,13	0,05	0,29	0,12	0,02	0,14
Obs209	0,11	0,24	0,01	0,18	0,00	0,06
Obs210	0,15	0,00	0,00	0,07	0,21	0,00
Obs211	0,05	0,03	0,07	0,05	0,30	0,01
Obs212	0,32	0,00	0,02	0,01	0,31	0,01
Obs213	0,00	0,23	0,44	0,00	0,01	0,07
Obs214	0,49	0,00	0,00	0,00	0,17	0,00
Obs215	0,00	0,00	0,12	0,35	0,00	0,19
Obs216	0,11	0,69	0,01	0,00	0,01	0,01
Obs217	0,07	0,04	0,18	0,01	0,04	0,34
Obs218	0,04	0,56	0,03	0,20	0,01	0,04
Obs219	0,50	0,07	0,04	0,01	0,00	0,13

Nota. Los valores en negrita corresponden para cada observación al factor para lo cual el coseno cuadrado es el mayor.

ANEXO B. CAPÍTULO V.

ANEXO B. CAPÍTULO V.

Comparaciones respecto al tipo de decreto que rige a los profesores encuestados

Tabla B1

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 1)

U	1803,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	20856,3333
p-valor (bilateral)	0,8085
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B2

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 2)

U	1854,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	24519,2381
p-valor (bilateral)	0,5850
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B3

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 3)

U	1945,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	32290,5143
p-valor (bilateral)	0,3246
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B4

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 4)

U	1656,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	32604,0000
p-valor (bilateral)	0,5387
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B5*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 5)*

U	1989,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	23316,9238
p-valor (bilateral)	0,1487
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B6*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 6)*

U	1356,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	32599,1714
p-valor (bilateral)	0,0227
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B7*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 7)*

U	1948,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	29995,3333
p-valor (bilateral)	0,3000
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B8*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 8)*

U	1582,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	31917,6000
p-valor (bilateral)	0,3004
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B9*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 9)*

U	1828,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	28612,6286
p-valor (bilateral)	0,7228
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B10*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 10)*

U	1622,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	30691,8857
p-valor (bilateral)	0,4079
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B11*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 11)*

U	1763,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	26074,7810
p-valor (bilateral)	0,9802
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B12*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 12)*

U	1889,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	24731,9429
p-valor (bilateral)	0,4435
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B13*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 13)*

U	2053,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	21037,8381
p-valor (bilateral)	0,0494
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B14*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 14)*

U	1840,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	32355,7619
p-valor (bilateral)	0,6890
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B15*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 15)*

U	1677,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	32986,9429
p-valor (bilateral)	0,6202
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B16*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 16)*

U	1614,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	32959,2095
p-valor (bilateral)	0,3994
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B17*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 17)*

U	1547,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	30534,0286
p-valor (bilateral)	0,2080
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.**Tabla B18***Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 18)*

U	1961,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	27252,8286
p-valor (bilateral)	0,2436
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.**Tabla B19***Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 19)*

U	1877,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	32780,4286
p-valor (bilateral)	0,5490
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.**Tabla B20***Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 20)*

U	1649,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	30544,1810
p-valor (bilateral)	0,4977
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.**Tabla B21***Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 21)*

U	1982,5000
Esperanza	1768,0000

Varianza (U)	31979,7524
p-valor (bilateral)	0,2314
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B22

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 22)

U	1907,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	29459,1143
p-valor (bilateral)	0,4197
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B23

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 23)

U	1636,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	29565,3429
p-valor (bilateral)	0,4444
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B24

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 24)

U	1792,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	30645,3333
p-valor (bilateral)	0,8910
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B25

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 25)

U	2066,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	27378,0000
p-valor (bilateral)	0,0717

alfa	0,05
------	------

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B26

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 26)

U	1613,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	31791,8095
p-valor (bilateral)	0,3862
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B27

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 27)

U	2026,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	29987,6571
p-valor (bilateral)	0,1370
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B28

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 28)

U	1599,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	31967,3714
p-valor (bilateral)	0,3460
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B29

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 29)

U	1723,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	28078,8857
p-valor (bilateral)	0,7929
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B30*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 30)*

U	1762,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	29972,5524
p-valor (bilateral)	0,9770
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B31*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 31)*

U	1655,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	28232,0381
p-valor (bilateral)	0,5031
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B32*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 32)*

U	1758,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	29571,2857
p-valor (bilateral)	0,9559
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B33*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 33)*

U	1735,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	32559,4286
p-valor (bilateral)	0,8571
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B34*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 34)*

U	1814,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	26918,1714
p-valor (bilateral)	0,7815

alfa	0,05
------	------

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B35

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 35)

U	1596,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	31796,5143
p-valor (bilateral)	0,3362
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B36

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 36)

U	1734,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	29822,7429
p-valor (bilateral)	0,8462
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B37

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 37)

U	1666,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	29152,8095
p-valor (bilateral)	0,5522
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B38

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 38)

U	1531,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	32645,9714
p-valor (bilateral)	0,1915
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B39*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 39)*

U	1786,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	33084,8762
p-valor (bilateral)	0,9234
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B40*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 40)*

U	1768,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	27580,8000
p-valor (bilateral)	1,0000
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B41*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 41)*

U	1871,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	26629,6952
p-valor (bilateral)	0,5299
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B42*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 42)*

U	1943,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	27378,3714
p-valor (bilateral)	0,2902
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B43*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 43)*

U	1675,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	26490,4095
p-valor (bilateral)	0,5698

alfa	0,05
------	------

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B44

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 44)

U	1954,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	31067,6476
p-valor (bilateral)	0,2913
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B45

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 45)

U	2131,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	30468,2857
p-valor (bilateral)	0,0376
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B46

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 46)

U	1714,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	30537,0000
p-valor (bilateral)	0,7595
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B47

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 47)

U	1718,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	29323,9143
p-valor (bilateral)	0,7748
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B48*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 48)*

U	1900,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	31916,7333
p-valor (bilateral)	0,4600
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B49*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 49)*

U	1557,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	28177,9333
p-valor (bilateral)	0,2109
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B50*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 50)*

U	1702,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	31334,3333
p-valor (bilateral)	0,7135
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B51*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 51)*

U	1922,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	29448,7143
p-valor (bilateral)	0,3711
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B52*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 52)*

U	1782,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	30246,6667
p-valor (bilateral)	0,9381

alfa	0,05
------	------

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B53

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 53)

U	1845,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	32673,5810
p-valor (bilateral)	0,6701
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B54

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 54)

U	1725,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	30587,6381
p-valor (bilateral)	0,8102
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B55

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 55)

U	1797,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	29678,1333
p-valor (bilateral)	0,8663
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B56

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 56)

U	1681,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	29334,0667
p-valor (bilateral)	0,6156
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B57*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 57)*

U	1915,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	27524,4667
p-valor (bilateral)	0,3756
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B58*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 58)*

U	1845,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	28234,2667
p-valor (bilateral)	0,6468
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B59*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 59)*

U	1966,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	31971,8286
p-valor (bilateral)	0,2694
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B60*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 60)*

U	1744,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	28919,4286
p-valor (bilateral)	0,8901
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B61*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 61)*

U	1828,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	29618,2095
p-valor (bilateral)	0,7274

alfa	0,05
------	------

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B62

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 62)</i>	
U	1642,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	32576,6381
p-valor (bilateral)	0,4886
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B63

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 63)</i>	
U	1815,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	28584,4000
p-valor (bilateral)	0,7833
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B46

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 64)</i>	
U	1763,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	32384,8571
p-valor (bilateral)	0,9801
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B65

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 65)</i>	
U	1881,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	27846,2476
p-valor (bilateral)	0,4983
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B66

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 66)</i>	
U	1609,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	30953,0000
p-valor (bilateral)	0,3676
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B67

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 67)</i>	
U	2161,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	29904,9524
p-valor (bilateral)	0,0231
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B68

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 68)</i>	
U	1656,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	32845,0571
p-valor (bilateral)	0,5384
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B69

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 69)</i>	
U	1547,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	32465,8286
p-valor (bilateral)	0,2210
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B70

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 70)</i>	
U	1525,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	32203,4762
p-valor (bilateral)	0,1766

alfa	0,05
------	------

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B71

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 71)</i>	
U	1734,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	26902,3238
p-valor (bilateral)	0,8405
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B72

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 72)</i>	
U	2092,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	30872,4000
p-valor (bilateral)	0,0656
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B73

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 73)</i>	
U	2110,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	30043,3714
p-valor (bilateral)	0,0485
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B74

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 74)</i>	
U	1802,5000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	28584,7714
p-valor (bilateral)	0,8406
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B75

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 75)</i>	
U	1600,0000
Esperanza	1768,0000
Varianza (U)	33244,7143
p-valor (bilateral)	0,3583
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Comparaciones respecto al sexo que presentan los profesores encuestados

Tabla B76

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 1)</i>	
U	3452,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	54373,4050
p-valor (bilateral)	0,3177
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B77

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 2)</i>	
U	3690,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	68905,7681
p-valor (bilateral)	0,9863
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B78

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 3)</i>	
U	2964,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	96540,1262
p-valor (bilateral)	0,0203
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B79

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 4)</i>	
U	3397,5000
Esperanza	3685,5000

Varianza (U)	97127,8114
p-valor (bilateral)	0,3563
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B80

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 5)

U	3829,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	67102,1135
p-valor (bilateral)	0,5809
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B81

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 6)

U	2798,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	97661,3643
p-valor (bilateral)	0,0046
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B82

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 7)

U	3938,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	89604,8152
p-valor (bilateral)	0,3989
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B83

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 8)

U	3487,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	93641,9238
p-valor (bilateral)	0,5176
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B84*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 9)*

U	3599,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	82458,8647
p-valor (bilateral)	0,7659
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B85*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 10)*

U	3055,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	91166,0026
p-valor (bilateral)	0,0369
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B86*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 11)*

U	4085,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	77443,7428
p-valor (bilateral)	0,1511
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B87*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 12)*

U	4267,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	74594,4097
p-valor (bilateral)	0,0334
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B88*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 13)*

U	3965,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	60923,9013
p-valor (bilateral)	0,2583

alfa 0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B89

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 14)

U	3233,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	95994,4186
p-valor (bilateral)	0,1450
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B90

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 15)

U	3685,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	97211,5158
p-valor (bilateral)	1,0000
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B91

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 16)

U	2875,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	98283,7592
p-valor (bilateral)	0,0098
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B92

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 17)

U	3925,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	89044,5721
p-valor (bilateral)	0,4222
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B93

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 18)

U	4252,0000
---	-----------

Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	82686,9217
p-valor (bilateral)	0,0490
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B94

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 19)

U	3597,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	98255,9412
p-valor (bilateral)	0,7801
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B95

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 20)

U	3231,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	92089,3825
p-valor (bilateral)	0,1346
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B96

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 21)

U	3874,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	97435,6882
p-valor (bilateral)	0,5459
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B97

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 22)

U	3946,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	89536,8993
p-valor (bilateral)	0,3840
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B98*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 23)*

U	3338,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	90040,7547
p-valor (bilateral)	0,2475
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B99*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 24)*

U	3125,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	92387,4855
p-valor (bilateral)	0,0654
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B100*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 25)*

U	3445,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	84790,1828
p-valor (bilateral)	0,4098
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B101*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 26)*

U	3630,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	96880,3320
p-valor (bilateral)	0,8597
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B102*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 27)*

U	4497,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	88501,1200
p-valor (bilateral)	0,0064

alfa	0,05
------	------

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B103

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 28)

U	3385,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	96215,0825
p-valor (bilateral)	0,3335
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B104

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 29)

U	4017,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	83725,9590
p-valor (bilateral)	0,2527
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B105

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 30)

U	4242,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	88187,3537
p-valor (bilateral)	0,0612
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B106

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 31)

U	3236,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	84734,5470
p-valor (bilateral)	0,1234
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B107

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 32)

U	3923,5000
---	-----------

Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	91341,9322
p-valor (bilateral)	0,4320
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B108

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 33)

U	3002,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	97573,1489
p-valor (bilateral)	0,0288
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B109

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 34)

U	4295,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	79996,4766
p-valor (bilateral)	0,0313
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B110

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 35)

U	3172,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	96898,7520
p-valor (bilateral)	0,0994
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B111

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 36)

U	4060,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	88218,5549
p-valor (bilateral)	0,2080
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B112

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 37)

U	3175,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	88494,8547
p-valor (bilateral)	0,0865
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B113

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 38)

U	3169,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	98231,8825
p-valor (bilateral)	0,1000
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B114

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 39)

U	3258,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	99421,6629
p-valor (bilateral)	0,1762
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B115

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 40)

U	3792,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	78482,9054
p-valor (bilateral)	0,7052
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B116

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 41)

U	3717,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	84057,1427
p-valor (bilateral)	0,9148

alfa 0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B117

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 42)

U	3888,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	80996,2931
p-valor (bilateral)	0,4768
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B118

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 43)

U	4196,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	74763,0716
p-valor (bilateral)	0,0619
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B119

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 44)

U	3226,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	93398,7049
p-valor (bilateral)	0,1335
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B120

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 45)

U	4128,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	91487,1619
p-valor (bilateral)	0,1439
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B121

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 46)

U	3002,5000
---	-----------

Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	92442,7454
p-valor (bilateral)	0,0248
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B122

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 47)

U	3916,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	89087,6773
p-valor (bilateral)	0,4410
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B123

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 48)

U	3068,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	96328,6097
p-valor (bilateral)	0,0468
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B124

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 49)

U	3517,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	86650,8516
p-valor (bilateral)	0,5682
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B125

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 50)

U	3181,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	94142,2707
p-valor (bilateral)	0,1008
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B126*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 51)*

U	3828,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	88477,0612
p-valor (bilateral)	0,6331
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B127*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 52)*

U	3609,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	91467,9901
p-valor (bilateral)	0,8016
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B128*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 53)*

U	4224,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	97340,8315
p-valor (bilateral)	0,0846
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B129*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 54)*

U	3335,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	93053,1109
p-valor (bilateral)	0,2512
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B130*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 55)*

U	3060,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	89902,6675
p-valor (bilateral)	0,0373

alfa	0,05
------	------

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B131

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 56)

