UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

DIVISION DE POSGRADO E INVESTIGACION

PERCEPCION ESTUDIANTIL DEL AMBIENTE AULICO PARA EDUCAR EN VALORES EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DOMINICANAS

TESIS

PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN EDUCACION

ACENTUACION EN DISEÑO CURRICULAR E INSTRUCCION

POR

LETTY MILOSIS UBIERA HUNT

MONTEMORELOS, N. L. MAYO DE 1998

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

DIVISION DE POSGRADO E INVESTIGACION

PERCEPCION ESTUDIANTIL DEL AMBIENTE AULICO
PARA EDUCAR EN VALORES EN LAS ESCUELAS
SECUNDARIAS DOMINICANAS

TESIS

PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL DE LOS
REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACION
ACENTUACION EN DISEÑO CURRICULAR E INSTRUCCION

POR

LETTY MILOSIS UBIERA HUNT

MONTEMORELOS, N. L. MAYO DE 1998

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS
DIVISION DE POSGRADO E INVESTIGACION

PERCEPCION ESTUDIANTIL DEL AMBIENTE ÁULICO PARA EDUCAR EN VALORES EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DOMINICANAS

TESIS
PRESENTADA EN CUMPLIMIENTO PARCIAL
DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN EDUCACION
ACENTUACIÓN EN DISEÑO CURRICULAR E INSTRUCCION

POR
LETTY MILOSIS UBIERA HUNT

Montemorelos, Nuevo. León., México

Mayo de 1998

PERCEPCION ESTUDIANTIL DEL AMBIENTE ÁULICO PARA EDUCAR EN VALORES EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DOMINICANAS

TESIS

Presentada como requisito parcial para obtener el grado de DOCTOR (PhD) EN EDUCACIÓN con especialidad en currículo e instrucción

Por
Letty Milosis Ubiera Hunt
Mayo de 1998

FIRMAS APROBATORIAS DEL JURADO EXAMINADOR

Presidente _____
Doctor NOEL RUILOBA SIBAJA

Secretario _____
Doctor ISMAEL CASTILLO OSUNA

Vocal _____
Doctor THERLOW HARPER NAVARRO

Examinador externo _____
Doctor C. DIONISIO CHRISTIAN

FECHA: Martes 12 de mayo, 1998

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS
División de Posgrado e Investigación
Posgrado en Educación

Acta de Conclusión de la Fase Culminante

Nombre del Sustentante: *Letty Milosis Ubiera Hunt*
Grado a recibir: *Doctorado en Educación con acentuación en Desarrollo Curricular e Instrucción*
Modalidad de defensa: *Tesis*
Fecha de sustentación: *12 de mayo de 1998*

DICTAMEN DEL JURADO

APROBADO POR
UNANIMIDAD CON FELICITACIONES

Presidente:	Dr. Noel Ruiloba Sibaja	Firma	
Secretario:	Dr. Ismael Castillo Osuna	Firma	
Vocal:	Dr. Therlow Harper Navarro	Firma	
Asesor Externo:	Dr. C. Dionisio Christian	Firma	
Sustentante:	Mtra. Letty Milosis Ubiera Hunt	Firma	

POR LA DIVISIÓN DE POSGRADO

Director:	Dr. Luis Alberto del Pozo Moras	Firma	
Coordinador del Programa:	Dr. Segundo J. López Villalobos	Firma	

POR LA UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

Rector:	Dr. Ismael Castillo Osuna	Firma	
Vicerrector Académico:	Mtra. Araceli Vázquez García	Firma	

Dedicatoria

Dedico este trabajo a los maestros y líderes del sistema educativo adventista, que hoy enfrentan desafíos inevitables marcados por la progresiva globalización. A quienes en su labor cotidiana cristalizan el ideal educativo dentro de un marco valoral.

Dedicatoria

A mi esposo Alejandro D´Oleo, cuyo apoyo y orientación resultaron muy valiosos.

A mis perlas, Emmy y Moisés, de quienes recibí apoyo y motivación a pesar de su tierno edad.

A mis sobrinos, Niki, Jeffry, Junior, Sandy, Jimmy, César, Lisandro,

Ismael, Martín y Christopher.

A mis padres, Domingo y Violeta.

A mi gran amiga y compañera Araceli

v zquez García.

Agradecimientos

Expreso mi profundo agradecimiento mi (s)

Dios dador de la sabiduría y la inteligencia.

Señor Jesucristo, amigo leal;

Santo Espíritu, iluminador y transformador;

Universidad de Montemorelos, alma máter.

L.M.U.H.

Expreso mi gratitud a las diferentes personas que poner de manifiesto su cultura corporativa contribuyeron a realizar este trabajo.

A los miembros del comité asesor de tesis en la Universidad de Montemorelos, especialmente al presidente, doctor Noel Ruiloba Sibaja, quien ofreció orientación y sugerencias muy significativas en el proceso investigativo.

Al doctor Ismael Castillo Osuna, rector magnífico de la Universidad de Montemorelos, quien contribuyó significativamente en la realización de este trabajo.

Al doctor Therlow Harper Navarro por sus observaciones específicas.

Al doctor C. Dionisio Christian, examinador externo por su espíritu de colaboración y gesto altruísta.

Al doctor Seiji Masutmoto y al licenciado Mariano Jiménez quienes ofrecieron una asesoría sistemática durante todo el proceso investigativo.

Al personal de la biblioteca de la Universidad de Montemorelos de manera particular al maestro Adan Suriano, Sandra Baltazar, Elisa Caamal por las facilidades ofrecidas en la búsqueda bibliográficas.

A los doctores. Eustacio Penniecook, Myrtle Penniecook, y Amadeus Gouveia por sus valiosas orientaciones.

Al los doctores Ramón Araujo, Oreste Natera, y Wilson Roberts por su participación en mi desarrollo profesional.

A mis compañeros, Ma. Eugenia Solís, Ernesto Rocha, Edgar Reyes, Esteban Quiyono, Alberto Villegas y Marcos Lara su apoyo sigue siendo una deuda impagable.

Al doctor. Enrique Loera, y al doctor Segundo López. Elena de Loera, Ma. Emilia de López y Alicia Loera, quienes en todo momento me brindaron su apoyo.

A la señora Ema Osuna de Castillo, Arturo Gutíerrez, Alma Quintero, Asael Gómez, Celeste Gouveia, Juan Osoria de quienes recibí ayuda y motivación.

EXTRACTO

PROPÓSITO: El propósito principal de esta investigación fue descubrir si existe relación significativa entre las variables en estudio y la manera de relacionarse entre ellas. Las variables analizadas fueron relación maestro alumno, relación alumno alumno, control áulico, las variables explicatorias: intencionalidad curricular, estrategias instruccionales, civilidad y modelaje del maestro.

METODOLOGÍA: El estudio es descriptivo, correlacional, multivariado, de encuesta y transversal. Para la obtención de los datos para este estudio, se diseño un instrumento de tipo encuesta. Compuesto por dos páginas, ese instrumento contiene dos divisiones y dos secciones. Una división de identificación, presentación e instrucciones, y otra con los 33 ítemes de la encuesta; la segunda división presenta los datos demográficos y los ítemes relacionados con las percepciones de los alumnos. En cuanto a las secciones, el instrumento presenta en la primera sección los datos demográficos de los alumnos integradas por 7 ítemes; la segunda sección muestra los 33 ítemes concernientes a percepción de los alumnos. El instrumento fue sometido al análisis de confiabilidad de Cronbach donde arrojó un alfa.9527. Las 343 encuestas administradas a una muestra de la población fueron devueltas la suficientemente llena para ser utilizadas en este estudio. Los datos obtenidos fueron tratados con los siguientes análisis estadísticos: análisis factorial, confiabilidad de Cronbach, análisis de varianza, clasificación múltiple y regresión múltiple.

RESULTADOS: Para someter a prueba las hipótesis se estableció el .05 como nivel de confianza. Los siguientes están entre los hallazgos obtenidos de esta investigación: (1) Se encontró relación significativa entre la relación maestro alumno y la intencionalidad curricular, estrategias instruccionales, civilidad promovida por los maestros; (2) Se encontró relación significativa entre el control áulico y la intencionalidad curricular, estrategias instruccionales, civilidad y el modelaje de los maestros; (3) No se encontró diferencia significativa en la relación maestro alumno y la religión que profesa el segundo (4) No se encontró diferencia significativa entre el control áulico y las asignaturas que cursan los alumnos; (5) Se encontró relación significativa en sentido inverso en la relación maestro alumno y la clase de Biblia (6) No se encontró diferencia en la relación alumno alumno y el grado que cursan; (7) Se encontró relación significativa en sentido inverso entre la intencionalidad curricular manifestada por el maestro, la clase de Biblia y la antigüedad del alumno en escuela adventista; Se encontró que la religión adventista por parte de los alumnos no está relacionada con la intencionalidad curricular, la clase de Biblia, y su antigüedad en escuela adventista; (8) Se encontró diferencia significativa en el modelaje del maestro en las diferentes asignaturas que cursan los alumnos; (9) Se encontró diferencia significativa en el modelaje del maestro y las estrategias que promueve; (10) Se encontró diferencia significativa en el modelaje del maestro y la civilidad que promueve.

CONCLUSIONES: Las siguientes están entre las conclusiones extraídas de los

hallazgos del estudio: (1) el ambiente áulico es explicado por la intencionalidad curricular manifestada por los maestros, las estrategias instruccionales, la civilidad y el modelaje de éstos; (2)la intencionalidad curricular está asociada a la promoción de la integridad, autoestima y lealtad a dios. Los maestros de español, biología y educación artística explicitan la intencionalidad en el proceso enseñanza aprendizaje; (3) las variables edad, antigüedad en escuela adventista, religión y grado de los alumnos no intervienen en sus percepciones respecto al ambiente áulico para educar en valores.

RECOMENDACIONES

Completar este estudio con la inclusión de otras variables como, religiosidad de los padres de los alumnos, tiempo de bautizado del alumno, tiempo de bautizado del padre, grado académico, lugar de preparación, tiempo de experiencia del maestro. Contribuir al desarrollo de competencias del maestro para educar en valores. Diseño de estrategias macrocurriculares en las escuelas adventistas; Con mira al fortalecimiento de la visión y misión de los docentes.

EXTRACT

Student´s perceptions of classroom enviroment which educate with values in the Santo Domingo´s Adventist Schools.

Lety Milosis Ubiera Hunt
Doctorate in Education, University of Montemorelos
May, 1998

PURPOSE: The major objective of this investigation was to discover if there exist a significant relationship between the variables studied and the way they relate. The analized variables were teacher-student relationship, estudent-student relationship, classroom control, explanatory.
Variables: curriculum, intructional strategies sociability and role model y teachers.

METHODOLOGY: It's a descriptive, correlational; multivaried, transversal and survey study. In order to obtain data for this investigation, a guestion nasire was designed, composed two pages. this survey contains two divisions and two sections. An identification division, instructions and presentation, another with 33 items of the poll; the second division presents the demographic data and items related to the students perceptions. The first section of, the questionnasire presents demographic data of the students, integrated by sevent items. The second section shows 33 items concerning student's perception.
The data was analyzed by the confiability of cronbach, which yields an alpha of .9527
The 343 guestionnaires administered to a sample of population were returned sufficiently filled out to be used in this study. The data was analyzed using the following statistical analysis: factorial analysis, Cronbach confiability, variance of analysis, multiple classification and multiple regresion.

RESULTS: In order to prove the hypothesis .05 was established as the level of confiability the followings are among the findings obtained from this investigation. (1) There was a significant relationship found betwen the student-teacher relationship and the planned curriculum instructional strategies, sociability promoted by the terachers. (2) An important relationship was found betwen classroom control and planned curriculum, instructional strategies.

Sociability, androle model of teachers; (3) There was no significant difference found between the teacher-student relationship and the religion of students; (4) There was no significant difference faund between classroom control and the subjets which the students were taking; (5) There was a significant relationship found inversely between the student-teacher relationship and Bible class; (6) There was no difference found between the student-student relationship and the different grades of the students; (7) There was a significant relationship found inversely between the planned curriculum given by the teacher, Bible class and the number of years that the student had been studying in Adventist School; It was found that the religion of Adventist students was not related with the planned curriculum, bible class and the years in adventist School; (8)

There was no significant relationship found between the role model of teachers in the different assigment fiven tothe students; (9) There was a significant difference found in the role model of teacher and the promoted strategies; (10) There was a significant difference found in the role model of teacher and the promoted sociability.

CONCLUSIONS: the followings are among the conclusions extracted from the findings of the study; (1)classroom surrounding is explainned by the planned curriculum given by the teachers, instructional strategies, sociability and their role model; (2) The promotion of integrity, self esteen and faith fulness to God. The teachers of Spanish, Biology and Artistic Educatation clarify the purpuse oif the teaching-learning proccess; (3) The variables age, years in Adventist School, religion and grade of the students do not intervene in their perceptions with respect to classroom surrounding in educating values.

RECOMMENDATIONS. Complete this study with the inclusion of other variables such as religrousnedd of the parents of students, date on which the student was baptized, time of baptized which the father received, academic level, place of preparation, number of years of experience wich the teacher had.

Contribuye to the development of competent teachers wich can promote values design macrocurricular strategies in Adventist Schools which seek to strengther vision and mision of teacher.

TABLA DE CONTENIDOS

		Págs
	Portada	
	Aprobación de la tesis	
	Dedicatoria	i
	Agradecimientos	iv
	Extracto	vii
	Research abstract	ix
	Tabla de contenido	xi
	Catálogo de tablas	xiv
CAPÍTULO		
I	**NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL PROBLEMA**	**1**
	Introducción	1
	Planteamiento del problema	4
	Declaración del problema	5
	Preguntas de investigación	6
	Justificación del estudio	6
	Propósito del estudio	7
	Importancia del estudio	8
	Hipótesis principal	9
	Hipótesis subordinadas	10
	Limitaciones	11
	Delimitaciones	11
	Supuestos	12
	Definición de términos	13
	Trasfondo filosófico de la investigación	15
	Proyección	19
II	**REVISIÓN DE LA LITERATURA**	**20**
	Introducción	20
	Papel del docente	21
	Noción de valores	24
	Ambiente para educar en valores	29
	Relación maestro alumno.	33
	Orientación a la tarea	35
	Explicación de las normas	40
	Desarrollo personal y toma de decisiones	41
	Construcción del conocimiento	43

Transferencia de aprendizaje..... 47
Datos reales..... 51
Solución de problemas..... 52
Colaboración..... 54
Relación alumno alumno..... 55
Control áulico..... 57
Consecuencias de faltar a las normas..... 59
Intencionalidad curricular..... 60
Comunicación de valores..... 63
Ilustración de valores..... 64
Creatividad..... 68
Autoestima..... 72
Integridad..... 75
Estrategias instruccionales..... 76
Principios Bíblicos..... 82
Canto..... 85
Historia 85
Civilidad..... 86
Moralidad..... 90
Símbolos patrios..... 92
Modelaje del maestro..... 94
Comportamiento..... 95
Confianza..... 97
Resumen..... 99

III MARCO METODOLÓGICO..... 101

Introducción..... 101
Composición de la población..... 102
Selección de la muestra..... 106
Descripción de la muestra..... 106
Instrumentación..... 107
Etapas de la instrumentación..... 108
Análisis de validez..... 110
Operacionalización de variables..... 112
Obtención de datos..... 115
Operacionalización de hipótesis..... 116
Procedimientos para la prueba de hipótesis..... 121
Resumen..... 123

IV PRESENTACIÓN DE RESULTADOS..... 125

Introducción..... 125
Análisis de factores de las variables criterio..... 126
Análisis de factores de las variable explicatorias..... 127

Análisis por ítemes..... 130
Hipótesis nulas..... 150
Prueba de hipótesis..... 152
Explicación de resultados adicionales 158
Resultados relacionados con análisis de varianza..... 161
Resultados relacionados con la prueba de Scheffe y clasificación mútiple 164
Resultados relacionados con regresión múltiple..... 165
Resumen y anticipo..... 169

V DISCUSIÓN..... 171

Introducción..... 171
Respecto a las hipótesis..... 174
Conclusiones..... 181
Recomendaciones..... 184