U	3912,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	87413,3386
p-valor (bilateral)	0,4446
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B132

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 57)

U	3352,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	84062,7815
p-valor (bilateral)	0,2515
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B133

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 58)

U	3997,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	84465,6403
p-valor (bilateral)	0,2838
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B134

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 59)

U	3030,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	96853,6418
p-valor (bilateral)	0,0355
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B135

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 60)

U	2805,0000
---	-----------

Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	89382,6476
p-valor (bilateral)	0,0032
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B136

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 61)

U	4246,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	88421,1747
p-valor (bilateral)	0,0594
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B137

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 62)

U	3450,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	97253,4933
p-valor (bilateral)	0,4511
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B138

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 63)

U	4187,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	83565,3167
p-valor (bilateral)	0,0828
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B139

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 64)

U	3814,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	97156,2558
p-valor (bilateral)	0,6802
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B140*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 65)*

U	3978,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	82354,8608
p-valor (bilateral)	0,3089
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B141*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 66)*

U	3629,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	93054,7399
p-valor (bilateral)	0,8556
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B142*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 67)*

U	4530,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	87393,0390
p-valor (bilateral)	0,0043
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B143*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 68)*

U	3754,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	98125,8736
p-valor (bilateral)	0,8281
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B144*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 69)*

U	3788,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	96841,7378
p-valor (bilateral)	0,7419

alfa 0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B145

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 70)

U	3504,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	96991,2278
p-valor (bilateral)	0,5622
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B146

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 71)

U	4153,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	80959,5785
p-valor (bilateral)	0,1004
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B147

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 72)

U	3739,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	92570,5575
p-valor (bilateral)	0,8617
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B148

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 73)

U	3665,5000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	89897,7806
p-valor (bilateral)	0,9481
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B149

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 74)

U	2968,5000
---	-----------

Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	85856,1610
p-valor (bilateral)	0,0145
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B150

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 75)</i>	
U	3713,0000
Esperanza	3685,5000
Varianza (U)	99449,1050
p-valor (bilateral)	0,9318
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Comparaciones respecto al sector del plantel al que pertenecen los profesores encuestados

Tabla B151

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 1)</i>	
U	2662,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	43337,9127
p-valor (bilateral)	0,1865
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B152

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 2)</i>	
U	2828,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	54920,8231
p-valor (bilateral)	0,6419
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B153

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 3)</i>	
U	2761,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	76946,5801
p-valor (bilateral)	0,5258

alfa	0,05
------	------

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B154

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 4)

U	2884,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	77414,9901
p-valor (bilateral)	0,8503
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B155

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 5)

U	2908,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	53483,2339
p-valor (bilateral)	0,9002
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B156

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 6)

U	3032,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	77840,2544
p-valor (bilateral)	0,7348
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B157

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 7)

U	2594,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	71418,8426
p-valor (bilateral)	0,2000
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B158

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 8)

U	2575,5000
---	-----------

Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	74636,5897
p-valor (bilateral)	0,1858
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B159

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 9)

U	2629,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	65723,2167
p-valor (bilateral)	0,2296
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B160

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 10)

U	2492,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	72663,1753
p-valor (bilateral)	0,0988
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B161

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 11)

U	2872,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	61725,9516
p-valor (bilateral)	0,7952
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B162

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 12)

U	3104,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	59454,9121
p-valor (bilateral)	0,4960
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B163*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 13)*

U	2861,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	48558,9364
p-valor (bilateral)	0,7302
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B164*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 14)*

U	3335,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	76511,6279
p-valor (bilateral)	0,1507
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B165*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 15)*

U	2293,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	77481,7060
p-valor (bilateral)	0,0208
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B166*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 16)*

U	2817,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	78336,3296
p-valor (bilateral)	0,6681
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B167*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 17)*

U	2607,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	70972,3051
p-valor (bilateral)	0,2161

alfa 0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B168

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 18)

U	2245,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	65904,9878
p-valor (bilateral)	0,0070
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B169

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 19)

U	2831,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	78314,1575
p-valor (bilateral)	0,7062
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B170

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 20)

U	2446,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	73399,1483
p-valor (bilateral)	0,0702
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B171

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 21)

U	2814,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	77660,3810
p-valor (bilateral)	0,6602
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B172

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 22)

U	3024,5000
---	-----------

Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	71364,7108
p-valor (bilateral)	0,7461
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B173

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 23)

U	2882,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	71766,3050
p-valor (bilateral)	0,8373
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B174

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 24)

U	2825,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	73636,7490
p-valor (bilateral)	0,6812
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B175

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 25)

U	3262,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	67581,3762
p-valor (bilateral)	0,2126
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B176

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 26)

U	2636,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	77217,7385
p-valor (bilateral)	0,2795
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B177*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 27)*

U	2595,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	70539,1507
p-valor (bilateral)	0,1985
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B178*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 28)*

U	2722,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	76687,5064
p-valor (bilateral)	0,4375
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B179*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 29)*

U	2776,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	66733,1446
p-valor (bilateral)	0,5331
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B180*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 30)*

U	2697,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	70289,0657
p-valor (bilateral)	0,3653
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B181*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 31)*

U	2946,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	67537,0321
p-valor (bilateral)	0,9739

alfa 0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B182

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 32)

U	2830,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	72803,3987
p-valor (bilateral)	0,6931
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B183

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 33)

U	2583,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	77769,9430
p-valor (bilateral)	0,2043
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B184

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 34)

U	2777,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	63760,5888
p-valor (bilateral)	0,5263
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B185

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 35)

U	2729,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	77232,4200
p-valor (bilateral)	0,4553
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B186

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 36)

U	2852,0000
---	-----------

Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	70313,9344
p-valor (bilateral)	0,7486
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B187

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 37)

U	3159,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	70534,1570
p-valor (bilateral)	0,4043
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B188

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 38)

U	2923,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	78294,9816
p-valor (bilateral)	0,9615
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B189

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 39)

U	2822,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	79243,2872
p-valor (bilateral)	0,6842
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B190

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 40)

U	2501,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	62554,2083
p-valor (bilateral)	0,0816
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B191

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 41)

U	2066,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	66997,1121
p-valor (bilateral)	0,0008
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B192

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 42)

U	2461,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	64557,4850
p-valor (bilateral)	0,0610
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B193

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 43)

U	2516,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	59589,3428
p-valor (bilateral)	0,0850
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B194

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 44)

U	3108,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	74442,7338
p-valor (bilateral)	0,5320
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B195

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 45)

U	2648,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	72919,1529
p-valor (bilateral)	0,2845

alfa 0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B196

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 46)

U	3092,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	73680,7936
p-valor (bilateral)	0,5692
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B197

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 47)

U	3070,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	71006,6618
p-valor (bilateral)	0,6190
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B198

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 48)

U	2374,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	76777,9924
p-valor (bilateral)	0,0422
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B199

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 49)

U	2596,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	69064,4082
p-valor (bilateral)	0,1951
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B200

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 50)

U	3197,5000
---	-----------

Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	75035,3873
p-valor (bilateral)	0,3435
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B201

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 51)

U	2135,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	70519,9748
p-valor (bilateral)	0,0025
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B202

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 52)

U	2698,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	72903,8721
p-valor (bilateral)	0,3761
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B203

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 53)

U	3025,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	77584,7762
p-valor (bilateral)	0,7534
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B204

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 54)

U	2531,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	74167,2808
p-valor (bilateral)	0,1360
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B205*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 55)*

U	2600,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	71656,2436
p-valor (bilateral)	0,2087
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B206*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 56)*

U	2400,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	69672,1427
p-valor (bilateral)	0,0421
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B207*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 57)*

U	2792,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	67001,6065
p-valor (bilateral)	0,5754
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B208*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 58)*

U	2955,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	67322,7020
p-valor (bilateral)	0,9478
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B209*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 59)*

U	2855,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	77196,4653
p-valor (bilateral)	0,7693

alfa	0,05
------	------

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B210

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 60)

U	2685,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	71241,7657
p-valor (bilateral)	0,3451
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B211

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 61)

U	2367,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	70475,4309
p-valor (bilateral)	0,0318
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B212

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 62)

U	3213,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	77515,1639
p-valor (bilateral)	0,3224
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B213

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 63)

U	2386,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	66605,1059
p-valor (bilateral)	0,0329
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B214

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 64)

U	3069,5000
---	-----------

Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	77437,6615
p-valor (bilateral)	0,6365
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B215

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 65)

U	2701,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	65640,3211
p-valor (bilateral)	0,3580
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B216

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 66)

U	2730,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	74168,5792
p-valor (bilateral)	0,4483
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B217

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 67)

U	2021,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	69655,9631
p-valor (bilateral)	0,0005
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B218

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 68)

U	2666,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	78210,4881
p-valor (bilateral)	0,3334
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B219*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 69)*

U	2961,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	77186,9773
p-valor (bilateral)	0,9326
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B220*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 70)*

U	2930,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	77306,1272
p-valor (bilateral)	0,9799
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B221*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 71)*

U	3048,0000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	64528,2219
p-valor (bilateral)	0,6650
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B222*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 72)*

U	2900,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	73782,6652
p-valor (bilateral)	0,8931
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B223*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 73)*

U	2805,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	71652,3485
p-valor (bilateral)	0,6232

alfa 0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B224

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 74)

U	2838,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	68431,0061
p-valor (bilateral)	0,7065
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B225

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 75)

U	3147,5000
Esperanza	2937,5000
Varianza (U)	79265,1596
p-valor (bilateral)	0,4568
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Comparaciones respecto a la zona geográfica donde enseñan los profesores

Tabla B226

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 1)

U	2419,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	35371,1134
p-valor (bilateral)	0,9090
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B227

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 2)

U	2469,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	44824,7399
p-valor (bilateral)	0,7356
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B228*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 3)*

U	2282,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	62801,5066
p-valor (bilateral)	0,6477
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B229*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 4)*

U	2530,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	63183,8089
p-valor (bilateral)	0,5995
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B230*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 5)*

U	2450,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	43651,4224
p-valor (bilateral)	0,8034
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B231*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 6)*

U	2455,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	63530,8970
p-valor (bilateral)	0,8211
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B232*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 7)*

U	2161,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	58289,9320
p-valor (bilateral)	0,3293

alfa	0,05
------	------

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B233

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 8)

U	2867,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	60916,1613
p-valor (bilateral)	0,0571
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B234

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 9)

U	2259,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	53641,3318
p-valor (bilateral)	0,5527
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B235

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 10)

U	2391,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	59305,5193
p-valor (bilateral)	0,9803
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B236

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 11)

U	2168,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	50378,8830
p-valor (bilateral)	0,3087
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B237

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 12)

U	2312,0000
---	-----------

Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	48525,3283
p-valor (bilateral)	0,6996
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B238

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 13)

U	2232,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	39632,3575
p-valor (bilateral)	0,4086
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B239

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 14)

U	2329,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	62446,5116
p-valor (bilateral)	0,7871
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B240

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 15)

U	2369,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	63238,2605
p-valor (bilateral)	0,9113
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B241

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 16)

U	2472,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	63935,7788
p-valor (bilateral)	0,7698
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B242

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 17)</i>	
U	2274,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	57925,4814
p-valor (bilateral)	0,6108
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B243

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 18)</i>	
U	1798,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	53789,6879
p-valor (bilateral)	0,0099
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B244

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 19)</i>	
U	2738,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	63917,6826
p-valor (bilateral)	0,1780
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B245

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 20)</i>	
U	2228,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	59906,1985
p-valor (bilateral)	0,4899
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B246

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 21)</i>	
U	2468,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	63384,0897
p-valor (bilateral)	0,7810

alfa 0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B247

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 22)

U	1902,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	58245,7512
p-valor (bilateral)	0,0405
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B248

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 23)

U	2647,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	58573,5204
p-valor (bilateral)	0,3036
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B249

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 24)

U	2374,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	60100,1211
p-valor (bilateral)	0,9253
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B250

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 25)

U	2667,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	55157,9062
p-valor (bilateral)	0,2521
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B251

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 26)

U	2383,5000
---	-----------

Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	63022,8181
p-valor (bilateral)	0,9571
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B252

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 27)</i>	
U	2209,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	57571,9536
p-valor (bilateral)	0,4345
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B253

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 28)</i>	
U	2828,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	62590,0584
p-valor (bilateral)	0,0853
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B254

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 29)</i>	
U	2432,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	54465,6049
p-valor (bilateral)	0,8842
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B255

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 30)</i>	
U	2059,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	57367,8417
p-valor (bilateral)	0,1588
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B256*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 31)*

U	2394,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	55121,7138
p-valor (bilateral)	0,9898
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B257*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 32)*

U	2235,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	59419,9654
p-valor (bilateral)	0,5076
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B258*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 33)*

U	2460,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	63473,5109
p-valor (bilateral)	0,8041
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B259*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 34)*

U	2215,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	52039,4933
p-valor (bilateral)	0,4262
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B260*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 35)*

U	2310,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	63034,8007
p-valor (bilateral)	0,7290

alfa	0,05
------	------

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B261

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 36)</i>	
U	2378,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	57388,1388
p-valor (bilateral)	0,9368
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B262

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 37)</i>	
U	2704,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	57567,8779
p-valor (bilateral)	0,2022
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B263

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 38)</i>	
U	2213,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	63902,0318
p-valor (bilateral)	0,4679
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B264

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 39)</i>	
U	2672,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	64676,0106
p-valor (bilateral)	0,2813
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B265

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 40)</i>	
U	2166,0000

Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	51054,8815
p-valor (bilateral)	0,3066
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B266

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 41)

U	2063,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	54681,0473
p-valor (bilateral)	0,1538
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B267

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 42)

U	2219,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	52689,8963
p-valor (bilateral)	0,4381
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B268

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 43)

U	2294,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	48635,0466
p-valor (bilateral)	0,6421
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B269

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 44)

U	2698,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	60757,9419
p-valor (bilateral)	0,2228
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B270

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 45)</i>	
U	1665,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	59514,4405
p-valor (bilateral)	0,0027
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B271

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 46)</i>	
U	2486,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	60136,0690
p-valor (bilateral)	0,7182
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B272