BIBLIOGRAFÍA 185

ANEXOS 186

Curriculum vitae 216

CATALÓGO DE TABLAS

		Págs.
Tabla 3-1:	Segmentos poblacionales	105
Tabla 3-2:	Operacionalización de variables	112
Tabla 3-3:	Coeficiente alfa, por variables	115
Tabla 3-4:	Operacionalización de hipótesis	116
Tabla 3-5:	Código de cada ítem	120
Tabla 4-0:	Análisis factorial de las variables criterio	126
Tabla 4-1:	Análisis factorial de las variables	128
Tabla 4-2:	Género	131
Tabla 4-3:	Grado	132
Tabla 4-4:	Edad	132
Tabla 4-5:	Religión	133
Tabla 4-6:	Antigüedad	133
Tabla 4-7:	Clase	134
Tabla 4-8:	Procedencia	134
Tabla 4-9:	Mavacuno33	135
Tabla 4-10:	Esfutare30	135
Tabla 4-11:	Maexpnor03	136
Tabla 4-12:	Consproc16	136
Tabla 4-13:	Fomescol25	137
Tabla 4-14:	Aplicava25	137
Tabla 4-15:	Norclara04	138
Tabla 4-16:	Cocompsl13	138
Tabla 4-17:	Alumapmu14	139
Tabla 4-18:	Cofanor28	139
Tabla 4-20:	Atenmaes01	140
Tabla 4-21:	Mailvaco20	140
Tabla 4-22:	Autoesti19	141

Tabla4-23: Minorfdre15 141
Tabla 4-24: Maexacti18 142
Tabla 4-25: Mafoinal21 142
Tabla 4-26: Maresire17 143
Tabla 4-27: Mafoncre05 143
Tabla 4-28: Conapufu29 144
Tabla 4-29: Macomval20 144
Tabla 4-30: Fomlealt09 145
Tabla 4-31: Canformo08 145
Tabla 4-32: Anahiva31 145
Tabla 4-33: Estprinb24 146
Tabla 4-34: Prematri23 146
Tabla 4-35: Defenval25 147
Tabla 4-36: Simbpatr26 147
Tabla 4-37: Comavirt11 148
Tabla 4-38: Permamoc12 148
Tabla 4-39: Practibi27 149
Tabla 4-40: Inspconf32 149
Tabla 4-41: Compmava06 150
Tabla 4-42: Estadístico de regresión 165
Tabla 4-43: Estadístico de regresión 166
Tabla 4-44: Estadístico de regresión 166
Tabla 4-45: Estadístico de regresión 167

CAPÍTULO I

NATURALEZA Y DIMENSIÓN DEL ESTUDIO

Introducción

El término educación se identifica frecuentemente con los de perfeccionamiento y formación, y se vincula con actividades como preparación, reflexión, asimilación de influencias externas; éstas se realizan de modo voluntario e intencional, con el objeto de dotar al hombre de la formación que le permita vivir plenamente (Santillana, 1995).

Ítalo (1996) argumenta que la educación capacita al sujeto para que alcance su fin último, su realización como persona mediante acciones libres y moralmente rectas. En ese tenor Sarramona (1989) expresa que la educación tiene un denominador común llamado perfeccionamiento, el cual está ligado a un ideal concebido por el hombre y la sociedad. En el panorama presentado por Sarramona (1989) la educación hace la adopción de ideales humanos.

Garza (1992) concibe la educación como un proceso biosicosocial, no como mera transmisión de datos. El mismo autor afirma que la educación juega un papel importante en el desarrollo de la conciencia y la formación de valores.

Educar en valores constituye un gran reto de la tarea educativa, porque es educar al sujeto con detenimiento, en racionalidad, más allá de los contenidos instructivos, destrezas y habilidades (Brenzika, 1992). Schramm (1993) considera la

educación en valores como la ayuda y el estímulo que se proporcionan al alumno para que descubra, conozca y opte conscientemente por aquellas realidades que le conducirán a la satisfacción plena.

Educar en valores no puede ser la imposición dogmática de una moralidad predeterminada, intolerante y excluyente, pero tampoco puede ser el alejamiento total de un juicio moral donde la permisividad y el instinto sean las normas de referencia. La educación en valores debe propugnar por la tolerancia, la inclusión, el diálogo, la justicia, la democracia, porque de ello emerge el verdadero humanismo que protege la dignidad del hombre (Vidales, 1997).

En el campo educativo numerosos estudios se han realizado sobre los valores y la educación. Se ha considerado el tema como responsabilidad de la escuela (Brooks, 1995); en la clarificación axiológica (Raths, 1977); con la enseñanza directa (Lanke, 1995); con la preparación del adolescente (Toepfer, 1995) y en el ámbito curricular (Shkedi, 1995); y en relación con la opinión de los padres (Johnson e Immewarhr, 1994), con la filosofía de la vida (Scott, 1995), con la actitud de los maestros (Cangemi, 1995), con la práctica de los directores (Marshall, 1992) y en la introducción del currículo (Caple, 1996).

En la ponencia leída durante la XXVI Asamblea de la Asociación Venezolana de Educación Católica, celebrada en Caracas (1992) Orbegozo (1992) destaca la importancia de que los educadores trasciendan el ámbito educativo que el ardor, el método, la expresión usada por ellos generen acciones de cambio significativo. La comunidad católica perfiló en ese evento el compromiso de los educadores con la

educación en valores.

En el contexto nacional dominicano, el marco constitucional reconoce que la educación es responsabilidad de toda la sociedad. De manera específica en el plan decenal de educación se establecen criterios que orientan la educación en el país a un proceso que permite fomentar los valores. La formación en el aula es compromiso que debe acometerse con dedicación y de manera responsable (SEEBAC, 1994).

Para los maestros la educación en valores consiste en ofrecer al alumno la oportunidad de organizar sus conceptos de manera que éste pueda interpretar la realidad y decidir inteligentemente. Al tratarse de instituciones confesionales, decidir inteligentemente es internalizar los valores, los principios, y prácticas que se encuentran plasmados en el pensamiento religioso (Pascual, 1988). A esta práctica Passmore (1983) la denomina laborío oculto de la escuela; supone explicaciones cognitivas, ideológicas y éticas.

Entre las instituciones educativas que practican el laborío oculto se encuentran en la República Dominicana los colegios de educación secundaria dirigidos por la Iglesia Adventista del Séptimo Día. Para lograr esta práctica, se realizan esfuerzos superiores con la finalidad de asegurar los valores elevados, concebidos, entendidos y practicados por la Iglesia Adventista del Séptimo Día (reglamento operativo de la Asociación general, 1996).

Los educadores comprometidos con la institución a la cual sirven, realizan el proceso educativo con la finalidad de desarrollar al máximo todos los potenciales del alumno. En otras palabras amplían el horizonte de sus conocimientos, ayudándole a

desarrollar sus capacidades y a promover en él la aprehensión de valores (Rugarcía,1995).

Planteamiento del problema

Desde la perspectiva bio-psico-social, la educación en valores ha sido un tema de prolongados debates y profundos estudios. Algunos educadores armonizan con la opinión de que la educación en valores atiende a la totalidad de sus dimensiones, como ser libre con capacidad de elección, inmerso en un mundo de sensibilidad, afectividad y volición. La educación en valores se caracteriza por el diálogo, el pensamiento crítico, el desarrollo de criterios, las inferencias con validez, la identificación de supuesto, la formulación de preguntas y el cultivo de disposiciones positivas (Rodríguez,1991).

Los maestros reconocen su responsabilidad como educadores. Distinguen las dimensiones epistemológicas y axiológicas que se espera que cubra la educación. Los alumnos perciben el interés que tienen los maestros para transmitir valores en las diferentes actividades que realizan. Identifican a los maestros que se preocupan por establecer un vínculo afectivo positivo, y ofrecen oportunidad para que el alumno pueda hacer generalizaciones e identificar criterios para la toma de decisiones (Penniecook, 1996a).

Del panorama presentado surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo pueden los maestros de nivel secundario educar en valores? ¿Cuáles variables están más estrechamente ligadas a la educación en valores?

Declaración del problema

En la presente investigación se manejan tres dimensiones del ambiente áulico consideradas como variables criterio: relación maestro alumno, relación alumno alumno y control áulico. Las variables explicatorias son las siguientes: intencionalidad curricular, estrategias instruccionales, civilidad y modelaje del maestro.

El estudio busca dar respuesta a la pregunta que sigue: ¿Existe relación significativa entre las percepciones de los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana respecto al ambiente áulico creado por los maestros para educar en valores y las variables explicatorias, durante el año académico 1997-1998?

Para profundizar más sobre la interrogante anterior, se intentó dar respuesta a las siguientes preguntas subordinadas:

1.- ¿Existe relación lineal significativa entre las percepciones de los alumnos respecto a la relación maestro alumno y las variables explicatorias del estudio?

2. ¿Existe relación lineal significativa entre las percepciones de los alumnos respecto al control áulico y las variables explicatorias del estudio?

3. ¿Existe diferencia significativa en la relación maestro alumno debido a la religión de los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana?

4. ¿Existe diferencia significativa en el control áulico debido a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana?

5. ¿Existe relación significativa entre la relación maestro alumno y la asignatura de Biblia, religión y antigüedad de los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana?.

6. ¿Existe diferencia significativa en la relación alumno alumno debido a los grados que cursan en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana?

7. ¿Existe relación significativa en la intencionalidad curricular manifestada por los maestros y la asignatura de Biblia, religión y antigüedad de los alumnos en las escuelas adventistas secundarias de la República Dominicana?.

8. ¿Existe diferencia significativa en el modelaje del maestro debido a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana?

9. ¿Existe diferencia significativa en las estrategias instruccionales empleadas por los maestros debido a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas adventistas secundarias de la República Dominicana?

10. ¿Existe diferencia significativa en la promoción de la civilidad manifestada por los maestros debido a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas adventistas secundarias de la República Dominicana?

Justificación del estudio

La finalidad de la educación es contribuir al desarrollo del alumno como ser histórico, espiritual y perfectible, que requiere de condiciones favorables para su realización. Uno de los problemas que más preocupan a la familia, a la sociedad, al estado, a la iglesia y a la escuela, en los albores del siglo XXI es la educación en

valores. Por su relevancia en la vida de los individuos y de los grupos humanos, merece continua y especial atención. Es, pues, la educación en valores una exigencia de la sociedad al sistema educativo (Vidales, 1997).

Como instancia que coadyuva en la formación del alumno, la escuela reconoce que los resultados obtenidos son poco halagüeños. Los espacios valorales han sido llenados por otras fuentes, que en términos precisos en nada han contribuido a la educación en valores. Por otro lado, no es juicioso dejar de reconocer que la educación en valores entraña ciertos peligros; por citar algunos, la indoctrinación y el relativismo. Estas posiciones en cierta medida contradicen el ideal educativo de formar personas capaces de pensar por sí mismas (Vidales, op. cit).

La instrumentación básica asignada a la escuela deberá definir con claridad y antelación el tipo de persona que aspira formar a través de la educación. En el ámbito de las competencias educativas es importante asumir un transparente compromiso con la educación en valores; debe entenderse que es la tarea de todos los miembros de la comunidad y especialmente de los maestros, cristalizar este ideal educativo. Éste se verá en acciones concretas que maticen la vida escolar en sus diferentes etapas, desde que el alumno principia en la escuela hasta la opción de terminar, más aún después de ésta (García, 1990).

Propósito de la investigación

El propósito principal de la presente investigación fue descubrir si existe relación entre las variables en estudio y la manera de relacionarse entre ellas; es decir su interacción. La relación de las variables criterio relación maestro alumno; relación

alumno alumno y control áulico con las explicatorias intencionalidad curricular, estrategias instruccionales, civilidad y modelaje del maestro.

También se buscó ofrecer a las autoridades administrativas y académicas de la Unión Dominicana de los Adventistas del Séptimo Día, elementos científicos y sistemáticos con los cuales (1) construir una transformación curricular, acorde con los intereses del hombre de hoy, (2) rediseñar la instrucción de modo que le permita alcanzar sus fines, metas y objetivos en armonía con su misión. Asimismo, (3) aporta conocimiento útil a la comunidad nacional en el área de ciencias sociales.

Importancia del estudio

Esta investigación se realizó con los alumnos del nivel secundario de las escuelas adventistas de la República Dominicana. Su finalidad fue contribuir a alcanzar de los objetivos de la enseñanza de valores en la escuela secundaria adventista de ese país. Con esto se pretende como fin último, un mayor desarrollo del carácter de los alumnos. (Brown, 1985:8) agrega que la importancia de ser maestro se basa en el hecho de que él está tratando con la mente humana: "El instrumento más delicado que jamás haya inventado el hombre no puede compararse con esta en su delicadeza".

Los resultados obtenidos a través de esta investigación benefician a diversos miembros de la comunidad educativa, entre los que conviene mencionar a:

1. Los docentes, quienes deben conocer la importancia de la relación entre las variables en estudio; dicho conocimiento implicará redimensionar las acciones desarrolladas en el aula para educar en valores y ayudar a los alumnos a ser

pensadores y no repetidores de los pensamientos de otros.

2. Los estudiantes que por diversas razones asisten a las escuelas adventistas, porque esperan encontrar en ellas un ambiente apropiado para integrar y clarificar sus valores.

3. Los líderes de la Unión Dominicana de los Adventistas del Séptimo Día, por ser uno de sus propósitos mantener un programa educativo consecuente con las necesidades del alumno. Éste diseño debe reflejar congruencia entre lo que se dice y lo que se hace para educar en valores.

4. La nación Dominicana, que a través del Plan Decenal de Educación convoca al país a aunar esfuerzos para hacer frente a la honda crisis de valores que amenaza a la sociedad.

Hipótesis principal

Existe relación significativa entre las percepciones de los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana respecto al ambiente áulico creado por los maestros para educar en valores y las variables explicatorias, durante el año académico 1997-1998

Hipótesis subordinadas

Hipótesis 1

Existe relación significativa entre las percepciones de los alumnos respecto a la relación maestro alumno y las variables explicatorias del estudio.

Hipótesis 2

Existe relación significativa entre las percepciones de los alumnos respecto al control áulico y las variables explicatorias del estudio.

Hipótesis 3

Existe diferencia significativa en la relación maestro alumno respecto a la religión de los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 4

Existe diferencia significativa en el control áulico respecto a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 5

Existe relación significativa entre la relación maestro alumno y la asignatura de Biblia, religión y antigüedad de los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 6

Existe diferencia significativa en la relación alumno alumno respecto a los grados que cursan en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 7

Existe relación significativa en la intencionalidad curricular manifestada por los maestros debido a la asignatura de Biblia, religión y antigüedad de los alumnos en las escuelas adventistas secundarias de la República Dominicana.

Hipótesis 8

Existe diferencia significativa en el modelaje del maestro respecto a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la

República Dominicana.

Hipótesis 9

Existe diferencia significativa en las estrategias instruccionales empleadas por los maestros respecto a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas adventistas secundarias de la República Dominicana.

Hipótesis 10

Existe diferencia significativa en la promoción de la civilidad manifestada por los maestros respecto a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas adventistas secundarias de la República Dominicana.

Limitaciones

Una limitación que se consideró en este estudio fue la siguiente:

No se encontraron investigaciones que asocien las variables tal como se plantean en este estudio. Por tal razón se hizo necesario diseñar un instrumento de medición, avalado por la literatura, y previa consulta a expertos de diversas disciplinas.

Delimitaciones

La presente investigación quedó delimitada a:

(1) *Espacio geográfico.* Se realizó en la enmarcación geográfica de la República Dominicana.

(2) *Tiempo.* Se efectuó en la primera y segunda semanas del mes de diciembre del año 1997.

(3) *Tipo de investigación.* Es una investigación descriptiva.

(4) *Variables.* Relación maestro alumno, relación alumno alumno, control áulico, intencionalidad curricular, estrategias instruccionales, promoción de la civilidad y modelaje del maestro.

(5) *Exclusión.* Se aplicó el instrumento a los alumnos seleccionados en el proceso aleatorio y que estuvieron presentes en el aula en la fecha y hora de la aplicación.

(6) *Inclusión.* Participaron los alumnos de las escuelas secundarias adventistas.

Supuestos

Este estudio se fundamentó en las siguientes suposiciones:

1. El proceso enseñanza aprendizaje requiere un ambiente adecuado que estimule la apropiación del conocimiento.

2. La educación en valores requiere permanentemente la relación maestro alumno.

3. El maestro domina los contenidos programáticos además su personalidad es enriquecida por la práctica de las sólidas virtudes humanas.

4. El maestro está consciente del alcance y trascendencia de su labor, en la que sus acciones afectan la personalidad de nuevas generaciones.

5. El maestro de educación secundaria tiene la responsabilidad de promover los valores ante sus alumnos, ya que ellos están en la edad apropiada para clarificar e internalizar los mismos.

6. Las respuestas a los requerimientos de la encuesta denotan la realidad que ellos han experimentado.

8. Los alumnos encuestados respondieron de acuerdo con la forma como perciben el

ambiente creado por sus maestros para educar en valores.

9. Los alumnos respondieron de acuerdo con su nivel de conocimiento sobre la educación en valores.

10. La relación que existe entre las variables es lineal.

Definición de términos

Adventista: Individuo o movimiento que se identifica con la Iglesia Adventista del Séptimo Día, y se ajusta a su procedimiento axiológico, epistemológico y teleológico.

Ambiente áulico: Atmósfera que propicia el intercambio entre los actores del hecho educativo; el adjetivo áulico en esta investigación no se refiere al ambiente palaciego, sino al ambiente en el que interactúan alumnos y maestros usando estrategias, contenidos y materiales que orientan el aprendizaje; es decir, el aula de clases.

Civilidad: Énfasis en la enseñanza de valores cívicos y morales, según la nomenclatura empleada en el ambiente educativo de la República Dominicana.

Control áulico: Énfasis que pone el maestro en el establecimiento y cumplimiento de las normas de la clase y en que los alumnos conozcan las consecuencias de faltar a éstas.

Currículo: Conjunto de experiencias de aprendizaje organizadas convenientemente por la escuela, y que afectan el aspecto formativo del educando.

Escuela Secundaria: Nivel educativo posprimario que abarca desde el primero hasta el cuarto teórico. En este nivel se prepara al alumno para iniciar estudios superiores.

Estrategias Instruccionales: Conjunto de actividades que realizan el maestro y el alumno con el propósito de promover los valores.

Intencionalidad Curricular: Disposición o acción que el alumno percibe en el maestro para integrar los valores de la institución en los diferentes conocimientos del programa de estudios.

Modelaje del Maestro: Conducta que asume el maestro y que representa un ejemplo a seguir para sus alumnos, la cual es consistente con los valores que él adopta.

Relación: Trato afectivo que se da entre los actores del proceso de enseñanza, preferiblemente en un marco positivo de entusiasmo, respeto y colaboración; es una acción recíproca entre participantes.

Relación alumno alumno: Énfasis del maestro en la relación filiar entre los alumnos, que puedan conocerse y apreciarse.

Relación maestro alumno: Incluye relación de calidad entre el maestro y el alumno y la forma en que el primero explica las normas y orienta el desarrollo personal del segundo.

Unión Dominicana: Agrupación administrativa de los miembros de la Iglesia Adventista del Séptimo Día que constituyen por razones de organización en la misión del Este, Asociación Central, Asociación del Norte y Misión del Sur; ésta cubre todo el territorio de la República Dominicana.

Variables explicatorias: Aquella que por su existencia provoca o genera la aparición de hechos independientes de aquella (Mendez,1992). En análisis de regresión Berenson (1997) y Kinnear y Taylor (1993) la denomina explicatorias.

Variables criterio: Aquellas que se usan para designar las variables cuyas medidas se comparan.

Valor: Realización del hombre como persona, lo que favorece el desarrollo. Es algo deseable y estimable para una persona o grupo de personas.

Trasfondo de la investigación

El postulado filosófico de la presente investigación parte de esta creencia: en la obra creadora de Dios se reflejan incidentes que denotan un proceso valorativo por parte del Hacedor. El libro del Génesis explica que "en el principio creó Dios los cielos y la tierra y la tierra estaba desordenada y vacía, las tinieblas estaban sobre la haz del abismo". En el segundo día de la creación Dios mandó que existiera la luz, y fue la luz. Al sexto día de la creación Dios hizo al hombre a su imagen y semejanza; así concluyó Dios su obra creadora. El Registro sagrado dice: Y vio Dios que lo que había hecho, y he aquí que era bueno en gran manera (versión Reina Valera).

La axiología es una disciplina filosófica colocada por algunos como parte de la metafísica, porque los valores se refieren al ser; otros la incluyen en la ética, porque se ocupa de los valores éticos. En estética por algunos, porque los juicios axiológicos siguen pautas muy parecidas a las de la captación de la belleza. También, se expresa que la dimensión axiológica de la educación incluye la educación en valores. Estos valores reflejan el aspecto social, resultado de lo que la sociedad estima como valioso; en el aspecto político, expresa la cultura de la nación; en lo económico, amplitud, desarrollo y proyección al sistema educativo inmerso (González, 1988).

El ideal de Dios para el hombre está basado en el justo valor que aquél le atribuye. Adán y Eva fueron dotados de dones mentales y espirituales superiores, a fin de que pudieran discernir las maravillas del universo visible, las obligaciones y las responsabilidades morales que les correspondían. Se les asignó el cuidado del jardín del Edén, para que lo guardaran y labraran; esta asignación había de fortalecer sus cuerpos, ampliar su mente y desarrollar su carácter. Dios estableció normas que requerían de ellos estricta obediencia (White, 1975).

El decálogo dado por Dios a Moisés es el exponente más perfecto de un comportamiento basado en principios para el ser humano; no sólo contempla la relación para con Dios, sino las relaciones para con su prójimo y el dominio de las cosas materiales; se interna también en la moralidad interior, la dignidad humana. La aparición de Jesús reafirmó los valores contenidos en el decálogo; en su persona inician las condiciones éticas de una filosofía de vida integral vertidas en el Pentateuco y su punto culminante en los diez mandamientos. Lo más destacado en la axiología cristiana es el ministerio y las enseñanzas de la dignidad y fidelidad presentadas por Jesús (Posse, 1996).

Las creencias de los adventistas del séptimo día están fundamentadas en las expresiones anteriores; por tal razón éste, posee un conjunto organizado y sistemático de actividades que propugnan por la educación en valores. Entre ellos está la intención del maestro de transmitir los valores, la relación positiva entre docentes y discentes, y la relación entre discentes. La intencionalidad curricular, promoción de la civilidad, estrategias instruccionales y modelaje de los maestros,

todo ello incluye el objetivo de crear un ambiente favorable para educar en valores. Los valores son el corazón de las organizaciones. La gente que cree en los valores es atraída a la misión y meta de la institución. Los profesores que tienen sentido de servicio prefieren un sistema fundamentado en valores que desarrollen el compromiso a través del vínculo de convenio de significado y propósito. La escuela puede ser transformada cuando la estructura del sistema de valores esté fundamentada en convenios alrededor de los principios y metas de la institución así lo expresan Goens (1991), Posse (op. cit) y Rugarcía (1996).

Esta investigación no procura categorizar valores, sino da por sentado que (1) las escuelas adventistas están fundamentadas en principios inmutables; (2) el maestro es un obrero de Dios que transmite valores elevados; (3) el objetivo principal de la educación adventista es producir cristianos auténticos; (4) el propósito de Dios es redimir al hombre y volverlo a su estado original (5) a través de sus principios la Biblia es el medio de conocer a Dios.

Su sistema educativo ofrece una perspectiva divina; concibe al hombre como el ser creado a imagen y semejanza de Dios, esta perspectiva conlleva a la asunción propia y exclusiva del docente cristiano (White, 1979; Posse, 1995).

Refiriéndose a la cosmovisión del maestro, Ledesma (1986) sostiene que es lo que el maestro dice o sabe lo de mayor importancia en la educación, sino lo que él es en sí mismo. Su filosofía de la vida, su carácter, sus reacciones se reflejan en las actividades de sus alumnos y son como una fuente de inspiración para ellos. Alguien ha afirmado sabiamente que no se necesita un crítico ni un sabio, sino un modelo.

Los maestros cristianos están llamados a servir. Las instituciones educativas adventistas deben cumplir los mismos propósitos de las escuelas de los profetas: (1) Servir como barreras contra la corrupción, (2) Proveer bienestar mental y espiritual a la juventud, (3) Promover la prosperidad de la nación (White, 1958).

Los colegios adventistas están destinados por Dios a suplir las necesidades progresivas de este tiempo de peligro y desmoralización (White, 1979; p.85). Otros estudiosos de la educación adventista añaden que esos objetivos son vitales para las instituciones educativas adventistas en esta época; éstos ponen de manifiesto las creencias fundamentales y justifican el papel de la iglesia en la educación (Akers, 1990; Cadwallader, 1993).

Resumen y proyección

Este estudio lo conforman cinco capítulos detallados de la siguiente manera.

El primer capítulo presenta: naturaleza y dimensión de estudio, planteamiento del problema, declaración del problema, preguntas derivadas, propósito del estudio, limitaciones, delimitaciones, importancia del estudio, justificación del estudio, suposiciones, definición conceptual de términos y trasfondo filosófico.

El segundo capítulo presenta la bibliografía referente a las variables y cada indicador correspondiente al instrumento.

Luego, en el capítulo tres se presenta la metodología seguida al seleccionar la población y muestra del estudio, la elaboración del instrumento, su aplicación, análisis de los datos obtenidos. Los principales hallazgos del estudio cimentados en

la información obtenida mediante el instrumento indagatorio se plasman en el capítulo cuatro.

En el capítulo cinco y último se presentan el resumen, las discusiones, conclusiones y recomendaciones que se deriva de la investigación realizada.

Al final del trabajo se presentan la bibliografía, documentos, datos estadísticos pertinentes al estudio y un curriculum vitae del investigador.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Introducción

El propósito de éste estudio fue descubrir si existe relación entre las variables criterio, relación maestro alumno, relación alumno alumno, control áulico, y las variables explicatorias, intencionalidad curricular, estrategias instruccionales, civilidad y modelaje del maestro.

En este capítulo se presenta una revisión de la información concerniente a las variables en estudio. Estas explican el ambiente áulico para educar en valores. Para conformar el marco teórico se hurgó en diferentes fuentes bibliográficas, hemerográficas y electrónicas.

Se obtuvo acceso a internet a través de los servicios de compuserve y prodigy. Se hizo uso de los motores de búsqueda alta vista, yahoo, infoseek y lycos. Se consultaron también disertaciones doctorales de Europa y América. Asimismo, se obtuvo información de discos compactos de Educational Research Information Center (ERIC) y la biblioteca de información de los escritos de la educadora Elena G. de White.

En virtud de que la literatura relacionada con el tema de los valores está muy en boga, se acudió a bibliotecas nacionales e internacionales. En México, la Universidad de Montemorelos y la Universidad de Monterrey. En la República

Dominicana: Universidad Católica Madre y Maestra, Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, y la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Qué es currículo

Existen variadas definiciones del término currículo, de las cuales en este espacio se explican algunas. Dalilla Sperb (1975) se refiere al currículo como todas aquellas actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el maestro o considerados por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación". Para Saylor y Alexander (1954) el currículo "es el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares".

José Arnaz (1992) lo define como un plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa. Para Sarramona 1989) consiste en una serie de experiencias que sirven para estructurar las predisposiciones de respuesta. Al hablar de currículo se puede referir también al plan de estudios, a los métodos y recursos didácticos.

El papel del docente

El planteamiento del curriculum para la educación de las próximas generaciones, hasta ahora ha sido una tarea difícil y una pesada responsabilidad para los adultos; pero sobre todo para los que tienen que ver directamente con la educación: los educadores. La generación adulta es responsable de la educación de los niños y de los jóvenes (Sperb, 1975, Arnaz, 1981).

Nicholls (1974) puntualiza que la participación en las actividades de desarrollo del currículo puede conducir a un mayor profesionalismo entre los docentes. Esas actividades pueden ser realizadas ya sea por un maestro o por grupos de maestros que trabajen juntos. Un maestro que trabaja individualmente puede desarrollar el currículo para su propia clase o para una materia.

Para Margarita Pansza el trabajar con la información curricular exige de los docentes un desempeño como investigadores; esto constituye en la práctica un primer problema, ya que muchas veces la formación de los docentes ha descuidado este aspecto (Pansza, 1987).

Con un sentido de visión más profundo, Nicholls (1974) afirma que es posible continuar mejor la educación del maestro mediante una real participación en las actividades de desarrollo del currículo. Agrega que algunos maestros se han interesado siempre en la modificación del currículo y se mostraron deseosos de llevar a cabo ese cambio; lo mismo ocurre con los maestros actuales.

La investigación y el desarrollo del currículo deben corresponder al profesor; asegura Stenhouse (1987) que existen perspectivas para llevar esto a la práctica. Además admite que esto exige el trabajo de una generación y si la mayoría de los profesores llegan a dominar este campo, cambiarán la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo.

Toda investigación y todo desarrollo bien fundamentado del currículo, ya se traten de la labor de un profesor, de una escuela, de un grupo de trabajo en un centro de profesores o de un grupo que actúa dentro de la estructura coordinadora de un proyecto nacional, estarán basados en el estudio realizado en clases escolares.

Descansa, por tanto, en el trabajo de los profesores en el aula. Así lo manifiesta Pérez (1996).

En cuanto a la toma de decisiones curriculares por el maestro, Eggleston explaya la idea de que es fácil encontrar ejemplos de currículos en los cuales se requieren a menudo decisiones de los docentes en materia de organización; a ellos corresponde interpretar qué es lo apropiado para los distintos alumnos en los varios momentos del trabajo escolar (Eggleston, 1985). En la experiencia de los profesores, la selección de metas y experiencias de aprendizaje es muy valiosa para ayudar a conocer el carácter y duración de aquellas vivencias que probablemente conducirán al logro de las conductas deseadas (Wheler, 1985).

Para Pansza (op. cit) los docentes deben cooperar con la información curricular, declara que el trabajar con información curricular exige de los docentes un desempeño como investigadores. Muchas veces la formación de los docentes ha descuidado este aspecto, lo cual no constituye un obstáculo infranqueable, si se acepta que se aprende al investigar, algo que debe contemplarse, para que el trabajo curricular, no se reduzca al empirismo, la rutina y la formalidad. Esta es la posición de Bordeiu (1985).

De acuerdo con la posición de Pansza (1985), Sperb agrega que los buenos resultados en el proceso educativo dependen, en gran medida, del entusiasmo del maestro al enseñar. Los maestros deben sentirse responsables del currículo que desarrollan. Para ello es preciso que el maestro sea escuchado y que sus opiniones tengan representación en cualquier planeamiento o modificación del currículo (Sperb, 1975).

Según Doll (1974) los maestros participan en el mejoramiento del curriculum en las aulas y en las escuelas, a través de la realización de dos tipos de planificación: la que efectúan en forma privada y la que encaran frente a los alumnos.

Arnaz (op. cit) asume que el incremento del conocimiento disponible hace que la educación continua de los profesores sea una necesidad de primer orden, y no sólo un ideal. Agrega que esta necesidad se satisface en parte con programas de entrenamiento a profesores, sobre todo cuando dichos programas están estructurados y conforman un sistema coherente, de suerte que con ellos se favorezca la formación integral de los profesores, según sus necesidades y posibilidades.

Noción de valores

Numerosos pensadores han expuesto su concepto sobre los valores, de acuerdo con sus convicciones. Por ejemplo, para Platón (427-347 a. C.) el valor de las cosas es lo que esa cosa es. Esta concepción induce a entender el valor como dios. (Gutiérrez, 1987).

Desde la perspectiva kantiana (1724-1804), el concepto de valor es la razón. Las cosas poseen determinados valores y el hombre debe actuar para alcanzar los valores buenos. Lotze (1817-1881) cree que los valores son lo que valen. En cambio Friedrich Nietzsche (1844-1900) Proclama la necesidad de valores, en sustitución de la civilización cristiana. Franz Brentano (1838-1913) concluye que lo bueno es bueno no porque yo lo ame, sino que lo amo porque es bueno. Brentano da importancia a los juicios del ser humano (Gutiérrez, op. cit).