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 47)</i>	
U	2330,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	57953,5223
p-valor (bilateral)	0,7808
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B273

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 48)</i>	
U	2344,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	62663,9104
p-valor (bilateral)	0,8339
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B274

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 49)</i>	
U	2405,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	56368,3128
p-valor (bilateral)	0,9748

alfa	0,05
------	------

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B275

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 50)

U	2615,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	61241,6481
p-valor (bilateral)	0,3795
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B276

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 51)

U	2305,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	57556,3029
p-valor (bilateral)	0,7029
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B277

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 52)

U	2222,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	59501,9688
p-valor (bilateral)	0,4744
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B278

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 53)

U	2538,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	63322,3833
p-valor (bilateral)	0,5780
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B279

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 54)

U	2462,5000
---	-----------

Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	60533,1253
p-valor (bilateral)	0,7932
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B280

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 55)

U	2339,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	58483,6916
p-valor (bilateral)	0,8121
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B281

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 56)

U	1985,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	56864,3276
p-valor (bilateral)	0,0840
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B282

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 57)

U	2361,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	54684,7154
p-valor (bilateral)	0,8777
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B283

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 58)

U	2203,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	54946,7841
p-valor (bilateral)	0,4091
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B284*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 59)*

U	2547,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	63005,4555
p-valor (bilateral)	0,5528
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B285*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 60)*

U	2980,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	58145,4071
p-valor (bilateral)	0,0158
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B286*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 61)*

U	2218,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	57519,9475
p-valor (bilateral)	0,4567
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B287*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 62)*

U	2349,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	63265,5678
p-valor (bilateral)	0,8487
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B288*Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 63)*

U	2222,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	54361,1035
p-valor (bilateral)	0,4542

alfa 0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B289

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 64)

U	2076,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	63202,3127
p-valor (bilateral)	0,2017
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B290

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 65)

U	2145,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	53573,6749
p-valor (bilateral)	0,2772
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B291

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 66)

U	2604,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	60534,1850
p-valor (bilateral)	0,4013
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B292

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 67)

U	2041,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	56851,1222
p-valor (bilateral)	0,1354
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B293

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 68)

U	2762,5000
---	-----------

Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	63833,0707
p-valor (bilateral)	0,1491
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B294

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 69)

U	2402,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	62997,7116
p-valor (bilateral)	0,9857
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B295

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 70)

U	2409,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	63094,9583
p-valor (bilateral)	0,9651
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B296

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 71)

U	2419,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	52666,0126
p-valor (bilateral)	0,9254
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B297

Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 72)

U	2565,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	60219,2136
p-valor (bilateral)	0,4949
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B298

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 73)</i>	
U	2295,0000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	58480,5125
p-valor (bilateral)	0,6732
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B299

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 74)</i>	
U	2274,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	55851,3488
p-valor (bilateral)	0,6042
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

Tabla B300

<i>Prueba de Mann-Whitney / Prueba bilateral (Ítem 75)</i>	
U	2022,5000
Esperanza	2397,5000
Varianza (U)	64693,8622
p-valor (bilateral)	0,1409
alfa	0,05

Nota. Se ha utilizado una aproximación para calcular el p-valor.

ANEXO C. CAPÍTULO VI.

ANEXO C. CAPÍTULO VI.

Comparaciones respecto al sector del plantel al que pertenecen los profesores encuestados.

Tabla C1

Valores de probabilidad para todos los ítems de la escala reducida respecto a tipo de centro

Variable\Prueba	Mann-Whitney
Ítem 1	0,0294
Ítem 2	0,0487
Ítem 3	0,3845
Ítem 4	0,0101
Ítem 5	0,0001
Ítem 6 (t)	0,9228
Ítem 7 (t)	0,1934
Ítem 8 (t)	0,2421
Ítem 9 (t)	0,1864
Ítem 10	0,0269
Ítem 11 (t)	0,3484
Ítem 12	0,5670
Ítem 13	0,2402
Ítem 14 (t)	0,2317
Ítem 15	0,4373
Ítem 16	0,2173
Ítem 17 (t)	0,0017
Ítem 18	0,6742
Ítem 19	0,1081
Ítem 20 (t)	0,1082
Ítem 21 (t)	0,5869
Ítem 22 (t)	0,8203
Ítem 23	0,1546
Ítem 24 (t)	0,6223
Ítem 25	0,7745

Nota. Donde (t) indica que se transformó la puntuación para el análisis.

Tabla C2

Estadísticos descriptivos para todos los ítems respecto al tipo de centro

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Mediana	Desviación típica
Ítem 1 público	315	2	313	1	5	2,32	1,23

Ítem 1 privado	150	0	150	1	5	2,57	1,25
Ítem 2 público	315	0	315	1	5	4,70	0,51
Ítem 2 privado	150	0	150	1	5	4,77	0,53
Ítem 3 público	315	1	314	1	5	4,52	0,70
Ítem 3 privado	150	0	150	2	5	4,58	0,64
Ítem 4 público	315	3	312	1	5	2,92	1,24
Ítem 4 privado	150	0	150	1	5	2,61	1,21
Ítem 5 público	315	1	314	1	5	3,92	1,05
Ítem 5 privado	150	0	150	1	5	4,31	0,82
Ítem 6 (t) público	315	14	301	1	5	3,26	1,13
Ítem 6 (t) privado	150	5	145	1	5	3,27	1,13
Ítem 7 (t) público	315	2	313	1	5	2,43	1,28
Ítem 7 (t) privado	150	0	150	1	5	2,68	1,47
Ítem 8 (t) público	315	1	314	1	5	4,08	0,90
Ítem 8 (t) privado	150	2	148	1	5	4,15	0,96
Ítem 9 (t) público	315	0	315	1	5	4,22	0,90
Ítem 9 (t) privado	150	0	150	2	5	4,35	0,79
Ítem 10 público	315	2	313	1	5	4,35	0,77
Ítem 10 privado	150	0	150	1	5	4,47	0,79
Ítem 11 (t) público	315	0	315	1	5	3,54	1,19
Ítem 11 (t) privado	150	0	150	1	5	3,44	1,18
Ítem 12 público	315	3	312	1	5	4,37	0,82
Ítem 12 privado	150	1	149	1	5	4,32	0,86

Ítem 13 público	315	7	308	1	5	3,37	1,10
Ítem 13 privado	150	3	147	1	5	3,24	1,08
Ítem 14 (t) público	315	0	315	1	5	3,15	1,26
Ítem 14 (t) privado	150	2	148	1	5	3,01	1,21
Ítem 15 público	315	0	315	1	5	4,44	0,66
Ítem 15 privado	150	2	148	1	5	4,49	0,66
Ítem 16 público	315	2	313	1	5	4,36	0,84
Ítem 16 privado	150	1	149	1	5	4,41	0,92
Ítem 17 (t) público	315	0	315	1	5	1,88	0,79
Ítem 17 (t) privado	150	0	150	1	5	1,65	0,73
Ítem 18 público	315	0	315	1	5	1,86	0,90
Ítem 18 privado	150	0	150	1	5	1,87	1,00
Ítem 19 público	315	1	314	1	5	4,03	1,04
Ítem 19 privado	150	0	150	1	5	4,15	1,06
Ítem 20 (t) público	315	0	315	1	5	3,54	1,18
Ítem 20 (t) privado	150	0	150	1	5	3,35	1,24
Ítem 21 (t) público	315	1	314	1	5	2,65	1,25
Ítem 21 (t) privado	150	0	150	1	5	2,58	1,25
Ítem 22 (t) público	315	1	314	1	5	3,68	1,08
Ítem 22 (t) privado	150	2	148	1	5	3,63	1,19
Ítem 23 público	315	2	313	1	5	3,48	1,23
Ítem 23 privado	150	0	150	1	5	3,31	1,23
Ítem 24 (t) público	315	1	314	1	5	3,36	1,21
Ítem 24 (t) privado	150	0	150	1	5	3,41	1,24
Ítem 25 público	315	3	312	1	5	4,56	0,75

Ítem 25 privado	150	0	150	1	5	4,54	0,76
----------------------	-----	---	-----	---	---	------	------

Comparaciones respecto al sexo de los profesores encuestados.

Tabla C3

Valores de probabilidad para todos los ítems de la escala reducida respecto al sexo

Variable\Prueba	Mann-Whitney
Ítem 1	0,0263
Ítem 2	0,9080
Ítem 3	0,2826
Ítem 4	0,1522
Ítem 5	0,9364
Ítem 6 (t)	0,0468
Ítem 7 (t)	0,1623
Ítem 8 (t)	0,0047
Ítem 9 (t)	0,5849
Ítem 10	0,2845
Ítem 11 (t)	0,0537
Ítem 12	0,2856
Ítem 13	0,6825
Ítem 14 (t)	0,3558
Ítem 15	0,5014
Ítem 16	0,0818
Ítem 17 (t)	0,9953
Ítem 18	0,9265
Ítem 19	0,0263
Ítem 20 (t)	0,1082
Ítem 21 (t)	0,1250
Ítem 22 (t)	0,9446
Ítem 23	0,6035
Ítem 24 (t)	0,3612
Ítem 25	0,1111

Nota. Donde (t) indica que se transformó la puntuación para el análisis.

Tabla C4

Estadísticos descriptivos para todos los ítems respecto al sexo

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Mediana	Desviación típica
Ítem 1 M	282	1	281	1	5	2,2 8	1,18
Ítem 1 H	183	1	182	1	5	2,5 7	1,31

Ítem 2						4,7	
M	282	0	282	1	5	2	0,55
Ítem 2						4,7	
H	183	0	183	3	5	4	0,47
Ítem 3						4,5	
M	282	0	282	1	5	7	0,64
Ítem 3						4,4	
H	183	1	182	1	5	8	0,74
Ítem 4						2,7	
M	282	1	281	1	5	5	1,22
Ítem 4						2,9	
H	183	2	181	1	5	2	1,26
Ítem 5						4,0	
M	282	0	282	1	5	4	1,01
Ítem 5						4,0	
H	183	1	182	1	5	5	0,98
Ítem 6 (t)						3,3	
M	282	13	269	1	5	5	1,06
Ítem 6 (t)						3,1	
H	183	6	177	1	5	3	1,22
Ítem 7 (t)						2,4	
M	282	1	281	1	5	4	1,32
Ítem 7 (t)						2,6	
H	183	1	182	1	5	3	1,39
Ítem 8 (t)						4,2	
M	282	1	281	1	5	1	0,83
Ítem 8 (t)						3,9	
H	183	2	181	1	5	3	1,02
Ítem 9 (t)						4,2	
M	282	0	282	1	5	3	0,91
Ítem 9 (t)						4,3	
H	183	0	183	1	5	1	0,80
Ítem 10						4,4	
M	282	1	281	1	5	0	0,81
Ítem 10						4,3	
H	183	1	182	1	5	7	0,72
Ítem 11						3,5	
(t) M	282	0	282	1	5	9	1,19
Ítem 11						3,3	
(t) H	183	0	183	1	5	9	1,17
Ítem 12						4,3	
M	282	3	279	1	5	7	0,85
Ítem 12						4,3	
H	183	1	182	1	5	3	0,80
Ítem 13						3,3	
M	282	8	274	1	5	1	1,14
Ítem 13						3,3	
H	183	2	181	1	5	5	1,03
Ítem 14						3,0	
(t) M	282	2	280	1	5	6	1,25

Ítem 14						3,1	
(t) H	183	0	183	1	5	7	1,24
Ítem 15						4,4	
M	282	2	280	1	5	5	0,72
Ítem 15						4,4	
H	183	0	183	3	5	6	0,55
Ítem 16						4,4	
M	282	3	279	1	5	1	0,88
Ítem 16						4,3	
H	183	0	183	1	5	3	0,85
Ítem 17						1,8	
(t) M	282	0	282	1	5	1	0,78
Ítem 17						1,8	
(t) H	183	0	183	1	5	0	0,77
Ítem 18						1,8	
M	282	0	282	1	5	6	0,93
Ítem 18						1,8	
H	183	0	183	1	5	7	0,93
Ítem 19						4,1	
M	282	1	281	1	5	6	0,98
Ítem 19						3,9	
H	183	0	183	1	5	2	1,13
Ítem 20						3,5	
(t) M	282	0	282	1	5	4	1,22
Ítem 20						3,3	
(t) H	183	0	183	1	5	8	1,17
Ítem 21						2,5	
(t) M	282	1	281	1	5	6	1,24
Ítem 21						2,7	
(t) H	183	0	183	1	5	3	1,26
Ítem 22						3,6	
(t) M	282	2	280	1	5	5	1,15
Ítem 22						3,6	
(t) H	183	1	182	1	5	9	1,07
Ítem 23						3,4	
M	282	1	281	1	5	1	1,21
Ítem 23						3,4	
H	183	1	182	1	5	5	1,28
Ítem 24						3,4	
(t) M	282	1	281	1	5	2	1,21
Ítem 24						3,3	
(t) H	183	0	183	1	5	1	1,23
Ítem 25						4,5	
M	282	3	279	1	5	6	0,82
Ítem 25						4,5	
H	183	0	183	2	5	5	0,63

Comparaciones respecto a la zona geográfica en la que enseñan los profesores.

Tabla C5

Valores de probabilidad para todos los ítems de la escala reducida respecto a zona geográfica

Variable\Prueba	Mann-Whitney
Ítem 1	0,3952
Ítem 2	0,6827
Ítem 3	0,9298
Ítem 4	0,8937
Ítem 5	0,0089
Ítem 6 (t)	0,9569
Ítem 7 (t)	0,1923
Ítem 8 (t)	0,8338
Ítem 9 (t)	0,1135
Ítem 10	0,0289
Ítem 11 (t)	0,2745
Ítem 12	0,8043
Ítem 13	0,2505
Ítem 14 (t)	0,2689
Ítem 15	0,7798
Ítem 16	0,0486
Ítem 17 (t)	0,0580
Ítem 18	0,6398
Ítem 19	0,5751
Ítem 20 (t)	0,0640
Ítem 21 (t)	0,0020
Ítem 22 (t)	0,7272
Ítem 23	0,9970
Ítem 24 (t)	0,3643
Ítem 25	0,3131

Nota. Donde (t) indica que se transformó la puntuación para el análisis.