En el siglo XIX se desarrolló una teoría general del valor: la axiología.

Enmanuel Kant (1724-1804) introduce una nueva perspectiva de la teoría del valor: la moralidad, la conciencia del deber y el sentido de responsabilidad. El imperativo categórico tiene fundamento en el valor; y en la estructura apriorística del universo de los valores para el cumplimiento del imperativo categórico se ofrece una fórmula que actúa de tal manera que la máxima de acción pueda convertirse en ley universal. La premisa anterior denota un significado intrínseco en la persona que debe actuar frente a una determinada circunstancia, de acuerdo con las leyes que su razón le dicte en ese preciso momento. De ese modo determinará su deber al deslizarse por la norma que se hace valer para todos los que estuvieran en las mismas circunstancias que él (Gutiérrez, op. cit).

De acuerdo con el imperativo categórico, un acto es bueno cuando es válido para todos. El robo es malo porque no puede convertirse en ley universal. En efecto, los postulados de la razón práctica son las condiciones de la vida moral; el hecho moral sólo se puede dar si hay libertad o autonomía del hombre. Además, el hecho moral pide la progresividad de ese nivel; esto sólo se lograría si el alma humana fuera inmortal (Gutiérrez, Op. cit).

Sólo un ser perfecto como Dios, puede otorgar la felicidad completa al hombre. Respecto al razonamiento anterior se infiere que si el hombre es autónomo y su razón es finita, entonces habrá que admitir que no lo es todo, y que, por lo tanto, ha de someterse a un principio superior, que es Dios, valor absoluto y razón infinita (Gutiérrez, op.cit).

En el siglo XX, otros aportes significativos proyectarán nuevas dimensiones a

la teoría de los valores. Teorías relativamente nuevas incluyen la clarificación de valores, dentro de las cuales se menciona la de Raths (1977). Ésta sugiere enfoques de clarificación de valores, dichos enfoques parten de cuatro tendencias con sus respectivos enunciados y posibles debilidades. Estos enfoques pretenden ayudar a los jóvenes a responder a sus interrogantes y a formar su propio sistema de valores. En este sistema el autor no se preocupa por el conjunto de valores, sino por el proceso de valoración. Su enfoque tiene dirección a cómo las personas llegan a profesar ciertos principios y establecer ciertos patrones de conducta. El trabajo de Simón sobre clarificación de valores ha aportado valiosa información sobre la moralización, ejemplaridad, y actitud a la que puede ser expuesto el alumno.

Concepto y definición de valores

En este trabajo se presentan aportaciones de diferentes teóricos de la educación respecto al concepto y definiciones del término valor; aunque se sitúa fundamentalmente en la opinión de Posse (op. cit), el cual sostiene enfáticamente que los auténticos valores asumidos libremente permiten al individuo definir con claridad los objetivos de la vida, le ayudan a aceptarse tal como es y a estimarse al mismo tiempo que estimar a los demás. Los valores dan sentido a la vida; facilitan la relación madura y equilibrada con el entorno, las personas, los acontecimientos y en el mejor de los casos proporcionan un poderoso sentimiento de armonía personal.

Los valores son conductas éticas del individuo que están entrelazadas en la vida cotidiana de cada persona, la comunidad y el sistema educativo; éstos reflejan los objetivos de la vida, las acciones humanas, virtudes que aprecian los individuos

(Rodríguez, 1985).

En posición análoga, Dengo (1995) expresa que el valor es un bien considerado por la humanidad, que se manifiesta en las actitudes y los comportamientos de las personas. Ledesma (1986) afirma que es una realidad objetiva, de naturaleza ideal, evidente, que se presenta al espíritu del hombre. Le indica lo que debe ser, como una alerta o mandato imperativo que actúa inmediatamente sobre su voluntad y lo mueve a la acción; y ésta se convierte en conducta.

Según Fermoso (1990) los valores son juicios acerca de las condiciones y resultados de los objetos experienciados; juicios acerca de lo que podría regular la formación de nuestros deseos. Más aún, los valores son característicos de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y marcan la personalidad. En armonía con lo expresado, Fingerman (1988) argumenta que los valores estimulan y provocan respuestas afectivas y determinan el comportamiento de acuerdo con la índole particular; por eso los valores no sólo mueven al individuo, sino a los grupos sociales.

Uno de los estudiosos del tema sobre los valores es Raths (1977), quien usa el término "valor" para definir creencias, propósitos y actitudes que son elegidas cuidadosamente. Éstos se aprecian con sinceridad y se usan para normar la conducta; según el desarrollo de la sociedad y de los individuos.

González (1989) presenta la definición de valores como una organización

conceptual que da luz a la interpretación de la realidad y hace que el individuo la prefiera o no, según lo interprete como conducente o no a la satisfacción de sus necesidades. Cuando se dice que el individuo no tiene valores, se está refiriendo a la falta de organización en su espíritu que le capacita para interpretar la realidad y decidir inteligentemente sobre sus acciones.

Huertas (1983), refiriéndose a los valores, explica que son normas fundamentales que aprueban o desaprueban algo; los valores son el fundamento de la conducta. En el campo de la educación se ha considerado la educación en valores como una preferencia que promueve el desarrollo integral de la persona. González (1991) señala que no es una tarea fácil definir qué es valor, y agrega que el valor es lo que favorece el desarrollo y la realización del hombre como persona.

La calidad que se percibe en un objeto o en una persona y que puede completarse y perfeccionarse; es algo digno de ser buscado por alguien. El ser humano no crea los valores, únicamente los reconoce. Las cosas por sí mismas pueden poseer cualidades que pueden identificarse como valores, pero únicamente adquieren valor cuando el sujeto les encuentra significado y les da valor de acuerdo con el significado que les otorgan las diferentes personas a la luz de su juicio personal con respecto a la cualidad de determinado objeto (Rodríguez, 1992).

Brien Hall, en una disertación sobre los valores en la educación, define la palabra valor como una prioridad significativa en la vida de una persona, entre otras prioridades que él elige y según la cual actúa; en consecuencia, se refleja en su vida

cotidiana y en la enseñanza; en este sentido, se requiere un ambiente áulico ideal para promover los valores (Pascual, 1988).

Ambiente creado para educar en valores

En numerosas investigaciones se despliegan la importancia del clima escolar. Anderson (1985), en su investigación sobre clima escolar, identificó cuatro postura teóricas respecto al concepto clima o ambiente. Entre ellos menciona el ambiente entendido como agente de presión para los alumnos. (ver Hady y Clover, 1986).

Goree (1996) critica la sola clase tradicional, cree que los factores ambientales inciden como limitantes de la creatividad de los alumnos. Considera que la creatividad incluye un proceso de pensamiento independiente más que el modelaje de conducta creativa. Petkus (1996) examina la motivación de la conducta creativa, desde el punto de vista de interacción simbólica. Concluye que se puede aplicar de diferentes maneras tanto la interacción simbólica como la conducta creativa.

McTaggart y Burke (1994) presentan un informe de progreso de la educación en un ambiente menos restringido para estudiantes discapacitados. El programa abarca la educación preescolar, elemental y secundaria. Las estrategias implementadas incluyen instrucción activa, cambios curriculares, planeación cooperativa, asistencia tecnológica y aspectos sociales.

García y Vanella (1986), basadas en la observación directa de la dinámica que se desarrolla en el aula, publicaron su propuesta sobre educación en valores, donde destacan las variables intencionalidad, estrategias instruccionales, civilidad y modelaje del maestro. Las variables destacadas en la propuesta referida de (García y

Vanella op. cit) se usan en esta investigación como las variables explicatorias.

El aula es el lugar donde se imparte clases y se comparte el conocimiento. El concepto "aula" incluye todos los aspectos que indirecta o directamente están relacionados con lo que sucede en el sitio donde durante la mayor parte del tiempo se dan las relaciones maestro alumno. El maestro debe crear un ambiente alrededor de una dinámica en donde los actores del proceso educativo puedan mantener la cordialidad, el respeto y la interacción maestro-alumno, alumno alumno (Molina, 1985).

Kebs (1982) observó las relaciones que se dan entre los miembros que acuden a una academia adventista; encontró que los profesionales que dicen tener mayor satisfacción en sus labores son los que se desempeñan con menos formalismo en el ambiente áulico.

Crear un ambiente positivo en clase estimula al alumno a incursionar en este proceso complejo: no hay nada más valioso en el proceso de enseñanza como el conocimiento personal de los alumnos por parte del maestro (Marland, 1985). El alumno habrá de desarrollar una actitud abierta, de conocimiento crítico de la realidad, así como la capacidad de distinción entre lo esencial y lo accidental, entre lo valioso y sus circunstancias (Schaman, 1993).

Orbegozo (1992), en su ponencia "Educación y crisis nacional" leída durante la XXVI Asamblea de la Asociación Venezolana de Educación Católica en Caracas, llega a concebir el aula como un sistema vivo, donde los actores se definen en función con el resultado de la participación activa y autónoma de cada uno de los

actores que intervienen en la tarea. El aula es un lugar de interacción didáctica en el que resulta relevante la interrelación entre docente y discente. El mismo autor enfatiza el enfoque directo de las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento. Argumenta que el aula es un espacio social de intercambio. En el cual el comportamiento de maestros y alumnos es una respuesta a las demandas de ese ambiente.

En la literatura pedagógica se considera que el ambiente de clase está determinado básicamente por el grado en que los procedimientos del aula reducen los problemas disciplinarios, por el grado de uso de tiempo productivo y por el clima afectivo (Fernández, 1993).

Wilson (1978) califica la experiencia del aula como una deshumanización. Su tesis se basa en el mal trato que reciben los alumnos en la escuela: allí los humillan y hacen que pierdan su sentido de identidad, tratándolos como cosas y no como a individuos. Un ambiente lo forma cierto grupo de personas que conviven e interactúan por algún tiempo. Se fortalece en la medida que se intensifica la relación (Ulloa, 1988).

Díaz (1989), en su diseño instruccional identificó las características personales del maestro que permiten un clima apropiado para la enseñanza (ver Clover,1986). Referido a la atmósfera psico-afectiva, Torres (1997) argumenta que fomentar un clima áulico apropiado es responsabilidad de toda la comunidad educativa. Un ambiente de clase adecuado, en el que los actores del proceso

educativo asuman la seguridad y el bienestar comunes conduce a aportar situaciones de aprendizaje, según lo expresan Needham (1981) y Steward (1979).

Por su parte, David (1995) llegó a la conclusión de que el liderazgo del maestro deberá tener en cuenta que el alumno es un proyecto de vida. El maestro como comunicador está fuertemente comprometido con la proyección de un ambiente adecuado en el proceso educativo. (Ver también Thor, 1994).

El desarrollo de una persona depende de su capacidad de intercambios entre la persona y los diferentes medios (Serieyx, 1992). En la escuela secundaria Huntington Beach frente a la inconducta de un porcentaje significativo de la masa estudiantil; se decidió implementar un programa para cambiar el ambiente escolar. Entre las estrategias se implementó la cercanía del maestro con el alumno durante treinta minutos todos los días. Los resultados obtenidos fueron más promoción, menos expulsión y mejores calificaciones (Shore, 1995).

Respecto al ambiente institucional se publicó un artículo en la Universidad Iberoamericana, el que pondera la importancia del mismo y certifica que éste ejerce un profundo efecto educativo, más que todo en el aspecto valoral. Lo más propio del ambiente áulico es su capacidad para estimular las inteligencias (Ulloa,1988, ver Fernández y Asencio,1989).

El maestro necesita una conducta psicológica sana en el aula, así como el médico necesita brindar al cliente un trato correcto. Ambos requieren de un ambiente de mutua comprensión. Cuando el maestro se acerca a sus alumnos y les manifiesta interés en sus esfuerzos, se inicia el proceso afectivo (Mantovani, 1965). Otros autores como Asencio (1992) y Díaz (1993) lo denominan dominio de la

relación maestro alumno.

Relación maestro alumno

Esta variable se refiere a las relaciones afectivas que provoca la interacción del maestro con su discípulo (García y Vanella,1986). En lo que concierne a las relaciones del maestro con sus alumnos, Mackie resalta las actividades del docente para desafiar y estimular la curiosidad de sus alumnos, así como fomentar la excelencia entre ellos. Un estudio de Jeans (1995) asocia la disposición de aprender que se da en la India con la relación existente maestro alumno, la cual se distingue por su profundo sentido de amistad, armonía y camaradería respetuosa.

Otros estudios han encontrado que a los estudiantes de educación a distancia no les satisface esta experiencia, debido a que no interactúan tan fácilmente como lo hacen en el aula tradicional con sus compañeros o con el maestro (Hunt, 1987; Learmont, 1990.)

Basado en observaciones empíricas, Luna (1985) menciona algunas características de maestros que establecen vínculos personales afectivos positivos; por lo general son (1) simpáticos con sus alumnos, (2) amables, pero estrictos (3) justos y (4) impregnan confianza en ellos, (ver también a Carlson y Thorpe, 1987). Al respecto Covey (1994:147) sostiene que la relación de persona a persona es la clave de la comunicación eficaz. A partir del momento en que entramos en este tipo especial de relación con otras personas, comenzamos a cambiar el carácter de nuestra comunicación con ella (ver también a Fulton,1994; Macdonald, 1996 y Rocha, 1997).

Marland (1985) considera que el profesor debe conocer a sus alumnos y realizar entrevistas con ellos para concentrarles su atención e intereses, preocupaciones, necesidades y expectativas. Expresa que el docente no tendrá nunca éxito en el aula, si no ha alcanzado esta dimensión especial de vínculo afectivo con sus alumnos. La relación maestro alumno es el corazón del proceso educativo (Ripley, 1997).

Como seres humanos, el maestro y el alumno se transmiten entre sí la información, el conocimiento de sí mismos, de los demás, del acontecer y de la naturaleza; es preciso que haya buenas relaciones entre ellos (Leeb, 1994). La enseñanza del maestro espiritual no es una enseñanza teórica, sino llena de sabiduría y de experiencia personal (Torres, 1997). El maestro debe estar con el alumno; no debe buscar tener relaciones de superior a inferior. Así lo expresa Cambeller (1987).

Gordon (1982) considera que el docente es un transmisor inconsciente del currículo, cuya capacidad de penetración y consistencia se verifica a partir de las creencias profundamente arraigadas en él y el anclaje básico de su personalidad. El individuo crece por la interacción (Biggi, 1990).

Investigaciones recientes han llegado a identificar numerosas variables relacionadas con el clima institucional y el clima de las clases, entre las que se mencionan Fernando Díaz y Ascencio Muñoz (1989). En un intento de sintetizar las aportaciones en este campo, Orden (1991) cita como fundamentales cinco características de centros eficientes, entre los cuales alude al clima efectivo y no negativo, tanto en el aula como en la escuela.

En la innovación educativa de la República Dominicana se intenta crear un

clima escolar que haga énfasis en tres factores relevantes: (1) formación de un sistema valoral humanista; (2) responsabilidad de los maestros y los alumnos de guiar, a la sociedad a la realización, y (3) provisión para crear un ambiente que supere las diferencias, que proteja los aspectos culturales (SEEBAC,1994).

Un estudio realizado por Smith et al (1977) se halló que el interés del alumno y la atmósfera del aula están relacionadas con las evaluaciones. La interacción del alumno con su medio conforma la personalidad como un producto social globalizado (Pansza, 1991; Lewis, 1964; Ragún, 1984; Seweers, 1988). Talayero (1988) presentó las pruebas de investigación realizadas a favor de la actitud del maestro; en su estudio participaron 380 alumnos de psicología médica. Las respuestas fueron clasificadas en cuatro apartados, entre los cuales el primer lugar lo ocupó la respuesta en la que los alumnos resaltan la importancia de una adecuada interacción del maestro para con sus alumnos.

En este sentido, Gregory (1996) argumenta que si sólo se observa la interacción y la influencia entre las características personales, se propende hacia una mera socialización. Lejos de ser una interacción orientada hacia la tarea.

Orientación a la tarea.

La motivación del logro es alta en los jóvenes en la medida que tienen buenas relaciones con sus maestros; no importa el sacrificio de un tiempo, si finalmente pueden lograr sus objetivos. En el sentido de superación los jóvenes del estudio arguyen que, cuando hay obstáculos en la vida, se debe intentar con más fuerza (Hernando, 1997. Ver también Díaz, 1997).