Tabla C6

Estadísticos descriptivos para todos los ítems respecto a la zona geográfica

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Mediana	Desviación típica
Ítem 1 rural	61	1	60	1	5	2,2	1,04
Ítem 1 urbana	404	1	403	1	5	2,4	1,26
Ítem 2 rural	61	0	61	4	5	4,7	0,45

Ítem 2						4,7	
urbana	404	0	404	1	5	3	0,53
Ítem 3						4,5	
rural	61	0	61	3	5	6	0,59
Ítem 3						4,5	
urbana	404	1	403	1	5	3	0,70
Ítem 4						2,8	
rural	61	0	61	1	5	4	1,23
Ítem 4						2,8	
urbana	404	3	401	1	5	2	1,24
Ítem 5						3,7	
rural	61	0	61	1	5	5	1,06
Ítem 5						4,0	
urbana	404	1	403	1	5	9	0,98
Ítem 6 (t)						3,2	
rural	61	1	60	1	5	8	0,99
Ítem 6 (t)						3,2	
urbana	404	18	386	1	5	6	1,15
Ítem 7 (t)						2,2	
rural	61	0	61	1	5	6	1,17
Ítem 7 (t)						2,5	
urbana	404	2	402	1	5	5	1,37
Ítem 8 (t)						4,1	
rural	61	0	61	1	5	5	0,87
Ítem 8 (t)						4,1	
urbana	404	3	401	1	5	0	0,93
Ítem 9 (t)						4,1	
rural	61	0	61	1	5	3	0,88
Ítem 9 (t)						4,2	
urbana	404	0	404	1	5	8	0,87
Ítem 10						4,3	
rural	61	0	61	3	5	0	0,59
Ítem 10						4,4	
urbana	404	2	402	1	5	1	0,80
Ítem 11 (t)						3,6	
rural	61	0	61	1	5	7	1,12
Ítem 11 (t)						3,4	
urbana	404	0	404	1	5	9	1,19
Ítem 12						4,3	
rural	61	1	60	2	5	3	0,84
Ítem 12						4,3	
urbana	404	3	401	1	5	6	0,83
Ítem 13						3,1	
rural	61	4	57	1	5	6	1,07
Ítem 13						3,3	
urbana	404	6	398	1	5	5	1,10
Ítem 14 (t)						3,2	
rural	61	0	61	1	5	6	1,28
Ítem 14 (t)						3,0	
urbana	404	2	402	1	5	8	1,24

Ítem 15 rural	61	0	61	3	5	1	4,5	0,54
Ítem 15 urbana	404	2	402	1	5	5	4,4	0,68
Ítem 16 rural	61	0	61	2	5	8	4,1	0,96
Ítem 16 urbana	404	3	401	1	5	1	4,4	0,85
Ítem 17 (t) rural	61	0	61	1	4	2	1,9	0,64
Ítem 17 (t) urbana	404	0	404	1	5	9	1,7	0,80
Ítem 18 rural	61	0	61	1	4	9	1,7	0,84
Ítem 18 urbana	404	0	404	1	5	7	1,8	0,95
Ítem 19 rural	61	0	61	1	5	8	4,0	0,88
Ítem 19 urbana	404	1	403	1	5	6	4,0	1,07
Ítem 20 (t) rural	61	0	61	1	5	5	3,7	1,07
Ítem 20 (t) urbana	404	0	404	1	5	4	3,4	1,21
Ítem 21 (t) rural	61	0	61	1	5	8	3,0	1,23
Ítem 21 (t) urbana	404	1	403	1	5	6	2,5	1,24
Ítem 22 (t) rural	61	0	61	1	5	4	3,6	1,07
Ítem 22 (t) urbana	404	3	401	1	5	7	3,6	1,13
Ítem 23 rural	61	0	61	1	5	1	3,4	1,28
Ítem 23 urbana	404	2	402	1	5	3	3,4	1,23
Ítem 24 (t) rural	61	0	61	1	5	2	3,5	1,13
Ítem 24 (t) urbana	404	1	403	1	5	5	3,3	1,23
Ítem 25 rural	61	0	61	2	5	2	4,5	0,67
Ítem 25 urbana	404	3	401	1	5	6	4,5	0,76

Comparaciones respecto al decreto que rige a los profesores.

Tabla C7

Resultados de ANOVA para todos los ítems de la escala reducida respecto al decreto

Ítem	R ²	F	Pr > F
Ítem 1	0,0236	5,4483	0,0046
Ítem 2	0,0111	2,5277	0,0810
Ítem 3	0,0091	2,0609	0,1285
Ítem 4	0,0165	3,7748	0,0237
Ítem 5	0,0390	9,1521	0,0001
Ítem 6 (t)	0,0008	0,1696	0,8441
Ítem 7 (t)	0,0219	5,0438	0,0068
Ítem 8 (t)	0,0065	1,4711	0,2308
Ítem 9 (t)	0,0275	6,3793	0,0019
Ítem 10	0,0161	3,6882	0,0258
Ítem 11 (t)	0,0023	0,5133	0,5988
Ítem 12	0,0032	0,7271	0,4839
Ítem 13	0,0055	1,2202	0,2962
Ítem 14 (t)	0,0021	0,4806	0,6187
Ítem 15	0,0053	1,1915	0,3047
Ítem 16	0,0009	0,1912	0,8261
Ítem 17 (t)	0,0241	5,5746	0,0041
Ítem 18	0,0002	0,0426	0,9583
Ítem 19	0,0047	1,0566	0,3485
Ítem 20 (t)	0,0092	2,0908	0,1248
Ítem 21 (t)	0,0047	1,0576	0,3481
Ítem 22 (t)	0,0053	1,1917	0,3047
Ítem 23	0,0053	1,2056	0,3005
Ítem 24 (t)	0,0008	0,1905	0,8266
Ítem 25	0,0083	1,8738	0,1547

Nota. Donde (t) indica que se transformó la puntuación para el análisis.

Tabla C8

Estadísticos descriptivos para todos los ítems respecto al decreto que rige a los docentes

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Mediana	Desviación típica
Ítem 1 2277	120	1	119	1	5	2,5	1,40
Ítem 1 1278	186	1	185	1	5	2,1	1,09

Ítem 1 No aplica	149	0	149	1	5	7	2,5	1,25
Ítem 2 2277	120	0	120	1	5	1	4,7	0,56
Ítem 2 1278	186	0	186	1	5	7	4,6	0,56
Ítem 2 No aplica	149	0	149	3	5	0	4,8	0,43
Ítem 3 2277	120	1	119	1	5	3	4,4	0,86
Ítem 3 1278	186	0	186	2	5	7	4,5	0,59
Ítem 3 No aplica	149	0	149	2	5	8	4,5	0,64
Ítem 4 2277	120	3	117	1	5	1	3,0	1,28
Ítem 4 1278	186	0	186	1	5	2	2,8	1,20
Ítem 4 No aplica	149	0	149	1	5	0	2,6	1,21
Ítem 5 2277	120	1	119	1	5	8	3,8	1,11
Ítem 5 1278	186	0	186	1	5	2	3,9	1,01
Ítem 5 No aplica	149	0	149	1	5	2	4,3	0,80
Ítem 6 (t) 2277	120	6	114	1	5	2	3,3	1,20
Ítem 6 (t) 1278	186	8	178	1	5	4	3,2	1,12
Ítem 6 (t) No aplica	149	5	144	1	5	6	3,2	1,13
Ítem 7 (t) 2277	120	2	118	1	5	9	2,1	1,18
Ítem 7 (t) 1278	186	0	186	1	5	9	2,5	1,31
Ítem 7 (t) No aplica	149	0	149	1	5	8	2,6	1,48
Ítem 8 (t) 2277	120	0	120	1	5	8	3,9	1,01
Ítem 8 (t) 1278	186	1	185	1	5	2	4,1	0,85
Ítem 8 (t) No aplica	149	2	147	1	5	6	4,1	0,94
Ítem 9 (t) 2277	120	0	120	1	5	2	4,0	1,07
Ítem 9 (t) 1278	186	0	186	1	5	3	4,3	0,79
Ítem 9 (t) No aplica	149	0	149	2	5	6	4,3	0,76

Ítem 10 2277	120	2	118	1	5	4	4,2	0,89
Ítem 10 1278	186	0	186	1	5	9	4,3	0,72
Ítem 10 No aplica	149	0	149	1	5	0	4,5	0,74
Ítem 11 (t) 2277	120	0	120	1	5	2	3,5	1,24
Ítem 11 (t) 1278	186	0	186	1	5	8	3,5	1,13
Ítem 11 (t) No aplica	149	0	149	1	5	5	3,4	1,18
Ítem 12 2277	120	1	119	1	5	1	4,3	0,90
Ítem 12 1278	186	2	184	2	5	1	4,4	0,74
Ítem 12 No aplica	149	1	148	1	5	2	4,3	0,86
Ítem 13 2277	120	5	115	1	5	5	3,2	1,21
Ítem 13 1278	186	2	184	1	5	2	3,4	1,05
Ítem 13 No aplica	149	3	146	1	5	5	3,2	1,07
Ítem 14 (t) 2277	120	0	120	1	5	2	3,1	1,29
Ítem 14 (t) 1278	186	0	186	1	5	5	3,1	1,25
Ítem 14 (t) No aplica	149	2	147	1	5	1	3,0	1,22
Ítem 15 2277	120	0	120	1	5	8	4,4	0,70
Ítem 15 1278	186	0	186	1	5	0	4,4	0,68
Ítem 15 No aplica	149	2	147	1	5	1	4,5	0,60
Ítem 16 2277	120	1	119	1	5	6	4,3	0,89
Ítem 16 1278	186	1	185	1	5	6	4,3	0,81
Ítem 16 No aplica	149	1	148	1	5	1	4,4	0,92
Ítem 17 (t) 2277	120	0	120	1	5	5	1,8	0,80
Ítem 17 (t) 1278	186	0	186	1	5	0	1,9	0,78
Ítem 17 (t) No aplica	149	0	149	1	4	3	1,6	0,68
Ítem 18 2277	120	0	120	1	5	8	1,8	0,91

Ítem 18 1278	186	0	186	1	5	1,8 8	0,92
Ítem 18 No aplica	149	0	149	1	5	1,8 5	0,99
Ítem 19 2277	120	0	120	1	5	3,9 9	1,11
Ítem 19 1278	186	1	185	1	5	4,0 4	1,00
Ítem 19 No aplica	149	0	149	1	5	4,1 7	1,04
Ítem 20 (t) 2277	120	0	120	1	5	3,4 2	1,23
Ítem 20 (t) 1278	186	0	186	1	5	3,6 0	1,15
Ítem 20 (t) No aplica	149	0	149	1	5	3,3 4	1,23
Ítem 21 (t) 2277	120	1	119	1	5	2,7 6	1,28
Ítem 21 (t) 1278	186	0	186	1	5	2,5 6	1,24
Ítem 21 (t) No aplica	149	0	149	1	5	2,5 8	1,26
Ítem 22 (t) 2277	120	1	119	1	5	3,8 1	1,11
Ítem 22 (t) 1278	186	0	186	1	5	3,6 1	1,07
Ítem 22 (t) No aplica	149	2	147	1	5	3,6 4	1,18
Ítem 23 2277	120	1	119	1	5	3,5 6	1,20
Ítem 23 1278	186	1	185	1	5	3,4 1	1,27
Ítem 23 No aplica	149	0	149	1	5	3,3 3	1,22
Ítem 24 (t) 2277	120	1	119	1	5	3,3 3	1,33
Ítem 24 (t) 1278	186	0	186	1	5	3,4 0	1,12
Ítem 24 (t) No aplica	149	0	149	1	5	3,4 2	1,24
Ítem 25 2277	120	1	119	1	5	4,4 6	0,82
Ítem 25 1278	186	2	184	1	5	4,6 3	0,71
Ítem 25 No aplica	149	0	149	2	5	4,5 6	0,70

Comparaciones respecto a los grados que orientan los profesores.

Tabla C9

Valores de probabilidad para todos los ítems de la escala reducida respecto a grados de orientación del docente

Variable\Prueba	Kruskal-Wallis
Ítem 1	0,3579
Ítem 2	0,4427
Ítem 3	0,6558
Ítem 4	0,8601
Ítem 5	0,0669
Ítem 6 (t)	0,8193
Ítem 7 (t)	0,8169
Ítem 8 (t)	0,0235
Ítem 9 (t)	0,0885
Ítem 10	0,0005
Ítem 11 (t)	0,5688
Ítem 12	0,8478
Ítem 13	0,1077
Ítem 14 (t)	0,0310
Ítem 15	0,6979
Ítem 16	0,3611
Ítem 17 (t)	0,3796
Ítem 18	0,5629
Ítem 19	0,1578
Ítem 20 (t)	0,0422
Ítem 21 (t)	0,5067
Ítem 22 (t)	0,7299
Ítem 23	0,5786
Ítem 24 (t)	0,1566
Ítem 25	0,4197

Nota. Donde (t) indica que se transformó la puntuación para el análisis.

Tabla C10

Estadísticos descriptivos para todos los ítems respecto a los grados que orientan los docentes

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Mediana	Desviación típica
Ítem 1 G67	36	0	36	1	5	2,8	1,49
Ítem 1 G789	21	0	21	1	4	1,9	0,80
Ítem 1 G9	42	0	42	1	5	2,4	1,19

Ítem 1						2,4	
G6789	209	2	207	1	5	2	1,22
Ítem 1						2,1	
G89	38	0	38	1	5	6	1,31
Ítem 1						2,1	
G678	22	0	22	1	4	8	1,01
						2,6	
Ítem 1 G7	10	0	10	1	5	0	1,26
						2,3	
Ítem 1 G8	13	0	13	1	5	8	1,26
						2,6	
Ítem 1 G6	18	0	18	1	5	1	1,33
Ítem 1						1,8	
G69	5	0	5	1	4	0	1,30
Ítem 1						2,4	
G78	15	0	15	1	5	7	1,46
Ítem 1						2,1	
G689	6	0	6	1	4	7	1,47
Ítem 2						4,7	
G67	36	0	36	4	5	2	0,45
Ítem 2						4,7	
G789	21	0	21	4	5	6	0,44
						4,6	
Ítem 2 G9	42	0	42	3	5	4	0,53
Ítem 2						4,7	
G6789	209	0	209	1	5	4	0,57
Ítem 2						4,6	
G89	38	0	38	4	5	8	0,47
Ítem 2						4,7	
G678	22	0	22	4	5	7	0,43
						4,5	
Ítem 2 G7	10	0	10	4	5	0	0,53
						4,7	
Ítem 2 G8	13	0	13	4	5	7	0,44
						4,8	
Ítem 2 G6	18	0	18	4	5	3	0,38
Ítem 2						5,0	
G69	5	0	5	5	5	0	0,00
Ítem 2						4,5	
G78	15	0	15	3	5	3	0,64
Ítem 2						4,6	
G689	6	0	6	4	5	7	0,52
Ítem 3						4,3	
G67	36	0	36	1	5	3	0,89
Ítem 3						4,4	
G789	21	0	21	2	5	8	0,81
						4,5	
Ítem 3 G9	42	0	42	3	5	5	0,55
Ítem 3						4,5	
G6789	209	0	209	1	5	4	0,69

Ítem 3						4,5	
G89	38	0	38	3	5	0	0,60
Ítem 3						4,5	
G678	22	0	22	2	5	0	0,86
						4,6	
Ítem 3 G7	10	0	10	4	5	0	0,52
						4,6	
Ítem 3 G8	13	0	13	4	5	9	0,48
						4,8	
Ítem 3 G6	18	0	18	4	5	3	0,38
Ítem 3						4,6	
G69	5	0	5	4	5	0	0,55
Ítem 3						4,4	
G78	15	1	14	2	5	3	0,94
Ítem 3						4,3	
G689	6	0	6	4	5	3	0,52
Ítem 4						3,0	
G67	36	1	35	1	5	3	1,34
Ítem 4						2,7	
G789	21	0	21	1	5	6	1,41
						2,7	
Ítem 4 G9	42	0	42	1	5	4	1,23
Ítem 4						2,7	
G6789	209	0	209	1	5	7	1,26
Ítem 4						2,8	
G89	38	0	38	1	5	7	1,26
Ítem 4						2,4	
G678	22	0	22	1	5	1	1,05
						2,8	
Ítem 4 G7	10	0	10	2	4	0	1,03
						3,0	
Ítem 4 G8	13	0	13	2	5	8	1,12
						3,0	
Ítem 4 G6	18	0	18	1	5	6	1,35
Ítem 4						2,4	
G69	5	0	5	1	4	0	1,14
Ítem 4						3,0	
G78	15	1	14	2	5	0	1,04
Ítem 4						2,5	
G689	6	0	6	2	4	0	0,84
Ítem 5						4,1	
G67	36	0	36	1	5	1	0,98
Ítem 5						3,9	
G789	21	0	21	2	5	5	0,97
						4,0	
Ítem 5 G9	42	0	42	1	5	7	0,89
Ítem 5						4,2	
G6789	209	0	209	1	5	2	0,87
Ítem 5						3,9	
G89	38	0	38	2	5	2	1,05

Ítem 5 G678	22	0	22	1	5	3,6 8	1,29
Ítem 5 G7	10	0	10	2	5	3,8 0	1,03
Ítem 5 G8	13	0	13	2	5	3,4 6	1,13
Ítem 5 G6	18	0	18	2	5	3,8 9	0,96
Ítem 5 G69	5	0	5	2	5	3,2 0	1,30
Ítem 5 G78	15	1	14	1	5	4,1 4	1,41
Ítem 5 G689	6	0	6	2	5	3,8 3	0,98
Ítem 6 (t) G67	36	2	34	1	5	3,2 1	1,15
Ítem 6 (t) G789	21	1	20	1	5	3,4 0	1,10
Ítem 6 (t) G9	42	2	40	1	5	3,1 5	1,17
Ítem 6 (t) G6789	209	4	205	1	5	3,2 8	1,18
Ítem 6 (t) G89	38	5	33	1	5	3,1 5	1,06
Ítem 6 (t) G678	22	1	21	1	5	3,2 9	1,10
Ítem 6 (t) G7	10	0	10	2	4	3,3 0	0,82
Ítem 6 (t) G8	13	2	11	1	4	2,9 1	1,14
Ítem 6 (t) G6	18	0	18	1	5	3,3 3	1,14
Ítem 6 (t) G69	5	0	5	2	5	3,4 0	1,14
Ítem 6 (t) G78	15	2	13	1	5	3,1 5	1,21
Ítem 6 (t) G689	6	0	6	3	5	4,1 7	0,75
Ítem 7 (t) G67	36	0	36	1	5	2,8 3	1,40
Ítem 7 (t) G789	21	0	21	1	5	2,6 2	1,36
Ítem 7 (t) G9	42	0	42	1	5	2,6 7	1,44
Ítem 7 (t) G6789	209	1	208	1	5	2,5 0	1,35
Ítem 7 (t) G89	38	0	38	1	5	2,5 5	1,46
Ítem 7 (t) G678	22	0	22	1	5	2,3 2	1,43

Ítem 7 (t)						2,5	
G7	10	0	10	2	4	0	0,85
Ítem 7 (t)						2,0	
G8	13	0	13	1	4	8	1,04
Ítem 7 (t)						2,3	
G6	18	0	18	1	5	9	1,50
Ítem 7 (t)						2,0	
G69	5	0	5	1	4	0	1,22
Ítem 7 (t)						2,2	
G78	15	1	14	1	4	9	1,14
Ítem 7 (t)						3,1	
G689	6	0	6	1	4	7	1,33
Ítem 8 (t)						3,7	
G67	36	1	35	1	5	1	1,05
Ítem 8 (t)						3,9	
G789	21	0	21	1	5	5	1,36
Ítem 8 (t)						4,1	
G9	42	0	42	2	5	0	0,73
Ítem 8 (t)						4,1	
G6789	209	1	208	1	5	7	0,92
Ítem 8 (t)						4,1	
G89	38	0	38	2	5	3	0,84
Ítem 8 (t)						4,2	
G678	22	1	21	3	5	4	0,62
Ítem 8 (t)						3,9	
G7	10	0	10	2	5	0	1,20
Ítem 8 (t)						3,6	
G8	13	0	13	2	5	2	0,87
Ítem 8 (t)						4,3	
G6	18	0	18	3	5	9	0,70
Ítem 8 (t)						4,6	
G69	5	0	5	4	5	0	0,55
Ítem 8 (t)						3,6	
G78	15	0	15	2	5	7	1,05
Ítem 8 (t)						4,6	
G689	6	0	6	4	5	7	0,52
Ítem 9 (t)						3,8	
G67	36	0	36	1	5	6	1,07
Ítem 9 (t)						4,2	
G789	21	0	21	2	5	4	0,89
Ítem 9 (t)						4,2	
G9	42	0	42	1	5	4	0,93
Ítem 9 (t)						4,3	
G6789	209	0	209	1	5	3	0,87
Ítem 9 (t)						4,3	
G89	38	0	38	2	5	2	0,74
Ítem 9 (t)						4,3	
G678	22	0	22	3	5	6	0,58
Ítem 9 (t)						4,6	
G7	10	0	10	4	5	0	0,52

Ítem 9 (t)						4,0	
G8	13	0	13	3	5	0	0,41
Ítem 9 (t)						4,3	
G6	18	0	18	2	5	3	0,77
Ítem 9 (t)						4,6	
G69	5	0	5	4	5	0	0,55
Ítem 9 (t)						4,1	
G78	15	0	15	2	5	3	0,83
Ítem 9 (t)						4,6	
G689	6	0	6	4	5	7	0,52
Ítem 10						4,3	
G67	36	0	36	1	5	3	0,79
Ítem 10						4,2	
G789	21	1	20	3	5	5	0,64
Ítem 10						4,2	
G9	42	0	42	1	5	6	0,91
Ítem 10						4,5	
G6789	209	0	209	1	5	1	0,67
Ítem 10						4,2	
G89	38	0	38	2	5	9	0,69
Ítem 10						4,6	
G678	22	0	22	2	5	4	0,73
Ítem 10						3,7	
G7	10	0	10	2	4	0	0,67
Ítem 10						3,9	
G8	13	0	13	2	5	2	0,76
Ítem 10						4,3	
G6	18	1	17	2	5	5	0,79
Ítem 10						3,6	
G69	5	0	5	1	5	0	1,52
Ítem 10						4,2	
G78	15	0	15	1	5	0	1,37
Ítem 10						4,3	
G689	6	0	6	2	5	3	1,21
Ítem 11 (t)						3,4	
G67	36	0	36	1	5	2	1,30
Ítem 11 (t)						3,1	
G789	21	0	21	1	5	9	1,21
Ítem 11 (t)						3,8	
G9	42	0	42	1	5	3	1,01
Ítem 11 (t)						3,5	
G6789	209	0	209	1	5	6	1,19
Ítem 11 (t)						3,6	
G89	38	0	38	1	5	3	1,17
Ítem 11 (t)						3,1	
G678	22	0	22	2	5	4	1,04
Ítem 11 (t)						3,2	
G7	10	0	10	2	5	0	1,23
Ítem 11 (t)						3,5	
G8	13	0	13	2	5	4	1,20

Ítem 11 (t)						3,6	
G6	18	0	18	1	5	1	1,14
Ítem 11 (t)						3,4	
G69	5	0	5	2	5	0	1,34
Ítem 11 (t)						3,3	
G78	15	0	15	2	5	3	1,23
Ítem 11 (t)						3,5	
G689	6	0	6	2	4	0	0,84
Ítem 12						4,4	
G67	36	0	36	2	5	4	0,81
Ítem 12						4,3	
G789	21	2	19	3	5	7	0,60
Ítem 12						4,3	
G9	42	0	42	2	5	8	0,82
Ítem 12						4,3	
G6789	209	1	208	1	5	8	0,85
Ítem 12						4,3	
G89	38	1	37	3	5	0	0,66
Ítem 12						4,2	
G678	22	0	22	2	5	7	0,83
Ítem 12						4,4	
G7	10	0	10	4	5	0	0,52
Ítem 12						4,2	
G8	13	0	13	2	5	3	0,83
Ítem 12						4,5	
G6	18	0	18	3	5	0	0,62
Ítem 12						4,6	
G69	5	0	5	4	5	0	0,55
Ítem 12						4,0	
G78	15	0	15	1	5	0	1,31
Ítem 12						4,0	
G689	6	0	6	3	5	0	0,89
Ítem 13						3,4	
G67	36	1	35	1	5	0	1,01
Ítem 13						3,6	
G789	21	3	18	2	5	7	0,91
Ítem 13						3,1	
G9	42	0	42	1	5	4	1,16
Ítem 13						3,3	
G6789	209	5	204	1	5	2	1,08
Ítem 13						3,2	
G89	38	0	38	1	5	9	1,09
Ítem 13						3,4	
G678	22	0	22	1	5	5	1,10
Ítem 13						3,3	
G7	10	0	10	2	4	0	0,82
Ítem 13						2,6	
G8	13	0	13	2	4	2	0,65
Ítem 13						3,4	
G6	18	0	18	1	5	4	1,20

Ítem 13						4,2	
G69	5	0	5	3	5	0	0,84
Ítem 13						3,3	
G78	15	1	14	1	5	6	1,28
Ítem 13						4,0	
G689	6	0	6	3	5	0	0,89
Ítem 14 (t)						2,8	
G67	36	1	35	1	5	9	1,32
Ítem 14 (t)						3,3	
G789	21	1	20	2	5	0	1,03
Ítem 14 (t)						3,3	
G9	42	0	42	1	5	1	1,26
Ítem 14 (t)						3,0	
G6789	209	0	209	1	5	7	1,22
Ítem 14 (t)						3,0	
G89	38	0	38	1	5	8	1,30
Ítem 14 (t)						3,1	
G678	22	0	22	1	5	8	1,22
Ítem 14 (t)						3,6	
G7	10	0	10	2	5	0	0,84
Ítem 14 (t)						2,2	
G8	13	0	13	1	5	3	1,01
Ítem 14 (t)						3,3	
G6	18	0	18	1	5	3	1,24
Ítem 14 (t)						4,4	
G69	5	0	5	4	5	0	0,55
Ítem 14 (t)						2,6	
G78	15	0	15	1	5	0	1,18
Ítem 14 (t)						3,6	
G689	6	0	6	2	5	7	1,37
Ítem 15						4,4	
G67	36	0	36	3	5	7	0,61
Ítem 15						4,4	
G789	21	1	20	4	5	5	0,51
Ítem 15						4,4	
G9	42	0	42	3	5	8	0,55
Ítem 15						4,4	
G6789	209	1	208	1	5	6	0,69
Ítem 15						4,4	
G89	38	0	38	3	5	7	0,56
Ítem 15						4,1	
G678	22	0	22	1	5	8	0,91
Ítem 15						4,1	
G7	10	0	10	3	5	0	0,57
Ítem 15						4,4	
G8	13	0	13	4	5	6	0,52
Ítem 15						4,5	
G6	18	0	18	3	5	0	0,62
Ítem 15						4,6	
G69	5	0	5	4	5	0	0,55