Garma (1996) expresa que las metas son altas en la medida que el individuo

comprende sus esfuerzos personales. Recientemente diversos autores herederos de la tradición humanista profundizaron, desde un enfoque cognitivo, en el estudio y comprensión de esas metas personalizadas. En esa línea, Lafarga (1978) se refiere a la búsqueda personal de una meta que no termina y que el aprecio contribuye al incentivo de sus logros.

Las investigaciones realizadas despliegan la importancia de las buenas relaciones entre los maestros y los alumnos; concluyen que el desempeño del alumno en sus tareas tiene que ver en gran medida con la relación con su maestro (Wheeler, 1987; Jean, op cit). Las tareas responden tanto a las necesidades propias como a las exigencias sociales; Wheler (1980) dice que se la considera como un instrumento útil en la educación que puede controlar el esfuerzo educativo.

En ese sentido, Wilson (1981:183) sostiene: "Los profesores de éxito se dan cuenta que el alumno tiene la sensación de que se le comprende y aprecia tanto por lo que es como por lo que consigue. Saben que a un alumno le ayuda a estudiar el saber que se le quiere allí y que no está fuera de lugar en su clase. Saben que el calor emocional y la protección contra la frialdad humana son exactamente tan importantes como la protección contra los fríos y las corrientes".

Hernández (1991) dice que hacer la tarea implica desarrollo personal; como también da oportunidad al alumno de distinguir lo esencial de lo accidental, seleccionar información, ordenar las partes y desarrollar habilidades para resolver los problemas. Un estudio similar, en el que participó Benavent (1993), incluye el análisis de los procesos mediante los cuales los alumnos abordan las tareas diarias en el aula.

Refiriéndose al valor de las tareas, Woolfolk (1997) cree que la motivación en una situación particular está determinada por las expectativas puede obtener el éxito. Ecles y Wgfield (1985) consideran que una tarea tiene tres tipos de valor para el alumno. Primero, el valor de la realización es la importancia de hacer bien la tarea. Un segundo tipo de valor es el valor intrínseco o de interés, este es solo el placer que se obtiene de la actividad como tal. Algunos estudiantes disfrutan las experiencias de aprendizaje. Por último, las tareas tienen un valor de utilidad, es decir, ayudan a los estudiantes a alcanzar una meta.

Con base en este análisis (Woolfolk op cit) ve que es difícil separar las relaciones de las influencias personales. El valor de realizar la tarea está ligado a las necesidades internas, creencias y metas del alumno. Una tarea auténtica guarda relación con los problemas y situaciones de la vida real; si las tareas son auténticas, expresa Woolfolk, es probable que los estudiantes vean el valor de la utilidad genuina del trabajo.

Las tareas con base en problemas son un ejemplo de las tareas auténticas. (Stepien y Gallagher, 1993) sostienen que la motivación de los alumnos aumenta por que adoptan papeles científicos y se dan cuenta de que es su problema. Los alumnos comprometidos con la tarea se olvidan de ellos mismos y se concentran en las exigencias de éstas. Estos alumnos piensan que el significado y la habilidad están relacionadas con la tarea. Jagacenski (1987) argumenta que el compromiso con la tarea es promovido bajo condiciones de experiencias individuales.

Mateos (1995) analiza la conclusión de los expertos, quienes creen que un buen maestro debe medirse por la capacidad de establecer relaciones satisfactorias y

crear un clima de aula que sea cálido, de apoyo, de aceptación. Esa capacidad, ese estilo de comunicarse con sus alumnos, es lo que influye en la respuesta del discente hacia el docente (ver también Abbat, 1994).

En la postura pedagógica de Lipsom (1991) los inicios de clases deben empezar con experiencias educativas que sean tanto afectivas como cognitivas.

Gordon (1988) considera importante la sinceridad, interés cuando uno debe saber que es valorado y el otro, 3) individualmente permitirle desarrollar creatividad.

Los estudios de valuegénesis realizados por Dudley (1992) explayan el siguiente resultado: un 72% de los docentes integran en la materia conceptos religiosos y su fe; sin embargo, el 96% de los docentes realizan su trabajo de manera individual con sus estudiantes. Este informe da lugar a creer que existe un porcentaje alto en probabilidad de relaciones afectivas positivas de los docentes con los alumnos.

En su obra estudiante inquieto Flores (1987). pone de manifiesto la importancia relacional del maestro y los alumnos. El autor expresa el alumno que tiene relaciones frías con el maestro puede llegar a convertirse en un problema para él. Investigaciones realizadas con maestros de escuelas primarias concluyen que los maestros de primaria deberían poner el mismo énfasis en el desarrollo afectivo que en el desarrollo cognitivo (Castañedo y Balinas, 1996).

Prawat (1980) realizó un estudio que concluye en más del 50% de los maestros consideran necesario prestar atención al desarrollo personal de los alumnos.

Autores como Winstein, (1973) Scher, (1913) y Brown, (1980) aplicaron el enfoque confluyente en la educación en la enseñanza de Física y Biología, en el cual

se consideró el aspecto interpersonal y extrapersonal en el contexto formativo. Los mencionados autores aclaran que hablar de enfoque confluyente no se trata de hacer un currículo escolar diferente para tratar las emociones del alumno, sino consiste en introducir las emociones del alumno en el curriculum tradicional, dándoles oportunidad de conocerse a sí mismos y entre ellos.

En el ámbito afectivo se intenta una combinación cognitiva-afectiva que ha sido considerada por autores como Alcántara (1995), Lipsom (1986) y Luna (1985). Luna (op cit) asocia la disposición aprendizaje del alumno con la relación afectiva positiva existente entre éste y su maestro.

En 1996 se llevó a cabo en Estados Unidos un estudio acerca de la educación especial. Exploró, entre otras más, la razón por la que la educación especial ha producido resultados positivos no esperados. Se halló que una relación afectiva ayuda al estudiante a integrarse a un medio regular con alta probabilidad de éxito (Tucker, 1996).

En el ámbito de educación especial, referido al maestro, en agosto de 1994 se investigó sobre las características de los maestros y de los alumnos, vinculadas a las relaciones personales entre ambos; el resultado extraído da lugar a creer que existen características personales que fortalecen las relaciones personales positivas. Entre ellos se destacan la compasión, la ternura, la ecuanimidad y otros dones personales (Núñez, 1994). Sin embargo, otros estudios similares explican que los maestros se perciben cercanos a sus alumnos, mas éstos los sienten lejos (Holmes, 1987; Emmerling, 1961).

Quinsumbing (1994) considera dos elementos claves para mejorar la aceptación y conducción de las relaciones positivas del docente con el discente. White (1979) enumera cuatro elementos que pueden contribuir al fortalecimiento de las relaciones maestro alumno.

Explicación de las normas

Evertson et al (1994) en su libro acerca de la administración del aula dice que cuando las actividades de enseñanza se realizan sin normas y procedimientos eficientes, se desperdicia el tiempo. Las normas describen la manera en que las actividades se llevan a cabo en el aula. Weinstein y Mignano (1993) sugieren que los profesores deben establecer procedimientos para cubrir las áreas, rutinas administrativas, control de asistencia, entrada y salida del aula, interacciones maestro alumno y la forma en que se capta la atención del maestro.

Cualesquiera sean las normas, es necesario explicarlas y enseñar a los alumnos las conductas de las reglas que se incluyen y excluyen. Para ello serán necesarios ejemplos prácticos y análisis. Woolfolk (op cit) sostiene que las normas deben ser claras y precisas, y de mejor modo, bien explicadas por el maestro.

Las pruebas de investigación en favor de la relación maestro alumno, aducen que los alumnos de maestros calificados como buenos mostraron un rendimiento notablemente mejor durante el año en las pruebas de desarrollo educativo que los alumnos de maestros con calificaciones pobres o bajas (Lewis, 1964).

MacDonald (1966) analizó las interacciones grabadas de nueve maestros con sus estudiantes. Las conductas de los maestros clasificadas como "abiertas" a los que explicaban, estimulaban, simpatizaban con el alumno según respuestas de alumnos

clasificados como "productivos", de descubrimiento, exploración, experimentación. Rodríguez (1991) sostiene que el encuentro afectivo es la tarea principal del docente. Para aprender es indispensable una comunicación recíproca entre el enseñante y el enseñado (ver también Arias 1988; Luna, 1985; López, 1996; Beheler, 1990). Marland (1985) cree que ese elemento es indispensable para el éxito de la docencia, el docente y el discente.

Chaskel (1992), médico-psiquiatra infantil al abordar el tema sobre las relaciones maestro alumno, llega a concebirlas como una transacción entre el educador y el educando, incluye negociaciones respecto a los sistemas de valores que cada uno trae a la relación interpersonal. Sin embargo, algunos docentes opinan que su labor consiste en transmitir única y exclusivamente los conocimientos (Vincent, 1995).

En la Universidad de Granada, en un estudio reciente orientado a la práctica de enseñanza sobre procesos reflexivos o críticos participaron ochenta y dos alumnos del la Facultad de Ciencias de la Educación. Los resultados obtenidos mostraron que algunos alumnos están de acuerdo con las prácticas reflexivas porque le permiten elaborar conocimientos que les ayudan a la hora de tomar decisiones; sin embargo, otros opinan que las prácticas reflexivas no los preparan para actuar en situaciones cambiantes donde haya que identificar y resolver problemas (Pérez y Santaella, 1996).

Desarrollo personal y toma de decisiones

Un estudio efectuado en la década de los 30 descubrió el nivel de satisfacción de estudiantes de escuela de nivel de secundaria (Hoppe, 1930). Sears (1940) en su investigación ilustró el impacto sobre los estudiantes que trabajaban en condiciones

orientadas hacia el fracaso. Según Glaser (1972) para que los individuos tengan éxito en la vida en general, tienen que experimentar primero el éxito en una parte importante de sus vidas, sobre todo en la escuela.

Deweck (1975) identificó a varios niños entre ocho y trece años que asumían poca responsabilidad por sus éxitos y fracasos. Se dividió a los alumnos en dos grupos. A un grupo se le dieron problemas aritméticos elaborados con cierto grado de dificultad y se le explicó que el éxito se debe al esfuerzo. Al otro grupo no se le dio ninguna explicación. Se les pidió solamente resolver los problemas con 100% de éxito. Cuando a ambos grupos se dio los problemas aritméticos algunos de los cuales eran difíciles, el grupo que recibió explicación hizo un esfuerzo más grande en respuesta al fracaso.

Las tendencias instruccionales que incluyen: involucrar valores morales, modelar valores y moral y destreza para el desarrollo de valores, Kirschenbaum (1995) las ubica en el enfoque directo de la enseñanza. Por otro lado, se refiere al enfoque emergente como el indirecto, a través del cual se ofrece al alumno oportunidad para construir su propio conocimiento de modo que llegue a ser eficiente en la toma de decisiones.

En su tesis doctoral, Carena (1995) hace referencia a la función instruccional del docente. Subraya la importancia de crear condiciones en donde éste pueda colocar al discente para que pueda tomar sus propias decisiones y desarrollar actos voluntarios y libres, brindando posibilidades de elegir entre distintas alternativas.

La buena enseñanza se distingue por inducir a los estudiantes a demandar más de ellos mismos y conducirlos a resolver problemas, y desarrollar la excelencia. Despierta en los alumnos talentos insospechados (Dickman, 1983).

Otro indicador de la relación maestro alumno es la construcción del conocimiento; éste se abordará en las líneas que siguen.

Construcción del conocimiento

Este indicador tiene sus raíces en el constructivismo, movimiento pedagógico relacionado con la concepción del alumno y su papel en la construcción del conocimiento. Se enfatiza la capacidad creadora e innovadora del alumno. Cuando se le da la oportunidad para ello (Salvador, 1991; ver Wheatley, 1991; Farnot, 1996).

Autores como Novak (1988), Ausubel (1991) y Miliaret, 1980) están de acuerdo en que el alumno debe ser protagonista de su propio conocimiento. Schank y Abelson (1987), en lo que respecta a la construcción del conocimiento, dedican gran interés al papel de la memoria y distinguen entre memoria episódica y memoria semántica; la primera organizada en torno a experiencias personales o episodios, y la segunda, organizada alrededor de categorías semánticas abstractas.

Los alumnos procesan información en muchas formas diferentes. En las diferentes maneras de entender y adquirir información (Anderson 1984; Cies, 1987). De esa manera los estudios de Ramos y García (1989) certifican que cada persona posee su estilo cognitivo que determina la forma de enfrentarse a los estímulos externos, los autores aclaran que éstos no suponen etiquetar a las personas.

La concepción de García y Ramos (op. cit) explica el proceso cognitivo sobre el cual no hay acuerdo entre los científicos: unos consideran que es lineal y

progresivo, otros que son continuo y está dividido en fases. Sin embargo, existe consenso en afirmar que el desarrollo forma una unidad, una realidad constituida por ambos procesos cognitivos (Torroba, 1993).

El aprendizaje como parte de la experiencia, es el nexo común que señala Ausubel (1980) en sus tres formas de aprendizaje significativo. Entre ellos se encuentran la formación de conceptos. Ésta produce otros fenómenos entendidos por Vygotsky como la diferenciación, la generalización o la formulación y comprobación de hipótesis, estado receptivo o de asimilación, el cual sólo se da en la instrucción formal; en cambio el alcance y la profundidad de asimilación dependerán de la relación entre los conceptos previamente poseídos y los de nueva adquisición (Vygotsky, 1965).

En su teoría, Vygotsky establece la secuencia que rige la construcción del conocimiento; su postura se aproxima a la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel. Sin embargo, Vygotsky se profundiza con entusiasmo en el rol que juega la socialización en el terreno afectivo, en los intereses de las personas, y especialmente en la influencia del mediador (Vygotsky, 1965). Vygotsky y Ausubel armonizan en la opinión que los verdaderos conceptos científicos sólo pueden adquirirse a través de la instrucción.

La construcción del conocimiento, según Vygotsky (1965) y Bruner (1963), parte de complejos en cadenas que generan los pseudoconceptos y conceptos potenciales no científicos que llevan a representaciones generales, más la instrucción sistemática y la internalización, que son iguales a conceptos verdaderos (Vygotsky, 1965).

Darling y Hammond (1992) señalan que la presentación de la información afecta como la perciben los aprendedores, de modo que aprenden mejor si se les enseña la estructura del contenido.

Desde el ángulo cognitivista, Ausubel (1983), Farnot (1996), Novak (1988), Novak y Gwin (1988) se interesan en explicar los procesos de enseñanza aprendizaje Parten de conceptos científicos formados con anterioridad por la experiencia de la vida diaria. Ausubel pone énfasis en la organización del conocimiento, en la estructura y en las reestructuras. La primera se refiere a la significatividad lógica y la segunda a la significatividad psicológica. Así aportan una teoría de aprendizaje significativa, centrada en el aprendizaje producido en el contexto educativo; en otras palabras, en el marco de una situación de interiorización o asimilación.

Según García y Díaz (1997) las implicaciones de la teoría cognocitivista para el curriculum se han enfocado a construir situaciones de aprendizaje. Así se explora la curiosidad y motivación de los alumnos; de manera que puedan llegar a descubrir los conceptos y principios por sí mismos y aplicarlos a nuevas situaciones. Estas ideas fueron fundamentadas de diferentes proyectos de desarrollo curricular, según lo expresa Marcos (1996).

Los resultados de la mayoría de los estudios han concluido que este tipo de situación de aprendizaje tiene gran trascendencia sobre la afectividad: actitudes, conceptos y curiosidad; así lo certifica Gago (1985).

En investigaciones dirigidas a estructurar la materia para que sea bien recibida, los organizadores previos parecen servir para enfocar la atención en

aspectos relevantes del contenido aprendido. Se enmarcan dentro de lo que es familiar al alumno (Ausubel, 1983).

Bereiter y Scardamalia (1992) consideran que para la ciencia cognitiva el cambio en las concepciones del alumno llega a ser un problema de investigación.

Investigaciones realizadas con estudiantes universitarios de ingeniería, física, y medicina, entre otros, manifiestan la ignorancia en lo relativo a la comprensión de principios; encuentran creencias que pueden ser igualadas a las que posee un profano en esas materias. Estas investigaciones concluyen que el curriculum de ciencias no ha proporcionado aprendizaje transferido a un contexto fuera de la clase. Los estudiantes son capaces de manejar fórmulas complejas, pero no han comprendido los principios que han servido para explicar sencillos fenómenos (White, 1992).

Bruner (1963) ha relacionado diferentes formas de representación del conocimiento, y fundamentalmente distingue entre formas de adquirir el conocimiento o lograr transferencia del conocimiento.

Novak y Gowin (1988) enfatizan el uso de esquemas en la representación y adquisición del conocimiento. En términos más profundos Anderson (1984) investigó la importancia del desarrollo de los esquemas y su activación durante el proceso de aprendizaje. Han encontrado que gran parte de este proceso se origina si se proporciona al individuo conocimientos específicos y estructuras cognitivas sobre las cuales colgar la nueva información.

Para algunos cognitivistas del currículum este debería de ofrecer a los discentes un marco referencial para ordenar el conocimiento (Calfe, 1981). Bereiter y

Scarmalia (1992) creen que las estructuras previas del discente deben ser valoradas y transferidas al contexto de aprendizaje.

Un estudio realizado por Sevillano (1997), en el que usó como material didáctico la prensa, el profesor permitió al alumno construir su propio conocimiento, haciendo uso del mencionado material didáctico. Se arribó a la conclusión de que, cuando el profesor da al alumno oportunidad de realizar las actividades que éste prefiere, crea un clima gratificante. En ese mismo estudio Sevillano tomó un grupo al cual se le permitió trabajar con la prensa escrita como fuente de información. El maestro le dio oportunidad de realizar las actividades de preferencia del alumno; al segundo grupo se le ofreció el diario, pero trabajaron con estrategias específicas. Se hizo un análisis estadístico y se encontró diferencias significativas.

Transferencia de aprendizaje

Los reportes de investigadores como Bieheler (1990) Biggi (1990), Hernández (1991), Woolfolk (1996), Nikerson (1987) y Ribes (1992) definen la transferencia como la aplicación del conocimiento en formas y situaciones nuevas. También atañe a la manera en que el aprendizaje anterior o conocimiento previo influye en el subsecuente. Entre los autores existe consenso en que la transferencia es un concepto importante; sin él, todo aprendizaje sería situacional y no habría beneficios en mantener seriación en los programas de instrucción.

Evidencias recientes indican que la transferencia no es un fenómeno unitario, sino complejo. Dale y Schunk (1996), Hernández (1990) y Biggi (1990) distinguen la transferencia positiva, negativa y horizontal.

Hay otras distinciones de transferencia. Roger (1986) se refiere a la transferencia cercana cuando ocurre en el contexto original de la clase; en contraste, la transferencia lejana tiene un contexto distinto al del aprendizaje original. La transferencia literal consiste en transferir una habilidad o un conocimiento a otra tarea. La transferencia figurada es el uso de los conocimientos generales para aprender ciertos problemas. A este tipo de transferencia Biehler la denomina transferencia positiva.

Salomón y Perkins (1989) distinguen entre transferencia de orden inferior y de orden superior. La transferencia de orden inferior es la que ocurre de manera espontánea con las habilidades bien establecidas. Por otro lado, la transferencia de orden superior es abstracta y metodológica, consiste en la formulación consciente y explícita de la abstracción de una situación que permite hacer conexión con otra. Ésta requiere que el estudiante actúe basado en claves situacionales, defina alternativas, reúna información y busque conexiones.

Si no fuera porque el ser humano puede emplear en una situación lo que ha aprendido en otra, de nada valdría educar a los demás (Sánchez, 1988). El tema de la transferencia de aprendizaje ha preocupado al hombre. En Grecia, Platón conjeturaba que los poderes mentales podían ejercitarse mediante el adiestramiento riguroso.

Según la teoría de las facultades mentales, la mente del hombre está ramificada en facultades tales como imaginación, razonamiento, atención, memoria y voluntad. Estas facultades demuestran el mismo grado de eficacia en todas las situaciones. Se afirma que cada facultad puede ser mejorada mediante el adiestramiento (Biheler, 1992). En este aspecto entra la teoría de la disciplina formal,

que implica que lo importante es la forma, no el contenido. La memoria puede mejorarse mediante actividades que impliquen memorización.

En cuanto a interés por conocer sobre qué se transfiere, diversas teorías han presentado su aporte. Entre ellos se destacan las de los componentes comunes y la de la generalización. Ambas se limitan a describir dónde y cómo ocurre la transferencia. Según Thorndike (1924) la transferencia no sólo depende de los componentes comunes, sino también de las actitudes y los procedimientos seguidos por el discente para descubrirlo. De acuerdo con la teoría de mentes comunes, la cantidad de transferencia es proporcional al grado de semejanza entre las situaciones; mientras más identidad haya entre las situaciones, mayor será la transferencia.

La ley de la analogía explica que se pueden transferir procedimientos, ideas, información, hechos, actitudes y respuestas emocionales (Salomón y Perkins, 1989). Judd (1962) cree que la transferencia ocurre en el grado que el individuo generalice su experiencia; mediante el descubrimiento de rasgos esenciales de la experiencia se pueden desarrollar principios, procedimientos e ideas generales.

Judd basó su teoría en el siguiente experimento: utilizó como sujetos a dos grupos que cursaban los grados quinto y sexto. La tarea asignada a ambos grupos fue la de disparar pequeños dardos contra una tarjeta colocada a doce centímetros bajo el agua. A uno de los grupos se les explicó la teoría de la refracción, mientras que al otro no se lo instruyó en este sentido. Los dos grupos progresaron de igual manera en todos los aspectos cuando practicaron el tiro a la tarjeta. Tan pronto como ambos grupos lograron cierta habilidad, la posición de la tarjeta se cambió poniéndola a cuatro centímetros en lugar de doce. El grupo al que se explicó el fenómeno de la

refracción, se confundió, siéndole imposible transferir la destreza adquirida. Sus errores no sólo fueron numerosos, sino que persistieron. En cambio, el grupo que fue inicialmente orientado sobre lo que era la refracción se ajustó rápidamente transfiriendo el adiestramiento anterior. Concluye Judd que la instrucción en la escuela debe organizarse de tal modo que el alumno perciba relaciones principales entre sus experiencias.

De los experimentos realizados entre 1890 y 1935, Orata (1980) concluye que el 48% demuestra que hay transferencia apreciable y el 3% transferencia negativa. Sobre esta base puede llegarse a la conclusión que es innegable que a menudo haya transferencia positiva. La transferencia puede definirse como la función de las relaciones entre actividades antecedentes o previamente aprendidas y actividades en el proceso de practicarse (Darley et. al op cit).

Estas relaciones implican tanto el descubrimiento de componentes comunes como el proceso de generalización. En otras palabras, si el alumno ha adquirido conocimientos de una forma significativa, existe la posibilidad de que pueda aplicar sus conocimientos a situaciones nuevas y diferentes (Dale y Schunk, 1997).

Era un estudio en que varios adultos trabajaron un problema de analogía verbal. Algunos recibieron retroalimentación, que consistía en señalar las soluciones adecuadas. Mientras que otros recibieron consejo sobre cómo resolver analogías. Todos los estudiantes estimaron su confianza en la exactitud de sus soluciones. Durante el entrenamiento, la retroalimentación correctiva fortaleció la transferencia de habilidad de solución de problemas más que los consejos; sin embargo, en una tarea de transferencia demorada no hubo diferencias entre las dos condiciones. En

ambas se demostró la confianza en la capacidad para resolver problemas (Schunk y Stewartz, 1933 y 1993).

Datos reales

El uso de datos reales ofrece al estudiante un marco de referencia sólido. Cuando la clase no se relaciona con la realidad tampoco hay oportunidades para que el alumno participe del proceso (Schiefelbein, 1997). Las estrategias suscitadoras del dominio pertinente, o sea ofrecer datos reales según Hernández (1991), se relaciona directamente con la información que trata de transferir el maestro. Por lo general usa las expresiones "esto significa", "quiero decir", "se entiende por". Estas estrategias permiten clarificar conceptos incluidos en clase. Las habilidades complejas por lo general se aprenden por la acción y la observación: cuando los alumnos observan las habilidades desarrolladas por sus maestros aprenden algunos componentes de habilidad compleja. De ese modo, la práctica brinda a los maestros la oportunidad de darles información correctiva que les ayuda a perfeccionar su desempeño (Dale y Schunk, 1997).

De manera coloraria, Palacios (1994) sostiene que el maestro necesita orquestar las experiencias para que el educando alcance su comprensión. Palacios usa el término "diseñar," para referirse a representaciones reales, que enriquecen las experiencias de los educandos.

En el aula es importante el aprendizaje asociativo. Manejar la clase con datos reales implica relacionar la información que se tiene en la memoria con la información nueva. La información obtenida a través de este procedimiento (Dale y Schunk, 1997) se denomina organizadores de avance. Estos enunciados dirigen la

atención a los conceptos importantes, resaltan las relaciones entre las ideas presentadas y vinculan el material nuevo con lo que el estudiante sabe.

Las investigaciones de Ausubel muestran que los organizadores temáticos promueven en el aprendizaje más que si se prescinde de ellos (Ausubel, 1983). Sin embargo, otros estudios han arrojado resultados contradictorios (Barnes y Clawson, 1985). Hay evidencias de que los organizadores facilitan la transferencia (Mayer, 1979).

Solución de problemas

El área clave para explorar la operación de los procesos cognoscitivos complejos es la solución de problemas (Dale y Schunk, 1997).

Desde cualquier punto de vista, investigadores y profesionales concuerdan en que es importante enseñar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades para resolver problemas (Lawson, 1980;Karplus, 1980; Rene, 1980; Villarini, 1990, y Woolfolk, 1996). Estos profesionales realizaron investigaciones con estudiantes de secundaria y comprobaron que éstos son incapaces de resolver eficazmente problemas que exigen pensamientos abstractos.

En términos educativos los hallazgos de estudios realizados sobre la solución de problemas indican que los estudiantes necesitan bases firmes en los conocimientos fundamentales (Salomón, 1989). Otras investigaciones publicaron los resultados que indican que menos del 50% de los estudiantes de los primeros a dos años en la universidad no fueron capaces de resolver problemas con implicaciones complejas (Nikerson, 1987).

Gick y Holyoak (1980) demostraron la fuerza en la solución analítica de problemas. Los resultados indican que en un área poco familiar los estudiantes razonan los lineamientos para emplear la lógica. Siegle (1989) dio evidencias que indican que los niños pueden emplear razonamiento analógico. Grosser (1992) cree que enseñar a los niños a usar razonamiento analógico, incluyendo los que tienen dificultad de aprendizaje, les ayuda a mejorar su desempeño en la solución de problemas.

Otras investigaciones más recientes se han ocupado de analizar diferentes formas de solucionar problemas de expertos y novatos. Anderson (1993), Bruni et al (1995) han encontrado algunas diferencias en cuanto a la comparación de los expertos con los novatos. Los expertos identifican las características claves del problema, las relacionan con conocimientos generales y pocas soluciones posibles (Mayer, 1992).

Moore (1990) descubrió que los maestros experimentados dedican más tiempo a planificar que los que tienen menos experiencia. Esta declaración da lugar a comparar los novatos con los expertos. Poseen más conocimiento declarativo, dedican más tiempo a la planificación, reconocen la forma de los problemas con más facilidad, representan los problemas a un nivel más profundo y entienden mejor el valor de la estrategia empleada (Dale y Schunk, 1991).

Las relaciones entre el aprendizaje y la solución de problemas indican que es necesario enseñar a los estudiantes las estrategias de solución. La estrategia de solución de problemas está vinculada a contenidos reales (Barriga, 1992).

Andre (1986) ofrece una lista con varias sugerencias tomadas de las teorías y las investigaciones útiles para enseñar a pensar. Ellas son 1) brindar a los estudiantes representaciones metafóricas, 2) hacer que los alumnos verbalicen durante la solución de los problemas, 3) formular preguntas, 4) ofrecer ejemplos, 5) coordinar ideas, 6) emplear aprendizaje por descubrimiento, 7) tener grupos pequeños, y 8) mantener un clima psicológico positivo.

La doctora Aracely Delgado (1998), catedrática de la Universidad Interamericana de México, expresa que una fórmula perfecta para enseñar implica planear actividades educativas que fomenten el espíritu crítico y creativo de los alumnos Perkins y Tishman (1993) proponen otra forma de desarrollar el pensamiento de los alumnos, fomentar el análisis y razonamiento por medio de lecciones regulares de programa de estudio. Proponen que los docentes hagan esto al crear una cultura de pensamiento crítico en el aula y aun fuera de ella.

Colaboración

Los modelos son influencias importantes en la motivación y aprendizaje de los estudiantes (Schunk, 1987). Sirven de modelo los padres, maestros, y los compañeros de la clase; es posible que algunos estudiantes no se sientan aptos si tienen como modelo a un maestro impecable, pero se sentirán felices y capaces de aprender si la amistad entre sus compañeros es estimulante.

Ninguna tarea productiva puede tener lugar en un grupo sin la colaboración de todos los miembros. Es obvio que esto se aplique en las aulas. Es tarea del maestro lograr la colaboración de los alumnos en las actividades de la clase (Doyle,

1986). Evertson (1978) aclara que lograr colaboración de los alumnos de jardín de infantes no es lo mismo que obtener la colaboración de los alumnos de bachillerato.

La empatía representa una parte importante de la habilidad para comprender y colaborar con otra persona (Bruce, 1997; Chapman, Waxler, Cooperman y Annotti, 1987). Los maestros que fomentan la colaboración permiten que los alumnos trabajen juntos y comenten reacciones emocionales; son los maestros que trabajan para fomentar la colaboración en el aula (Woolfolk, op cit). Roy (1995) cree que la colaboración es un valor que debe ser fomentado en la escuela.

La escuela es el centro donde se ofrece un tiempo, un espacio y un ambiente en la vida de todo aprendedor. Es responsable de las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente en lo referente a las relaciones discente discente (Cajamarca, 1996).

Relación alumno alumno

Esta variable se refiere a las relaciones afectivas positivas que manifiestan los estudiantes unos con otros (Asencio, 1992). El fin genérico de las organizaciones es la amistad entre los participantes. El verdadero liderazgo del maestro consiste en hacer que los alumnos puedan llegar a confiar unos en otros y así desarrollar un vínculo amistoso (López, 1996). Según una encuesta realizada entre adolescentes en 1988 en su jerarquía de prioridades, la relación con sus amigos ocupa el primer lugar; en segundo lugar está la escolaridad (Boukris y Donnval 1991).

Marín et al (1997), en su estudio sobre valores del alumnado inmigrante en aulas multiculturales, encontraron que el alumno de los grupos étnicos muestra una clara preferencia por los valores vitales; un hallazgo interesante es que el grupo

mayoritario suele conocer muy poco acerca de la etnicidad de sus compañeros y compañeras (ver también Doloso, 1992).

Con el interés de resaltar la importancia de una atmósfera relacional de los alumnos, Hudson (1995) diseñó una práctica para enseñar a los alumnos a crear un ambiente pacífico consigo mismos y con los demás. La combinación de estrategias implementadas en la práctica produjo resultados halagüeños que evidenciaron frutos positivos en las áreas de habilidad social, autoestima y habilidad para resolver conflictos.

En opinión de Benavent y Velero (1993), las interacciones sociales constructivas y las experiencias paradigmáticas intervienen en el proceso de identificación y formación del autoconcepto del individuo. En su estudio, encontraron que los adolescentes pertenecientes a la clase suburbana sitúan los valores de tipo placentero por delante de los valores de autoafirmación, y coloca todavía más abajo el valor amistad. Sin embargo, la salud mental del adolescente se vincula al bienestar de la relación con su igual.

Se puede fomentar el espíritu de colaboración en el aula aludiendo a la estima, confianza y respeto entre los autores del acto educativo. También ayudan los consejos, un escucha y un responde por parte de maestros y alumnos así según lo afirma Patterson (op. cit).