Ítem 15						4,4	
G78	15	0	15	1	5	0	1,06
Ítem 15						4,6	
G689	6	0	6	4	5	7	0,52
Ítem 16						4,4	
G67	36	0	36	3	5	2	0,60
Ítem 16						4,4	
G789	21	1	20	2	5	0	0,94
Ítem 16						4,5	
G9	42	1	41	1	5	1	0,78
Ítem 16						4,4	
G6789	209	1	208	1	5	1	0,83
Ítem 16						4,2	
G89	38	0	38	2	5	4	0,97
Ítem 16						3,9	
G678	22	0	22	1	5	1	1,02
Ítem 16						4,4	
G7	10	0	10	4	5	0	0,52
Ítem 16						4,6	
G8	13	0	13	4	5	2	0,51
Ítem 16						4,1	
G6	18	0	18	2	5	7	0,99
Ítem 16						4,4	
G69	5	0	5	4	5	0	0,55
Ítem 16						4,2	
G78	15	0	15	1	5	0	1,37
Ítem 16						4,3	
G689	6	0	6	2	5	3	1,21
Ítem 17 (t)						1,8	
G67	36	0	36	1	4	3	0,70
Ítem 17 (t)						1,8	
G789	21	0	21	1	4	1	0,93
Ítem 17 (t)						1,6	
G9	42	0	42	1	4	9	0,75
Ítem 17 (t)						1,7	
G6789	209	0	209	1	5	7	0,74
Ítem 17 (t)						1,8	
G89	38	0	38	1	4	4	0,75
Ítem 17 (t)						1,7	
G678	22	0	22	1	4	3	0,88
Ítem 17 (t)						2,2	
G7	10	0	10	1	4	0	0,79
Ítem 17 (t)						2,1	
G8	13	0	13	1	4	5	0,69
Ítem 17 (t)						1,8	
G6	18	0	18	1	3	3	0,71
Ítem 17 (t)						1,8	
G69	5	0	5	1	3	0	0,84
Ítem 17 (t)						1,8	
G78	15	0	15	1	5	0	1,01

Ítem 17 (t)						1,3	
G689	6	0	6	1	2	3	0,52
Ítem 18						1,8	
G67	36	0	36	1	4	3	0,97
Ítem 18						1,9	
G789	21	0	21	1	4	5	0,97
Ítem 18						1,7	
G9	42	0	42	1	4	4	0,80
Ítem 18						1,8	
G6789	209	0	209	1	5	9	0,96
Ítem 18						1,9	
G89	38	0	38	1	5	7	1,03
Ítem 18						1,9	
G678	22	0	22	1	4	5	0,90
Ítem 18						2,0	
G7	10	0	10	1	4	0	0,94
Ítem 18						2,0	
G8	13	0	13	1	4	8	0,76
Ítem 18						1,7	
G6	18	0	18	1	4	8	0,94
Ítem 18						1,4	
G69	5	0	5	1	2	0	0,55
Ítem 18						2,3	
G78	15	0	15	1	5	3	1,23
Ítem 18						1,3	
G689	6	0	6	1	2	3	0,52
Ítem 19						4,2	
G67	36	0	36	2	5	2	0,76
Ítem 19						4,1	
G789	21	0	21	2	5	0	0,89
Ítem 19						3,6	
G9	42	0	42	1	5	9	1,35
Ítem 19						4,2	
G6789	209	0	209	1	5	0	0,92
Ítem 19						4,0	
G89	38	1	37	1	5	0	1,13
Ítem 19						3,8	
G678	22	0	22	1	5	2	1,26
Ítem 19						3,2	
G7	10	0	10	1	4	0	1,03
Ítem 19						4,1	
G8	13	0	13	3	5	5	0,80
Ítem 19						4,2	
G6	18	0	18	2	5	8	0,96
Ítem 19						4,4	
G69	5	0	5	4	5	0	0,55
Ítem 19						3,9	
G78	15	0	15	1	5	3	1,33
Ítem 19						4,3	
G689	6	0	6	4	5	3	0,52

Ítem 20 (t)						3,5	
G67	36	0	36	1	5	0	1,23
Ítem 20 (t)						3,4	
G789	21	0	21	1	5	3	1,25
Ítem 20 (t)						3,6	
G9	42	0	42	1	5	4	1,21
Ítem 20 (t)						3,3	
G6789	209	0	209	1	5	4	1,23
Ítem 20 (t)						3,8	
G89	38	0	38	1	5	4	1,03
Ítem 20 (t)						3,6	
G678	22	0	22	1	5	8	1,13
Ítem 20 (t)						3,1	
G7	10	0	10	1	4	0	1,10
Ítem 20 (t)						3,6	
G8	13	0	13	1	5	9	1,11
Ítem 20 (t)						3,7	
G6	18	0	18	1	5	8	1,11
Ítem 20 (t)						4,4	
G69	5	0	5	3	5	0	0,89
Ítem 20 (t)						3,0	
G78	15	0	15	1	5	0	1,25
Ítem 20 (t)						2,5	
G689	6	0	6	2	4	0	0,84
Ítem 21 (t)						2,3	
G67	36	0	36	1	5	1	1,31
Ítem 21 (t)						2,6	
G789	21	0	21	1	5	7	1,06
Ítem 21 (t)						2,9	
G9	42	1	41	1	5	8	1,19
Ítem 21 (t)						2,5	
G6789	209	0	209	1	5	6	1,28
Ítem 21 (t)						2,6	
G89	38	0	38	1	5	1	1,31
Ítem 21 (t)						2,5	
G678	22	0	22	1	5	5	1,14
Ítem 21 (t)						2,9	
G7	10	0	10	1	4	0	1,10
Ítem 21 (t)						2,7	
G8	13	0	13	1	5	7	1,17
Ítem 21 (t)						2,8	
G6	18	0	18	1	5	9	1,28
Ítem 21 (t)						2,8	
G69	5	0	5	1	5	0	1,64
Ítem 21 (t)						2,4	
G78	15	0	15	1	5	7	1,41
Ítem 21 (t)						2,6	
G689	6	0	6	2	3	7	0,52
Ítem 22 (t)						3,6	
G67	36	0	36	2	5	7	1,10

Ítem 22 (t)						3,3	
G789	21	0	21	1	5	8	1,16
Ítem 22 (t)						3,7	
G9	42	1	41	1	5	6	1,16
Ítem 22 (t)						3,6	
G6789	209	1	208	1	5	6	1,09
Ítem 22 (t)						3,6	
G89	38	0	38	1	5	8	1,07
Ítem 22 (t)						3,9	
G678	22	1	21	1	5	0	1,09
Ítem 22 (t)						3,4	
G7	10	0	10	2	4	0	0,70
Ítem 22 (t)						3,3	
G8	13	0	13	1	5	1	1,55
Ítem 22 (t)						3,6	
G6	18	0	18	1	5	1	1,20
Ítem 22 (t)						4,4	
G69	5	0	5	3	5	0	0,89
Ítem 22 (t)						3,5	
G78	15	0	15	1	5	3	1,41
Ítem 22 (t)						3,8	
G689	6	0	6	2	5	3	1,17
Ítem 23						3,4	
G67	36	0	36	1	5	7	1,23
Ítem 23						3,1	
G789	21	0	21	1	5	0	1,30
Ítem 23						3,1	
G9	42	1	41	1	5	0	1,28
Ítem 23						3,5	
G6789	209	1	208	1	5	2	1,22
Ítem 23						3,3	
G89	38	0	38	1	5	2	1,25
Ítem 23						3,1	
G678	22	0	22	1	5	4	1,21
Ítem 23						3,7	
G7	10	0	10	2	5	0	0,95
Ítem 23						3,6	
G8	13	0	13	2	5	2	0,96
Ítem 23						3,3	
G6	18	0	18	2	5	9	1,24
Ítem 23						3,6	
G69	5	0	5	1	5	0	1,52
Ítem 23						3,6	
G78	15	0	15	1	5	0	1,30
Ítem 23						3,0	
G689	6	0	6	2	5	0	1,10
Ítem 24 (t)						3,6	
G67	36	0	36	1	5	4	1,25
Ítem 24 (t)						3,0	
G789	21	0	21	1	5	5	1,20

Ítem 24 (t)						3,5	
G9	42	1	41	1	5	4	1,16
Ítem 24 (t)						3,4	
G6789	209	0	209	1	5	4	1,20
Ítem 24 (t)						3,1	
G89	38	0	38	1	5	8	1,14
Ítem 24 (t)						3,1	
G678	22	0	22	1	5	8	1,18
Ítem 24 (t)						2,9	
G7	10	0	10	2	4	0	0,99
Ítem 24 (t)						2,7	
G8	13	0	13	1	4	7	1,01
Ítem 24 (t)						3,5	
G6	18	0	18	1	5	6	1,15
Ítem 24 (t)						4,2	
G69	5	0	5	3	5	0	0,84
Ítem 24 (t)						3,4	
G78	15	0	15	1	5	7	1,41
Ítem 24 (t)						3,6	
G689	6	0	6	1	5	7	1,75
Ítem 25						4,4	
G67	36	0	36	2	5	7	0,81
Ítem 25						4,4	
G789	21	0	21	2	5	8	0,81
Ítem 25						4,4	
G9	42	1	41	2	5	6	0,78
Ítem 25						4,6	
G6789	209	1	208	1	5	1	0,67
Ítem 25						4,6	
G89	38	1	37	3	5	2	0,55
Ítem 25						4,3	
G678	22	0	22	2	5	6	0,85
Ítem 25						3,8	
G7	10	0	10	1	5	0	1,62
Ítem 25						4,4	
G8	13	0	13	3	5	6	0,66
Ítem 25						4,4	
G6	18	0	18	2	5	4	0,98
Ítem 25						5,0	
G69	5	0	5	5	5	0	0,00
Ítem 25						4,8	
G78	15	0	15	3	5	0	0,56
Ítem 25						4,3	
G689	6	0	6	2	5	3	1,21

Comparaciones respecto al número de cursos de ética que han recibido los profesores.

Tabla C11

Valores de probabilidad para todos los ítems de la escala reducida respecto al número de cursos de ética realizados por los docentes

Ítem	R ²	F	Pr > F
Ítem 1	0,0012	0,1855	0,9062
Ítem 2	0,0221	3,4754	0,0160
Ítem 3	0,0020	0,3113	0,8173
Ítem 4	0,0077	1,1923	0,3122
Ítem 5	0,0259	4,0792	0,0071
Ítem 6 (t)	0,0067	0,9869	0,3988
Ítem 7 (t)	0,0182	2,8338	0,0379
Ítem 8 (t)	0,0229	3,5700	0,0141
Ítem 9 (t)	0,0071	1,1017	0,3481
Ítem 10	0,0164	2,5488	0,0553
Ítem 11 (t)	0,0125	1,9395	0,1224
Ítem 12	0,0039	0,5939	0,6192
Ítem 13	0,0043	0,6555	0,5798
Ítem 14 (t)	0,0138	2,1483	0,0934
Ítem 15	0,0067	1,0311	0,3785
Ítem 16	0,0064	0,9871	0,3986
Ítem 17 (t)	0,0289	4,5685	0,0036
Ítem 18	0,0139	2,1639	0,0915
Ítem 19	0,0030	0,4598	0,7105
Ítem 20 (t)	0,0066	1,0159	0,3853
Ítem 21 (t)	0,0042	0,6492	0,5838
Ítem 22 (t)	0,0060	0,9244	0,4288
Ítem 23	0,0041	0,6274	0,5976
Ítem 24 (t)	0,0110	1,7122	0,1637
Ítem 25	0,0020	0,3008	0,8249

Nota. Donde (t) indica que se transformó la puntuación para el análisis.

Tabla C12

Estadísticos descriptivos para todos los ítems respecto a los cursos de ética realizados por los docentes

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Mediana	Desviación típica
Ítem 1						2,3	
0	239	1	238	1	5	7	1,23

Ítem 1 3	101	1	100	1	5	2,4 3	1,29
Ítem 1 1	54	0	54	1	5	2,3 7	1,23
Ítem 1 2	71	0	71	1	5	2,4 8	1,21
Ítem 2 0	239	0	239	1	5	4,6 6	0,54
Ítem 2 3	101	0	101	4	5	4,8 4	0,37
Ítem 2 1	54	0	54	3	5	4,8 0	0,45
Ítem 2 2	71	0	71	1	5	4,7 3	0,63
Ítem 3 0	239	0	239	1	5	4,5 2	0,67
Ítem 3 3	101	0	101	2	5	4,5 7	0,64
Ítem 3 1	54	0	54	2	5	4,4 8	0,75
Ítem 3 2	71	1	70	1	5	4,5 7	0,73
Ítem 4 0	239	1	238	1	5	2,7 6	1,18
Ítem 4 3	101	1	100	1	5	3,0 2	1,33
Ítem 4 1	54	0	54	1	5	2,7 2	1,23
Ítem 4 2	71	1	70	1	5	2,8 3	1,29
Ítem 5 0	239	0	239	1	5	3,9 0	1,03
Ítem 5 3	101	0	101	1	5	4,1 1	1,06
Ítem 5 1	54	0	54	2	5	4,1 9	0,91
Ítem 5 2	71	1	70	2	5	4,3 3	0,76
Ítem 6 (t) 0	239	12	227	1	5	3,2 5	1,05
Ítem 6 (t) 3	101	3	98	1	5	3,2 6	1,23
Ítem 6 (t) 1	54	1	53	1	5	3,1 1	1,22
Ítem 6 (t) 2	71	3	68	1	5	3,4 6	1,16
Ítem 7 (t) 0	239	1	238	1	5	2,3 9	1,23
Ítem 7 (t) 3	101	0	101	1	5	2,5 9	1,41

Ítem 7						2,4	
(t) 1	54	0	54	1	5	1	1,47
Ítem 7						2,9	
(t) 2	71	1	70	1	5	0	1,51
Ítem 8						3,9	
(t) 0	239	1	238	1	5	9	0,94
Ítem 8						4,3	
(t) 3	101	1	100	1	5	2	0,83
Ítem 8						4,2	
(t) 1	54	0	54	2	5	4	0,85
Ítem 8						4,0	
(t) 2	71	1	70	1	5	9	0,97
Ítem 9						4,2	
(t) 0	239	0	239	1	5	0	0,91
Ítem 9						4,3	
(t) 3	101	0	101	2	5	9	0,82
Ítem 9						4,2	
(t) 1	54	0	54	2	5	8	0,74
Ítem 9						4,2	
(t) 2	71	0	71	1	5	8	0,88
Ítem 10						4,3	
0	239	0	239	1	5	0	0,79
Ítem 10						4,5	
3	101	2	99	1	5	3	0,70
Ítem 10						4,4	
1	54	0	54	1	5	6	0,79
Ítem 10						4,4	
2	71	0	71	1	5	6	0,79
Ítem 11						3,4	
(t) 0	239	0	239	1	5	5	1,17
Ítem 11						3,5	
(t) 3	101	0	101	1	5	4	1,24
Ítem 11						3,3	
(t) 1	54	0	54	1	5	3	1,20
Ítem 11						3,7	
(t) 2	71	0	71	1	5	9	1,13
Ítem 12						4,3	
0	239	3	236	1	5	1	0,82
Ítem 12						4,3	
3	101	0	101	1	5	9	0,82
Ítem 12						4,3	
1	54	1	53	1	5	6	0,90
Ítem 12						4,4	
2	71	0	71	2	5	5	0,86
Ítem 13						3,2	
0	239	3	236	1	5	7	1,00
Ítem 13						3,4	
3	101	3	98	1	5	0	1,25
Ítem 13						3,3	
1	54	2	52	1	5	3	1,17

Ítem 13						3,4	
2	71	2	69	1	5	5	1,13
Ítem 14						2,9	
(t) 0	239	1	238	1	5	9	1,27
Ítem 14						3,3	
(t) 3	101	0	101	1	5	6	1,27
Ítem 14						3,1	
(t) 1	54	1	53	1	5	7	1,09
Ítem 14						3,0	
(t) 2	71	0	71	1	5	8	1,22
Ítem 15						4,4	
0	239	0	239	3	5	5	0,56
Ítem 15						4,5	
3	101	1	100	1	5	5	0,73
Ítem 15						4,4	
1	54	1	53	1	5	0	0,84
Ítem 15						4,3	
2	71	0	71	1	5	9	0,71
Ítem 16						4,4	
0	239	1	238	1	5	2	0,77
Ítem 16						4,3	
3	101	1	100	2	5	4	0,86
Ítem 16						4,4	
1	54	1	53	1	5	5	0,97
Ítem 16						4,2	
2	71	0	71	1	5	4	1,09
Ítem 17						1,9	
(t) 0	239	0	239	1	4	3	0,75
Ítem 17						1,6	
(t) 3	101	0	101	1	5	4	0,87
Ítem 17						1,7	
(t) 1	54	0	54	1	5	2	0,79
Ítem 17						1,6	
(t) 2	71	0	71	1	5	8	0,65
Ítem 18						1,9	
0	239	0	239	1	5	0	0,89
Ítem 18						1,9	
3	101	0	101	1	5	3	1,05
Ítem 18						1,8	
1	54	0	54	1	5	9	1,02
Ítem 18						1,6	
2	71	0	71	1	4	1	0,80
Ítem 19						4,0	
0	239	1	238	1	5	2	0,99
Ítem 19						4,1	
3	101	0	101	1	5	6	1,05
Ítem 19						4,0	
1	54	0	54	1	5	6	1,11
Ítem 19						4,1	
2	71	0	71	1	5	0	1,19

Ítem 20						3,5	
(t) 0	239	0	239	1	5	1	1,17
Ítem 20						3,4	
(t) 3	101	0	101	1	5	7	1,27
Ítem 20						3,2	
(t) 1	54	0	54	1	5	2	1,27
Ítem 20						3,5	
(t) 2	71	0	71	1	5	6	1,14
Ítem 21						2,6	
(t) 0	239	0	239	1	5	3	1,24
Ítem 21						2,7	
(t) 3	101	1	100	1	5	2	1,33
Ítem 21						2,4	
(t) 1	54	0	54	1	5	3	1,06
Ítem 21						2,6	
(t) 2	71	0	71	1	5	2	1,31
Ítem 22						3,6	
(t) 0	239	1	238	1	5	6	1,11
Ítem 22						3,6	
(t) 3	101	1	100	1	5	0	1,16
Ítem 22						3,5	
(t) 1	54	0	54	1	5	7	1,13
Ítem 22						3,8	
(t) 2	71	1	70	1	5	6	1,07
Ítem 23						3,4	
0	239	0	239	1	5	6	1,15
Ítem 23						3,4	
3	101	1	100	1	5	8	1,28
Ítem 23						3,4	
1	54	0	54	1	5	1	1,31
Ítem 23						3,2	
2	71	1	70	1	5	4	1,39
Ítem 24						3,3	
(t) 0	239	0	239	1	5	3	1,15
Ítem 24						3,2	
(t) 3	101	1	100	1	5	4	1,33
Ítem 24						3,6	
(t) 1	54	0	54	1	5	5	1,14
Ítem 24						3,5	
(t) 2	71	0	71	1	5	1	1,31
Ítem 25						4,5	
0	239	2	237	1	5	2	0,76
Ítem 25						4,5	
3	101	1	100	2	5	8	0,71
Ítem 25						4,6	
1	54	0	54	1	5	1	0,76
Ítem 25						4,5	
2	71	0	71	1	5	8	0,77

Comparaciones respecto a la experiencia profesional de los profesores.

Tabla C13

Valores de probabilidad para todos los ítems de la escala reducida respecto a experiencia docente

Variable\Prueba	Kruskal-Wallis
Ítem 1	0,1513
Ítem 2	0,0109
Ítem 3	0,1507
Ítem 4	0,5460
Ítem 5	0,9593
Ítem 6 (t)	0,0123
Ítem 7 (t)	0,0086
Ítem 8 (t)	0,5166
Ítem 9 (t)	0,7495
Ítem 10	0,9503
Ítem 11 (t)	0,1897
Ítem 12	0,2843
Ítem 13	0,6633
Ítem 14 (t)	0,8120
Ítem 15	0,2921
Ítem 16	0,8424
Ítem 17 (t)	0,9156
Ítem 18	0,4384
Ítem 19	0,5778
Ítem 20 (t)	0,0269
Ítem 21 (t)	0,0119
Ítem 22 (t)	0,0462
Ítem 23	0,6382
Ítem 24 (t)	0,0076
Ítem 25	0,6256

Nota. Donde (t) indica que se transformó la puntuación para el análisis.

Tabla C14

Estadísticos descriptivos para todos los ítems respecto a la experiencia profesional de los docentes

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Mediana	Desviación típica
Ítem 1 5	184	1	183	1	5	2,5	1,40
Ítem 1 2	84	1	83	1	5	2,3	1,14
Ítem 1 3	72	0	72	1	5	2,0	1,09

Ítem 1						2,3	
1	83	0	83	1	5	4	1,09
Ítem 1						2,3	
4	39	0	39	1	5	6	1,11
Ítem 2						4,7	
5	184	0	184	1	5	3	0,57
Ítem 2						4,8	
2	84	0	84	4	5	0	0,40
Ítem 2						4,7	
3	72	0	72	3	5	4	0,47
Ítem 2						4,5	
1	83	0	83	3	5	7	0,57
Ítem 2						4,8	
4	39	0	39	4	5	5	0,37
Ítem 3						4,5	
5	184	1	183	1	5	2	0,77
Ítem 3						4,6	
2	84	0	84	2	5	0	0,56
Ítem 3						4,6	
3	72	0	72	3	5	0	0,55
Ítem 3						4,3	
1	83	0	83	2	5	9	0,75
Ítem 3						4,6	
4	39	0	39	3	5	9	0,52
Ítem 4						2,9	
5	184	3	181	1	5	0	1,29
Ítem 4						2,7	
2	84	0	84	1	5	6	1,22
Ítem 4						2,6	
3	72	0	72	1	5	4	1,18
Ítem 4						2,9	
1	83	0	83	1	5	2	1,28
Ítem 4						2,6	
4	39	0	39	1	4	9	1,08
Ítem 5						4,0	
5	184	1	183	1	5	3	1,05
Ítem 5						4,0	
2	84	0	84	2	5	5	0,90
Ítem 5						4,1	
3	72	0	72	1	5	0	0,98
Ítem 5						4,1	
1	83	0	83	1	5	0	0,93
Ítem 5						3,9	
4	39	0	39	1	5	7	1,06
Ítem 6						3,3	
(t) 5	184	8	176	1	5	9	1,20
Ítem 6						3,2	
(t) 2	84	6	78	1	5	8	1,01
Ítem 6						3,2	
(t) 3	72	1	71	1	5	5	1,19

Ítem 6						2,9	
(t) 1	83	2	81	1	5	0	1,06
Ítem 6						3,4	
(t) 4	39	2	37	1	5	1	0,93
Ítem 7						2,3	
(t) 5	184	2	182	1	5	2	1,29
Ítem 7						2,3	
(t) 2	84	0	84	1	5	5	1,29
Ítem 7						2,7	
(t) 3	72	0	72	1	5	1	1,49
Ítem 7						2,9	
(t) 1	83	0	83	1	5	0	1,33
Ítem 7						2,6	
(t) 4	39	0	39	1	5	2	1,37
Ítem 8						4,0	
(t) 5	184	1	183	1	5	9	0,96
Ítem 8						4,2	
(t) 2	84	1	83	2	5	8	0,72
Ítem 8						4,1	
(t) 3	72	0	72	2	5	3	0,85
Ítem 8						3,9	
(t) 1	83	0	83	1	5	5	1,05
Ítem 8						4,0	
(t) 4	39	1	38	1	5	8	0,94
Ítem 9						4,1	
(t) 5	184	0	184	1	5	7	0,97
Ítem 9						4,3	
(t) 2	84	0	84	1	5	3	0,80
Ítem 9						4,3	
(t) 3	72	0	72	2	5	5	0,79
Ítem 9						4,3	
(t) 1	83	0	83	1	5	1	0,80
Ítem 9						4,3	
(t) 4	39	0	39	1	5	1	0,80
Ítem 10						4,3	
5	184	1	183	1	5	6	0,87
Ítem 10						4,3	
2	84	0	84	1	5	9	0,79
Ítem 10						4,3	
3	72	1	71	1	5	7	0,80
Ítem 10						4,4	
1	83	0	83	3	5	5	0,52
Ítem 10						4,4	
4	39	0	39	2	5	6	0,76
Ítem 11						3,6	
(t) 5	184	0	184	1	5	0	1,20
Ítem 11						3,5	
(t) 2	84	0	84	1	5	0	1,21
Ítem 11						3,6	
(t) 3	72	0	72	1	5	4	1,20

Ítem 11						3,3	
(t) 1	83	0	83	1	5	1	1,08
Ítem 11						3,3	
(t) 4	39	0	39	1	5	6	1,22
Ítem 12						4,3	
5	184	1	183	1	5	8	0,87
Ítem 12						4,4	
2	84	0	84	3	5	8	0,63
Ítem 12						4,3	
3	72	1	71	1	5	1	0,90
Ítem 12						4,2	
1	83	2	81	2	5	1	0,85
Ítem 12						4,3	
4	39	0	39	2	5	8	0,91
Ítem 13						3,2	
5	184	6	178	1	5	2	1,25
Ítem 13						3,3	
2	84	0	84	1	5	8	0,98
Ítem 13						3,3	
3	72	3	69	1	5	8	1,07
Ítem 13						3,3	
1	83	1	82	1	5	9	0,95
Ítem 13						3,4	
4	39	0	39	1	5	9	0,97
Ítem 14						3,0	
(t) 5	184	0	184	1	5	9	1,30
Ítem 14						3,2	
(t) 2	84	1	83	1	5	2	1,41
Ítem 14						3,0	
(t) 3	72	0	72	1	5	6	1,12
Ítem 14						3,1	
(t) 1	83	1	82	1	5	5	1,06
Ítem 14						2,9	
(t) 4	39	0	39	1	5	5	1,26
Ítem 15						4,4	
5	184	0	184	1	5	9	0,74
Ítem 15						4,4	
2	84	0	84	3	5	8	0,57
Ítem 15						4,4	
3	72	0	72	3	5	7	0,58
Ítem 15						4,3	
1	83	2	81	3	5	8	0,58
Ítem 15						4,3	
4	39	0	39	1	5	8	0,75
Ítem 16						4,3	
5	184	2	182	1	5	6	0,91
Ítem 16						4,4	
2	84	0	84	2	5	6	0,81
Ítem 16						4,4	
3	72	0	72	2	5	0	0,82

Ítem 16						4,3	
1	83	1	82	1	5	7	0,84
Ítem 16						4,3	
4	39	0	39	2	5	3	0,90
Ítem 17						1,7	
(t) 5	184	0	184	1	5	9	0,80
Ítem 17						1,8	
(t) 2	84	0	84	1	4	5	0,80
Ítem 17						1,7	
(t) 3	72	0	72	1	4	8	0,77
Ítem 17						1,8	
(t) 1	83	0	83	1	4	0	0,75
Ítem 17						1,8	
(t) 4	39	0	39	1	4	7	0,77
Ítem 18						1,8	
5	184	0	184	1	5	0	0,88
Ítem 18						1,8	
2	84	0	84	1	5	2	0,88
Ítem 18						1,7	
3	72	0	72	1	5	8	0,91
Ítem 18						2,0	
1	83	0	83	1	5	8	1,12
Ítem 18						1,8	
4	39	0	39	1	4	5	0,81
Ítem 19						4,0	
5	184	0	184	1	5	7	1,11
Ítem 19						3,9	
2	84	0	84	1	5	5	1,11
Ítem 19						4,2	
3	72	1	71	2	5	5	0,84
Ítem 19						4,0	
1	83	0	83	1	5	2	1,02
Ítem 19						4,1	
4	39	0	39	1	5	3	0,98
Ítem 20						3,5	
(t) 5	184	0	184	1	5	8	1,20
Ítem 20						3,5	
(t) 2	84	0	84	1	5	2	1,11
Ítem 20						3,5	
(t) 3	72	0	72	1	5	3	1,27
Ítem 20						3,1	
(t) 1	83	0	83	1	5	1	1,21
Ítem 20						3,6	
(t) 4	39	0	39	1	5	4	1,16
Ítem 21						2,8	
(t) 5	184	1	183	1	5	7	1,29
Ítem 21						2,4	
(t) 2	84	0	84	1	5	5	1,23
Ítem 21						2,3	
(t) 3	72	0	72	1	5	5	1,16

Ítem 21						2,5	
(t) 1	83	0	83	1	5	1	1,24
Ítem 21						2,6	
(t) 4	39	0	39	1	5	2	1,16
Ítem 22						3,7	
(t) 5	184	1	183	1	5	7	1,14
Ítem 22						3,6	
(t) 2	84	1	83	1	5	6	1,00
Ítem 22						3,7	
(t) 3	72	0	72	2	5	2	1,05
Ítem 22						3,3	
(t) 1	83	1	82	1	5	3	1,24
Ítem 22						3,7	
(t) 4	39	0	39	2	5	9	0,98
Ítem 23						3,3	
5	184	1	183	1	5	8	1,27
Ítem 23						3,4	
2	84	1	83	1	5	2	1,23
Ítem 23						3,2	
3	72	0	72	1	5	8	1,32
Ítem 23						3,4	
1	83	0	83	1	5	8	1,06
Ítem 23						3,6	
4	39	0	39	1	5	7	1,22
Ítem 24						3,4	
(t) 5	184	1	183	1	5	2	1,28
Ítem 24						3,3	
(t) 2	84	0	84	1	5	3	1,22
Ítem 24						3,7	
(t) 3	72	0	72	1	5	2	1,08
Ítem 24						3,0	
(t) 1	83	0	83	1	5	2	1,14
Ítem 24						3,3	
(t) 4	39	0	39	1	5	8	1,18
Ítem 25						4,5	
5	184	1	183	1	5	2	0,78
Ítem 25						4,5	
2	84	0	84	2	5	7	0,70
Ítem 25						4,6	
3	72	2	70	2	5	4	0,72
Ítem 25						4,5	
1	83	0	83	1	5	4	0,74
Ítem 25						4,5	
4	39	0	39	2	5	6	0,82

Comparaciones respecto a la edad de los profesores.