Respecto a la interacción con los compañeros, se han realizado estudios desde el ámbito preescolar. En un estudio clásico sobre factores que influyen en la selección de los compañeros de juego, tanto con los niños negros como con los blancos, se pidió que expresaran qué tipo de compañeros de juego preferían. A todos

los niños se le presentaron pares de fotografías y se les pidió que seleccionaran el miembro par con el que preferían jugar. El sexo del compañero de juego resultó ser el dominante más importante al seleccionar el compañero de juego, aunque para ambos grupos raciales las preferencias por compañeros de juego de la misma raza fue aumentando con la edad (Hiram et al, 1981).

La mayor parte del trato que se manifiesta a los compañeros en la época preescolar es positiva y con frecuencia se mantiene en los niveles superiores. En el caso de los adolescentes, una considerable cantidad de energía se libera en ellos cuando encuentran compañeros que les sirven de inspiración, y un maestro a quien admiran y les motiva al cumplimiento de sus deberes y su desarrollo personal (Leeb, 1994; ver también Shunck,1981).

White (1971) expresa que los compañeros que asisten a la escuela tienen una influencia muy poderosa en la conducta de los otros alumnos. La autora enfatiza la importancia de que los alumnos tengan compañeros de principios morales elevados; añade que los alumnos pueden contribuir al éxito de la escuela trabajando en combinación con los maestros, con la finalidad de ayudar a otros alumnos a elevar su conducta. La relación entre estudiantes favorece la autoestima y confianza en sí mismo (Chen, 1995).

Control áulico

La frase control áulico se refiere al énfasis que pone el maestro en el establecimiento y cumplimiento de las normas de la clase y que los alumnos conozcan las consecuencias de faltar a éstas.

Como espacio físico el aula no sólo impone límites, sino induce y explica determinados comportamientos y reglas establecidas. El aula es un foro adecuado para presentar ideas o puntos de vista generados a partir del análisis de la realidad; su conclusión debe ser la responsabilidad personal y comunitaria, tanto del maestro como del alumno (Orbegozo, 1992).

Kirschenbaum (1995) expresa la importancia de usar los contenidos para explicar situaciones que incluyen valores. Es el caso específico de los reglamentos cuando se identifican razones y la justificación de ciertos valores.

Con frecuencia las normas son mal interpretadas o no se escuchan. Esto puede deberse a la forma lenta que tiene el alumno para procesar información. Por tal razón el maestro debe tratar de darle explicaciones claras y precisas (Zahorik, 1997).

Nardi (1995) evaluó el impacto que produce la atención en la comprensión del alumno de escuela elemental. Éste encontró que la atención permite el desarrollo efectivo de los procesos cognitivos.

Morais et al (1996) analizaron hasta dónde los estudiantes comprenden los criterios de evaluación del docente y la relación de comprender la clase de sociales, el contexto social de la escuela, los criterios del docente y el logro académico. Esto fue con fin de encontrar relación con el cumplimiento de las reglas. Los resultados indican que hay una clara relación entre los estudiantes y la adquisición de reconocimiento y realización de las reglas.

El estudio de Smetana y Bitz (1996) respecto a la concepción del adolescente con relación a la autoridad del docente y relación a la mala conducta. Los alumnos participantes estaban entre 10 y 17 años; éstos perciben la moral, la prudencia y

asuntos de regla moral como algo que está bajo la autoridad del docente. Los alumnos más jóvenes juzgan que todo acto de regla debe estar bajo la autoridad del maestro.

Bodine y otros (1994) diseñaron un manual titulado *Creando una escuela pacífica.* El mismo puede servir de guía a los niveles elementales y secundarios, pues contiene estrategias de solución de conflictos. Mediante esa guía el estudiante aprende a reconocer, manejar y resolver los conflictos de manera pacífica.

El manual describe seis pasos para aceptar la mediación, aceptar las reglas y normas de la clase, recoger puntos de vista, crear opciones, evaluar opciones y crear acuerdos con relación a la solución de conflictos.

Citus (1994) en su obra *titulada Valores en las escuelas secundarias en América, d*estaca la importancia de incluir valores en el curriculum. El autor se refiere específicamente a las reglas de las clases y a la honestidad. Wesson (1995) analizó una investigación concretamente en las reglas de colegios y su potencial efecto en la interacción. Sus hallazgos indicaron que a mayor interacción mayor cumplimiento de las reglas.

Consecuencias de faltar a las normas

En cuanto a las normas es importante considerar lo que se hará en caso de que el estudiante las viole, y que esté consciente de las consecuencias que le atañen (Woolfolk, op cit). Weinstein y Mignano (1993) encontraron que las consecuencias negativas se dividen en tres categorías: primera, expresiones de decepción, pérdida de privilegios; segunda, exclusión del grupo, reflexiones acerca del problema, detenciones; y tercera, contacto con los padres.

Emmer y Evertson (1982) expresan que los profesores eficientes siguen con cuidado el progreso de cada alumno, de modo que los estudiantes no puedan evitar trabajar sin enfrentar las consecuencias. Jenson y Young (1988) explican que se debe usar consecuencias positivas que puedan ayudar a crear un ambiente de colaboración entre los estudiantes.

Charleston (1995) en el departamento de educación realizó un experimento entre estudiantes con necesidades educativas especiales. Los expertos encontraron que cuando al alumno se le da explicación y atención de acuerdo con sus necesidades, éste muestra una actitud positiva frente a las normas. Edward (1995) evaluó el impacto que produce la atención en la comprensión de los alumnos de escuela elemental. Encontró que la atención permite el desarrollo efectivo de los procesos cognitivos.

Fernández (1993) en su artículo "Indicadores de calidad en programas de integración desde un enfoque educativo global " presta gran atención a la valoración de los procedimientos normativos de clase establecidos para crear un clima agradable. El mencionado pedagogo resalta la importancia de divulgar las normas y coloca el énfasis en la responsabilidad del estudiante.

Tomando en cuenta las reflexiones de los educadores, filósofos, sociólogos y religiosos, podría llegarse a la conclusión de que en el proceso educativo el control áulico debe responder a un proyecto intencional de formación (Posse, op. cit).

La intencionalidad curricular

La intencionalidad curricular se define en este estudio como el propósito del maestro para orientar las acciones que se desarrollan con el fin de transmitir el

conocimiento y relacionarse con sus alumnos. Ésta tiene implicación en función de las actividades, transmisión de conceptos y manejo explícito de valores. La intencionalidad curricular subyace en el contexto informativo. El maestro debe saber cómo transmitir su intención; ha de estar en posesión de los sobreentendidos, costumbres, usos que indican la mejor manera de hacerse comprender. El alumno es capaz de aprehender la intención del maestro, de captar aquello que el maestro "quiere decirle" en conversaciones (García y Vanella, 1986).

López (1996) concibe la intencionalidad como el elemento de la educación que proporciona orden y forma al hecho educativo. El sentido que suele darse a la intencionalidad es la primera acepción; la actividad netamente educativa es conscientemente intencional. Sarramona (1991) afirma que la intencionalidad supone aspectos notables: elaborar acciones pertinentes y potenciar las que produzcan efectos deseados de acuerdo con las metas propuestas. Los grados de intencionalidad pueden converger en un programa educativo de manera estructurada y sistemática. Ese es el caso de la educación formal, como también las actividades claramente intencionales que se dan fuera de un sistema formal. En la educación no formal, el caso es muy distinto, cuando la intencionalidad puede ser mínima o nula (Sarramona, 1981).

En este sentido López (op.cit.) especifica que la intencionalidad tiene un carácter consciente; la intencionalidad hace nacer una actitud positiva hacia el objeto, lo que la hace cognoscitiva. Aquí se añade el elemento afectivo, que es indispensable en la instrucción. En la intención concurre la noción de la voluntad de acción, de la relación entre el pensamiento y la acción que da origen al aprendizaje por

autenticidad; dicho de otra manera, aprendizaje autónomo. Así pues, en todo programa educativo debe estar presente el criterio de la intencionalidad. (Ver también Arroyo, 1993; Hameline, 1977). Spou (1998) expresa que la intencionalidad tienen una influencia humana y por ello requiere ser planificada, para que alcance los objetivos pretendidos.

Existen diferencias sustanciales entre la opinión de López (1996a) y la de Nassif (1958), Seiffert (1973) y Klauer (1973). Los tres últimos insisten en que la influencia educativa puede ejercerse con o sin ella. Por su parte Seiffert (1973) y Klauer (1973) no explicitan la intencionalidad del proceso educativo, por considerar la educación como un proceso de aprendizaje social; los autores consideran el cambio de conducta bajo la influencia del medio, y no de la intencionalidad del proceso.

Todo proceso de enseñanza aprendizaje ha de girar en torno a la escala de valores de los estudiantes. Es responsabilidad del maestro transmitir valores de especial relieve y consideración en la sociedad a la cual sirve, sin imposición (Rodríguez, 1991). En línea similar, cabe destacar que la acción intencional del maestro establece una relación bipolar activa, en un proceso personal que comienza en el estímulo magisterial, para conducir a una respuesta inmanente asimiladora de una verdad (aprendizaje) por parte del alumno. Rodríguez (1985) y Villarroel (1995) asocian la intencionalidad del maestro con el riesgo que representa su oficio. Spou (1998) sostiene que la intencionalidad está relacionada con la visión y la misión del maestro.

Un profesor de semiótica y expresión oral de la Universidad Javeriana, Fernando Vázquez Rodríguez (1996), explica que para educar se requiere una fase intencional en que la educación facilite situaciones, posibilidades de optar y de autodecidir. Quiere decir que el alumno pueda hacer conscientes sus elecciones y tomar sus decisiones; tal vez eso le ayude a elegir sus criterios, y aun modificarlos. La intencionalidad empleada por el maestro requiere de la presentación libre de ambigüedades respecto a los valores universales: justicia, respeto, solidaridad, verdad y honradez plasmados en los contenidos.

Villarroel (1995) asocia la intencionalidad con la responsabilidad del docente para transmitir valores. Odiordre (1984); Gertz (1996) asocian esta responsabilidad con el término cultura organizacional. Desde el campo empresarial Díaz (1992) expresa que el individuo que integra la cultura de su organización se compromete a promover los valores, a los que el propio Díaz denomina *valores compartidos,* porque expresan creencias, costumbres, filosofías y misión de la organización.

Comunicación de valores

La comunicación de los valores está asociada con la visión del maestro. Así lo revela el estudio llevado a cabo por Lee (1996). Los valores deben ser conocidos, internalizados y compartidos por todas las personas que deseen cooperar con los objetivos de la institución (Corona, 1994).

En el contexto de educación, Castallo (1992) describe la visión de un estado real constituido sobre la creencia de que la escuela y los miembros de la comunidad tienen un propósito común. El término visión con frecuencia es usado para describir

un estado del ser en el cual el maestro de una escuela está dispuesto a llamar la atención de sus alumnos, y éstos alerta a responder.

Sharmi et al (1993) expresan que el maestro comunica los valores a través de sus palabras, las cuales tienen que ver con su convicción respecto a su visión. Deal y Peterson (1994) destacan dos puntos claves para comunicar los valores. Primero, hacer que todas las decisiones y las acciones giren en torno a los valores; segundo, desarrollar un lema que comunique los valores.

La comunicación de valores provee salida para la expresión de sentimientos, para la satisfacción de necesidades sociales y provee información para valorar opciones. Así lo consideran Robbins (1996), Chiavenato (1994) y Hunt (1993).

El estudio realizado por Bennis (1984) sobre líderes eficaces, identificó cuatro características comunes: tenían una visión con sentido de propósito, podían transmitir su visión en forma clara y demostraban consistencia y dirección en la obtención de su visión. Aprovechaban sus fortalezas. La expresión puntual de Bolmer y Deal (1995) es que la visión es una expresión e idealismo del maestro para sus alumnos.

Ilustra valores

Hallinger y Heck (1996) han realizado investigaciones para descubrir aquellas conductas o prácticas que siguen los miembros de ciertas instituciones educativas para el desarrollo de los valores organizacionales. Un estudio también reciente, realizado por Leihwood y Steimback (1995), indagó acerca de las características internas de orden afectivo y cognoscitivo que realzan la práctica del compromiso del maestro para el cambio en la escuela secundaria (Leithwood y otros, 1993).

Un destacado estudioso de la cultura organizacional, Scheim (1985), concibe el término cultura como supuestos desarrollados por un grupo en la medida que éstos manejan sus problemas basados en estos supuestos, que ofrecen adaptación e integración. Para Getz (1976) la cultura posee estructura conceptual en la cual los símbolos tiene significados y sirven como emblema de ideales, actitudes y creencias.

En términos más específicos, Deal y Kennedy (1982) definen la cultura como cohesión de valores que ayudan a comunicar los valores de la institución. Por su parte, y ubicados en el área educativa, los doctores Kilman (1988) y Saphier (1985) dicen que la escuela debe ser vista como poseedora de valores y normas que mantienen unida la comunidad educativa. La cultura afecta el trabajo de la gente, su interacción, decisiones y compromisos. Más aún, la cultura representa el corazón de los valores (Goens y Clover, 1991).

En su disertación doctoral respecto al tópico cultura organizacional Babione (1995) adujo que la cultura expresa la conducta individual de la gente dentro de la organización. En esto coinciden Brookover et al (1979), y Clark y otros (1984). En esta dirección el destacado teórico del liderazgo, Sergiovanni (1987) vincula las escuelas con los valores expresados en las acciones de los maestros. Ferrini (1992) expresa que el currículo es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredada y el aprendizaje del alumno.

En vista de la breve consideración entre cultura y misión Desde el ángulo de la mística de los adventistas, el Dr. H. Rasi (1994) opina que el compromiso surge de la misión individual. Posse (op. cit.), refiriéndose al docente cristiano adventista,

afirma que éste tiene una *misión sagrada*. Según Holmes (1975) es ofrecer educación cristiana. Al respecto, Cadwallader (1993) argumenta que los objetivos de la educación cristiana no serían logrados si no condujeran al hombre a Dios. Fernando Vela, doctor en filosofía, conceptualiza la cultura o compromiso como el ethos o sistema de valores, una apreciación de lo que es impactante para todos.

White (1971) expresa que Dios dió a los maestros la responsabilidad de velar por sus alumnos. La autora en su libro La Educación, declara que el maestro es un colaborador con Dios y con Cristo. Este punto es compartido por Hayte (1978), quien sostiene que la colaboración implica una responsabilidad compartida Tenti (1988:166)

> *La causa de la escuela es santa, el trabajo en ella es un servicio divino. El maestro es redentor de naciones, tiene la llave para entrar al augusto de la ciencia. Si su práctica se define como misión, las cualidades exigidas para su correcto cumplimiento también se ubicarán en este plano.*

En términos más abarcantes Meyer al referirse a la educación cristiana, presenta lo siguiente:

> *La educación cristiana debe hacer mucho más que despertar interés de aprender, debe preparar al alumno. Al cristiano debe importarle el contenido, y debe importarle de una forma determinante nuestro desafío. En este lugar de fracaso presente es de describir (contenidos, conceptos, información, verdad, etc.) que pueden ser incorporados en el proceso educativo para producir personas equiparadas para vivir sabiamente en el mundo donde se encuentran (Meyer, 1989; p 73).*

Lo expresado por Meyer (op cit) es connatural con los principios guiadores de esta investigación resumida en las líneas siguientes: La escuela adventista tiene la responsabilidad de compartir lo bueno y lo noble que nace con el pensamiento y en

el corazón humano, pero su sagrada misión es más amplia y de resultados más permanentes, la de restaurar la imagen del Edén, perdida por el pecado y convertir la educación en una acción redentora (white 1997).

Goronson (1992) diseñó un estudio para educandos en la escuela de nivel secundario. El estudio pretendía examinar las actitudes de los estudiantes respecto a los valores. Los hallazgos indicaron que las actitudes de los estudiantes respecto a los valores cambian con relación a las épocas y desarrollo de éstos.

En lo tocante a los contenidos, Novak (1993) lo define como los conocimientos que son necesarios de aprender, siguiendo el orden ascendente y progresivo. Actualmente el contenido se plasma en la cartografía conceptual, que es una forma de representar la estructura del conocimiento. El conocimiento está formado por conceptos relacionados que deben seguir una estructura jerárquica y se derivan del contexto en que se han aprendido. La cultura y la experiencia tienen necesariamente una influencia. La asimilación del contenido debería relacionarse con la ayuda de la experiencia directa de los objetos, procesos y eventos que sirven de útil cauce para la discusión alumno alumno y maestro alumno. Más aún, éstos ofrecen oportunidad para elaborar conceptos negociados entre maestros y alumnos (Novak, 1993).