Tabla C15

Valores de probabilidad para todos los ítems de la escala reducida respecto a la edad de los docentes

Ítem	R ²	F	Pr > F
Ítem 1	0,0055	1,2726	0,2811
Ítem 2	0,0040	0,9367	0,3927
Ítem 3	0,0000	0,0099	0,9902
Ítem 4	0,0029	0,6783	0,5080
Ítem 5	0,0008	0,1840	0,8320
Ítem 6 (t)	0,0205	4,6410	0,0101
Ítem 7 (t)	0,0055	1,2757	0,2802
Ítem 8 (t)	0,0004	0,0916	0,9125
Ítem 9 (t)	0,0135	3,1532	0,0436
Ítem 10	0,0009	0,2110	0,8099
Ítem 11 (t)	0,0125	2,9179	0,0550
Ítem 12	0,0001	0,0329	0,9677
Ítem 13	0,0055	1,2468	0,2884
Ítem 14 (t)	0,0047	1,0767	0,3416
Ítem 15	0,0011	0,2621	0,7696
Ítem 16	0,0010	0,2213	0,8015
Ítem 17 (t)	0,0001	0,0134	0,9867
Ítem 18	0,0006	0,1441	0,8658
Ítem 19	0,0023	0,5234	0,5928
Ítem 20 (t)	0,0171	4,0122	0,0187
Ítem 21 (t)	0,0167	3,9229	0,0204
Ítem 22 (t)	0,0174	4,0577	0,0179
Ítem 23	0,0059	1,3671	0,2559
Ítem 24 (t)	0,0145	3,3897	0,0346
Ítem 25	0,0018	0,4223	0,6558

Nota. Donde (t) indica que se transformó la puntuación para el análisis.

Tabla C16

Estadísticos descriptivos para todos los ítems respecto a la edad de los docentes

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Mediana	Desviación típica
Ítem 1 3	186	1	185	1	5	2,5	1,39
Ítem 1 2	145	0	145	1	5	2,3	1,14
Ítem 1 1	134	1	133	1	5	2,3	1,10

Ítem 2 3	186	0	186	1	5	6	4,7	0,56
Ítem 2 2	145	0	145	3	5	1	4,7	0,47
Ítem 2 1	134	0	134	3	5	9	4,6	0,51
Ítem 3 3	186	1	185	1	5	4	4,5	0,74
Ítem 3 2	145	0	145	2	5	4	4,5	0,59
Ítem 3 1	134	0	134	2	5	3	4,5	0,69
Ítem 4 3	186	3	183	1	5	5	2,8	1,27
Ítem 4 2	145	0	145	1	5	2	2,7	1,20
Ítem 4 1	134	0	134	1	5	9	2,8	1,24
Ítem 5 3	186	1	185	1	5	1	4,0	1,09
Ítem 5 2	145	0	145	1	5	7	4,0	0,90
Ítem 5 1	134	0	134	1	5	7	4,0	0,96
Ítem 6 (t) 3	186	8	178	1	5	3	3,4	1,22
Ítem 6 (t) 2	145	7	138	1	5	6	3,2	1,03
Ítem 6 (t) 1	134	4	130	1	5	4	3,0	1,07
Ítem 7 (t) 3	186	2	184	1	5	9	2,3	1,36
Ítem 7 (t) 2	145	0	145	1	5	1	2,6	1,36
Ítem 7 (t) 1	134	0	134	1	5	8	2,5	1,33
Ítem 8 (t) 3	186	2	184	1	5	9	4,0	0,97
Ítem 8 (t) 2	145	0	145	1	5	3	4,1	0,81
Ítem 8 (t) 1	134	1	133	1	5	9	4,0	0,96
Ítem 9 (t) 3	186	0	186	1	5	5	4,1	1,00
Ítem 9 (t) 2	145	0	145	1	5	8	4,3	0,71
Ítem 9 (t) 1	134	0	134	1	5	0	4,3	0,81
Ítem 10 3	186	1	185	1	5	6	4,3	0,84

Ítem 10						4,4	
2	145	1	144	1	5	1	0,81
Ítem 10						4,4	
1	134	0	134	1	5	1	0,64
Ítem 11						3,5	
(t) 3	186	0	186	1	5	6	1,23
Ítem 11						3,6	
(t) 2	145	0	145	1	5	3	1,14
Ítem 11						3,3	
(t) 1	134	0	134	1	5	1	1,15
Ítem 12						4,3	
3	186	1	185	1	5	6	0,91
Ítem 12						4,3	
2	145	2	143	2	5	6	0,74
Ítem 12						4,3	
1	134	1	133	2	5	4	0,82
Ítem 13						3,2	
3	186	5	181	1	5	3	1,24
Ítem 13						3,4	
2	145	3	142	1	5	2	1,01
Ítem 13						3,3	
1	134	2	132	1	5	7	0,97
Ítem 14						3,1	
(t) 3	186	0	186	1	5	1	1,33
Ítem 14						2,9	
(t) 2	145	0	145	1	5	9	1,23
Ítem 14						3,2	
(t) 1	134	2	132	1	5	1	1,13
Ítem 15						4,4	
3	186	0	186	1	5	8	0,74
Ítem 15						4,4	
2	145	0	145	1	5	5	0,61
Ítem 15						4,4	
1	134	2	132	3	5	3	0,58
Ítem 16						4,3	
3	186	1	185	1	5	5	0,90
Ítem 16						4,4	
2	145	1	144	1	5	0	0,82
Ítem 16						4,4	
1	134	1	133	1	5	0	0,87
Ítem 17						1,8	
(t) 3	186	0	186	1	5	1	0,82
Ítem 17						1,8	
(t) 2	145	0	145	1	4	1	0,75
Ítem 17						1,8	
(t) 1	134	0	134	1	4	0	0,75
Ítem 18						1,8	
3	186	0	186	1	5	4	0,91
Ítem 18						1,8	
2	145	0	145	1	5	6	0,95

Ítem 18						1,9	
1	134	0	134	1	5	0	0,95
Ítem 19						4,0	
3	186	0	186	1	5	3	1,13
Ítem 19						4,1	
2	145	1	144	1	5	4	0,88
Ítem 19						4,0	
1	134	0	134	1	5	3	1,10
Ítem 20						3,5	
(t) 3	186	0	186	1	5	8	1,22
Ítem 20						3,5	
(t) 2	145	0	145	1	5	7	1,12
Ítem 20						3,2	
(t) 1	134	0	134	1	5	3	1,23
Ítem 21						2,8	
(t) 3	186	1	185	1	5	1	1,32
Ítem 21						2,5	
(t) 2	145	0	145	1	5	7	1,19
Ítem 21						2,4	
(t) 1	134	0	134	1	5	3	1,18
Ítem 22						3,8	
(t) 3	186	1	185	1	5	2	1,14
Ítem 22						3,6	
(t) 2	145	0	145	1	5	6	1,02
Ítem 22						3,4	
(t) 1	134	2	132	1	5	6	1,16
Ítem 23						3,3	
3	186	1	185	1	5	9	1,30
Ítem 23						3,3	
2	145	1	144	1	5	3	1,27
Ítem 23						3,5	
1	134	0	134	1	5	7	1,09
Ítem 24						3,5	
(t) 3	186	1	185	1	5	5	1,24
Ítem 24						3,3	
(t) 2	145	0	145	1	5	2	1,18
Ítem 24						3,2	
(t) 1	134	0	134	1	5	0	1,20
Ítem 25						4,5	
3	186	2	184	1	5	2	0,78
Ítem 25						4,5	
2	145	1	144	1	5	9	0,76
Ítem 25						4,5	
1	134	0	134	2	5	7	0,69

**ANEXO D. GUÍA PARA LA VALIDACIÓN POR
JUICIO DE EXPERTOS**

**ANEXO D. GUÍA PARA LA VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS
ESCALA DE ACTITUDES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA HACIA
LA EDUCACIÓN EN VALORES**

Estimado juez:

Para la realización de esta tesis doctoral es muy importante contar con su colaboración como experto, para efectuar la validación de un *cuestionario acerca de las actitudes del profesorado de educación secundaria de Manizales hacia la educación en valores*. El objetivo de este cuestionario es conocer y analizar las actitudes del profesorado de educación básica secundaria de Manizales hacia la educación ética y valores humanos.

En este sentido, para realizar la validación de la escala de actitudes le invitamos a leer con detenimiento la presentación de cada ítem en las diferentes dimensiones, con el propósito de valorar de acuerdo a su experiencia y criterio profesional, los ítems que expresan mejor las *actitudes* o *rasgos* hacia la educación en valores. La escala presenta ítems expresados de diversas maneras, tanto positivos como negativos, con el fin de encontrar diferencias, buscar actitudes favorables o desfavorables que se puedan medir según diversos grados de abstracción. Por esta razón, queremos invitarle a presentar las sugerencias que considere oportunas para mejorar la presentación de la escala en cuanto a su coherencia, contenido, precisión y claridad o ya sea otro aspecto que estime necesario para la revisión de las dimensiones e ítems.

Finalmente, la intención es reconocer su participación y colaboración como experto en la validación de este cuestionario, para hacer evidente el análisis de las siguientes características:

1. Si la escala es adecuada para identificar actitudes o rasgos razonables frente a lo que se desea medir (*validez de contenido*).
2. Si la reproducibilidad y repetibilidad de las características favorecen medir aquello que se pretende y no otras (*validez y precisión*).
3. Si la *sensibilidad* favorece observar cambios que se puedan medir en la capacidad de respuesta de los profesores.
4. Si las dimensiones de la escala contribuyen a delimitar un concepto unificador y representativo de sus contenidos (*validez de constructo*).
5. Si el cuestionario puede ser aceptado por el profesorado (*ámbito de aplicación*)

Para empezar, es necesario que revise cada una de las dimensiones de la escala que se han diferenciado y en relación a los siguientes criterios pueda efectuar la validación:

- Claridad y precisión
- Relevancia y pertinencia

- Redacción de los ítems
- Extensión de los ítems
- Coherencia de ítems

Le solicitamos que **valore en cada casilla** el aspecto **cualitativo** que le parezca cumple cada indicador según su juicio de experto con la orientación de la siguiente escala:

- 1 = Deficiente
- 2 = Aceptable
- 3 = Bueno
- 4 = Excelente

¡Muchas gracias por su colaboración!

INTRODUCCIÓN E INSTRUCCIONES GENERALES

Indicador	1	2	3	4
✓ Claridad y precisión del planteamiento				
✓ Adecuación a los destinatarios				
✓ Redacción				
✓ Extensión del contenido				
✓ Coherencia interna				
✓ Pertinencia del contenido				
<p>Observaciones: sugerencias o ideas que no han sido contempladas en la construcción de la escala para su mejora.</p>				

DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y FORMACIÓN ACADÉMICA

Indicador	1	2	3	4
✓ Claridad y precisión del planteamiento				
✓ Adecuación a los destinatarios				
✓ Redacción				
✓ Número de datos de identificación				
✓ Coherencia interna				
✓ Pertinencia de las preguntas				
✓ Orden lógico de las preguntas				
<p>Observaciones: sugerencias o ideas que no han sido contempladas en la construcción de la escala para su mejora.</p>				

VALORACIÓN DE LAS DIMENSIONES

Indicador	1	2	3	4
✓ Claridad y comprensión del planteamiento				
✓ Adecuación a los destinatarios				
✓ Redacción				
✓ Coherencia interna				
✓ Número de dimensiones				
✓ Número de ítems por dimensión				
✓ Categorización de las respuestas				
<p>Observaciones: sugerencias o ideas que no han sido contempladas en la construcción de la escala para su mejora.</p>				

DOMINIO Y CALIDAD DE LOS ÍTEMS

Indicador	1	2	3	4
✓ Claridad y comprensión del planteamiento				
✓ Adecuación a los destinatarios				
✓ Redacción				
✓ Coherencia interna				
✓ Relevancia de los ítems				
✓ Orden lógico de los ítems				
✓ Número de ítems				
<p>Observaciones: sugerencias o ideas que no han sido contempladas en la construcción de la escala para su mejora.</p>				

VALORACIÓN GENERAL DEL CUESTIONARIO

Indicador	1	2	3	4
✓ Calidad del contenido				
✓ Pertinencia del contenido				
✓ Apariencia general del cuestionario				
✓ Redacción				
✓ Extensión del cuestionario				
✓ Coherencia interna				
✓ Relación con el propósito de investigación				
✓ Estructura del cuestionario (equilibrado – armónico)				
<p>Observaciones: sugerencias o ideas que no han sido contempladas en la construcción de la escala para su mejora.</p>				

PERCEPCIÓN GENERAL DEL CUESTIONARIO

Nota. Fuente: Ejemplo tomado a partir de González (2017).

Muchas gracias por su tiempo y participación en esta investigación.