Jackson (1968) señala como componente básico de los currículos enseñar a vivir en multitud, aceptar los juicios y valores de los demás, regular la intervención propia y ajena, competir y aceptar evaluaciones y establecimiento de jerarquías. De acuerdo con este autor, los currículos tienen que ver con el aprendizaje del comportamiento personal en sociedad. Iberrola (1994) expresa que el campo de la

educación orientado al manejo de conocimientos, permite la existencia de la investigación. Un buen proceso se logra cuando se elabora una coherencia entre los valores del alumno, la creatividad y los contenidos del curso (Plasencia, 1988).

Creatividad

La *creatividad* es la facultad de reorganizar de algún modo original los elementos del campo perceptivo. O dicho de otro modo, la facultad de estructurar la realidad, desestructurarla y reestructurarla en formas nuevas (Laeng, 1991).

Cierto psicólogo diseñó un test de creatividad que describe el pensamiento creativo como "la formación de elementos asociativos en nuevas combinaciones que satisfacen necesidades o resultan útiles en alguna forma" (Mednick, 1962:221). Hay dos condiciones necesarias para el comportamiento creativo: (1) disponer de elementos que puedan combinarse de manera novedosa y (2) tener una finalidad clara (Darley et al, 1990).

Muchos de los conocimientos respecto a la creatividad se deben a las aportaciones de los psicólogos e investigadores de la personalidad en la Universidad de California, en Berkeley. En sus estudios llegaron a concebir a la, persona creativa, como ingeniosa, valiosa, de pensamiento claro. Algunos psicólogos vinculan la creatividad con la salud mental (Abraham Maslow). Si se acepta esta posición, sostiene Barron (1978), el genio creador con alguna frecuencia no está sano.

Investigadores de la creatividad como Chambers (1973) expresan que las condiciones del aula pueden influir para fomentar la creatividad. En su estudio escogió a centenares de psicólogos y químicos para que describieran a los maestros que habían estimulado o inhibido su creatividad. La mayoría expresaron que los

maestros que habían estimulado su creatividad eran muy competentes, espontáneos, exigentes y no esclavos del programa oficial. Eran equilibrados frente a posturas u opiniones contrarias a las suyas. En otras palabras los maestros que fomentaron la creatividad daban la impresión de ser buenos modelos.

Wallach (1984) enfatiza que con frecuencia en las aulas se hace hincapié en que los alumnos dominen los diversos temas del programa oficial, a fin de que puedan tomar sus exámenes y salir exitosos, en este renglón el éxito se atribuye a los estudiantes que obtienen buenas calificaciones; sin embargo, este tipo de éxito nada tiene que ver con los éxitos creativos en la escuela primaria ni la secundaria.

En el aula se puede enseñar las aptitudes del pensamiento divergente: fluidez, flexibilidad y originalidad (Adair, 1992; Dirkes, 1978; Villarini, 1991). Díaz (1991) considera necesario distinguir la creatividad del talento particular y la creatividad de la autorrealización. Sostiene que la creatividad depende en parte de la integración interior de la persona (ver también Hammer, 1984).

Rossman en 1931, después de estudiar acerca de 700 individuos considerados inventores productivos, sugirió siete etapas o características para ser productivos: la observación de una necesidad, el análisis de ésta, las soluciones objetivas, el nacimiento de una invención, la idea propiamente dicha y, finalmente la experimentación de la misma (Ver Scharmarch,1996).

Investigaciones realizadas en la década de los sesenta, concluyen que el juicio independiente constituye lo más importante de las características intelectuales comunes (Taylor, 1954; Mackinnon 1962).

La misión del maestro consiste en entrenar, proporcionando apoyo sin una indebida permisividad, pues la creatividad demanda libertad y espontaneidad, pero también disciplina y autocontrol (Louis, 1980). El ejercicio de la creatividad no debe sustituir a otras actividades, sino más bien complementarlas (Sperb, 1975).

La creatividad tiene un fundamento fisiológico que explica y parece estar ubicada en el hemisferio derecho (Penagos, 1997). Grimberg (1976) postula que la creatividad en alguna medida se relaciona con la comunicación de los dos hemisferios. La creatividad es la facultad de reorganizar de modo original los elementos del campo perceptivo. O, dicho de otro modo, la facultad de estructurar la realidad, desestructurarla y reestructurarla en formas nuevas (Mauro, 1991:12).

El contenido de la educación debe ejemplificar métodos de descubrimiento, así como promover la creatividad (Wheeler, 1976). La creatividad es un proceso de invención en el cual el individuo encuentra numerosas oportunidades para innovar (Láenz, 1977). Pansza (1987) vincula la creatividad con un tipo de individuo con mente abierta, capaz de elaborar proyectos propios y buscar alternativas. Mackinnon (1981) emplea el término *mente abierta* para referirse a individuos muy perceptivos.

En ese tenor Mackinnon (1986) expresa que otros investigadores piensan que la actitud perceptiva abierta desemboca en una vida caracterizada por la flexibilidad y la espontaneidad. Investigaciones recientes sobre la creatividad han calificado a las personas creativas como gente de tipo perceptivo, y a sus compañeros menos creativos, de tipo crítico

La creatividad requiere que el alumno recupere información, destreza, actitudes y estrategias de su memoria para aplicarlas al desarrollo de algo nuevo, por

lo menos para él (Ciens, 1991; Chambers,1973). Wichifield (1986) expresa su preocupación por las habilidades avanzadas del pensamiento que a menudo son casi olvidadas en las escuelas secundarias.

Al diseñar experiencias para estimular la creatividad es necesario ofrecer datos directos y recientes, que provoquen en el alumno la necesidad de concentrarse y pensar más en lo que puede ser que en lo que es (Navarra, 1980). Dicho de otra manera, las experiencias áulicas deben preparar al alumno para aplicar la transferencia positiva, afirma Wheeler (1980).

En palabras de Sarramona (1991) nadie puede concebir la creatividad como el fruto de un mero ejercicio de imaginación. Muchos de los conocimientos respecto a la creatividad se deben a las aportaciones de los psicólogos e investigadores de la personalidad en la Universidad de California, en Berkeley. En sus estudios llegaron a concebir a la persona creativa como "ingeniosa, valiosa, de pensamiento claro".

Autoestima

Los hallazgos principales de estudios efectuados con relación a la autoestima indican que la frustración, resentimientos y la ira, provocados por factores negativos, amenazan la autoestima del individuo (Douvan y Adelson, 1966).

Posteriormente, D. Magnuson, A. Dunner y G. Zetterblon (1975) reportaron que los alumnos de sexto grado que sentían antipatía por sus compañeros, se sentían abrumados por el trabajo escolar y tenían escasa motivación académica, tenían probabilidades de haber cometido actos delictivos hacia el tercero de secundaria. Parece probable que la falta de reconocimiento o satisfacción en la escuela los obligó a buscar otros medios de fomentar su autoestima. Clemes y Bean (1993) y

Velázquez (1988) sostienen que para desarrollar la autoestima es necesario incentivar la conducta positiva en el estudiante.

La manifestación de una conducta destructiva en el nivel elemental y secundario se hace muy notoria; así lo manifiesta Curwind (1995), quien extiende a los maestros una invitación a proveer un camino humanitario haciendo sentir a los alumnos en buen ambiente. La estrategia para lograr esto sería ofrecer oportunidad a los alumnos de expresar su punto de vista respecto a la inconducta y solicitarle aportaciones o soluciones al problema.

El estudio realizado por Hudson (1995) diseñó una práctica para proveer a los niños de sexto grado herramientas para encontrar la paz. Implementó estrategias, que consisten en proveer lecciones de autoestima, resolución de conflictos y participación de los padres. Los resultados indican que los niños mostraron ganancia significativa en la autoestima y habilidades para resolver conflictos.

En un caso muy específico, Toepfer (1995) considera que en el nivel medio (nivel secundario en la República Dominicana), es responsabilidad del maestro ofrecer no sólo una alta escolaridad, sino proveer lecciones de autoestima, toma de decisiones y habilidades para resolver problemas.

Villalpando (1997) informa los resultados de un estudio realizado en España, sobre la situación educativa de esa nación. En el estudio participaron 1,173 padres y maestros. Ellos opinaron que, para educar o formar al alumno hacia la competitividad, se requiere educar la autoestima.

Mateos (1997) en su artículo publicado con él titulo la autoestima: Una asignatura pendiente", en calidad de teólogo de la Universidad de Valladolid insiste

en que potenciar la autoestima no es desde el deceso, sino de la práctica. Es lo que debería definir el maestro, esa persona única capaz de extraer de cada discente lo mejor que hay en él para llevarlo a ser más.

En otras investigaciones recientes se destaca la importancia de la parte afectiva en la configuración de la autoestima y de la inteligencia (Sevellano, 1991). Slavin (1983) se propuso analizar los efectos no cognitivos del aprendizaje cooperativo, y encontró que éste tiene efectos altamente significativos hacia el aumento de la autoestima.

B. P. Millan (1970) realizó un estudio en materia de autoestima y encontró relación significativa entre el concepto de sí mismo que tiene el alumno, la imagen que proyecta el maestro y la habilidad para agruparse entre ellos. (ver también Pulido, 1987). Bivans (1994) relacionó de dos grupos étnicos diferentes, y concluyó que el efecto de su relación tiene que ver con la autoestima.

Alcántara (1990) expresa una tajante afirmación que indica la importancia que supone este nuevo enfoque: educar es suscitar la autoestima. Alcántara continúa sosteniendo que, crear lazos produzcan satisfacción y singularidad; esto significa sentirse contento con uno mismo. Este debe ser el trabajo de todo buen maestro, concluye.

Por otra parte y con relación a ansiedad y autoconcepto, en una población escolar, González et al (1996) realizaron un estudio con 1,500 alumnos de 123 escuelas con el objetivo de averiguar si existe correlación entre la ansiedad y el autoconcepto. Se halló que los estudiantes que tienen un buen autoconcepto académico y social, lo tienen también emocional.

Como parte de otro apartado, se revisaron los hallazgos de Glesbrecht (1984), quien expone que la autoestima y la relación con los padres están asociadas con el concepto de Dios.

Integridad

El término integridad es sinónimo de honestidad y verdad. Elementos contrarios: robo, fraude, mentira y falsedad (Siliceo, 1997). Dickmann (1983) en su libro *Guías de la enseñanza* expresa que con frecuencia el uso de la palabra credibilidad, honestidad e integridad pueden conducir al alumno a ciertos cuestionamientos respecto a la armonía que debe haber en la teoría y la práctica. Especialmente cuando éstos observan el fraude y la falsedad en sus maestros. La sugerencia de Dickmann es que el currículo debe incluir prácticas de veracidad e integridad que puedan llevar tanto al alumno como al maestro a practicar la honestidad consigo mismos y con los demás.

Al observar y analizar la conducta de los alumnos de nivel elemental, Beann (1995) encontraron que ésta no tiene relación necesariamente con los valores que ellos tienen. Según los analistas, un niño puede creer en la honestidad y sin embargo llevar a cabo actos deshonestos. De ahí la necesidad de los educadores de comprender la realidad subyacente a la educación en valores.

Taylor (1994) examinó y descubrió los sentimientos de niños japoneses de kinder en suburbio de Tokio. Encontró que el 69% de los niños se definían como honestos. Ese mismo examen se hizo a 65 adultos y los resultados fueron similares al de los niños. El artículo presenta los estándares de la Universidad de Colorado que

tienen que ver con la honestidad e integridad académica y explica cómo esa institución maneja la ruptura de estos estándares.

La ruptura de la honestidad académica incluye copiar, plagiar, posesión no autorizada de material académico o que no ha sido formalmente dado por los instructores. Cada una de estas infracciones son definidas en detalle y se indica la sanción que puede ser impuesta al estudiante. Adicionalmente, se provee una descripción de los procedimientos adoptados por el Colegio de Artes y Ciencias de la Universidad para manejar cursos de deshonestidad académica.

Se incluye una lista de los responsables de coordinar y distribuir copias del procedimiento en cada escuela. Examina la teoría de la socialización del rol sexual, mostrando que las mujeres tienden menos a copiar. Presenta los resultados de un estudio hecho en 1984, en el que estaban envueltos 165 estudiantes, el cual examina la relación entre inventar excusas y realmente copiar. Este estudio reporta que las mujeres prefieren inventar excusas que copiar. Sugiere que el inventar excusas desvía la influencia que restringe la socialización del rol sexual (Ward, 1990).

Cada maestro transmite los contenidos de acuerdo con su experiencia psicológica e intencionalidad en el proceso de enseñanza. Para ello se aboca a diseñar sus propios métodos y estrategias (Avolio, 1980).

Estrategias instruccionales

En este estudio se definen las estrategias instruccionales como el conjunto de actividades que realizan el maestro y el alumno con el propósito de promover los valores. Las estrategias instruccionales son las diferentes formas que el maestro emplea para transmitir la información, de acuerdo con las características de sus

alumnos. Es preciso utilizar las combinaciones de modelos y técnicas necesarias para la consecución de los objetivos (Barquín, 1987).

Para que la educación tenga éxito es necesario impartir una instrucción adecuada. La instrucción es, según Herbart, la materia principal de la educación. El ser humano formado mediante la instrucción, podrá hacer lo que se proponga hacer tras una madura reflexión. De esta manera, verá con mayor claridad su ideal moral y para su realización, podrá integrarse a la fuerza confortadora de su buen carácter.

En un congreso de ética Josephson, convocó a más de treinta maestros y líderes educativos de diferentes organizaciones religiosas; esta diversidad de asambleístas bosquejó una declaración sobre lo que ellos aspiran sea la educación del carácter. Establecieron ocho principios, los cuales algunos profesores sienten temor de enseñar valores por ciertas oposiciones de los familiares que temen que la escuela asuma este papel (Likona, 1993).

El nivel donde se cristalizan los valores del individuo es el proceso enseñanza aprendizaje. Esto incluye metodología, didáctica, el estilo personal en que el docente aplica los recursos didácticos, la personalidad misma del docente y de manera específica su relación y comunicación con el alumno (Penniecook, 1996).

Patterson (1982) resalta que la enseñanza es una instrucción por medio de la interacción personal; es una actividad que supone explicaciones, demostraciones, dirección, manejo de una clase, planeación de estudios y otras actividades afectivas o de higiene mental. Además, existen diferentes áreas de aprendizaje y diferentes teorías que hacen complejo el proceso.

En posición análoga a la de Patterson (1982), Rodríguez (1985) puntualiza que la enseñanza incluye interacción directa docente discente, en la que el docente tiene intención de facilitar el aprendizaje al discente. También explica que la enseñanza es una influencia interpersonal que se orienta hacia una modificación de comportamientos presentes o futuros de otros sujetos. El autor argumenta que esa influencia debe operarse por medios perceptivos que conviertan en significativos los objetos y los acontecimientos por parte del sujeto.

Los múltiples factores y variables que intervienen en el proceso de enseñanza denotan cierta complejidad. Sin embargo, existe similitud entre los teóricos citados. Por ejemplo, el enfoque de Patterson (op cit) y Rodríguez (op cit), resaltan la importancia de la interacción maestro alumno en la enseñanza. El primero se refiere a una teoría de instrucción importante para profundizar en el proceso. Por otro lado, el segundo presenta la enseñanza como un proceso de transmisión de la ciencia; también deja entrever dos características básicas del proceso: la interacción y la significación, y sobre ello la dimensión intencional del maestro para ayudar a sus alumnos.

Desde la perspectiva presentada por Rodríguez sobre el carácter científico de la enseñanza, Tomachewiski (1966) escribe que los conocimientos transmitidos, acordes con la ciencia progresista, otorgan carácter científico a la enseñanza. El autor explica que al alumno debe enseñársele la realidad objetiva. El enlace del carácter científico de la enseñanza es la relación de la teoría con la práctica.

En concordancia con el nuevo diseño curricular de la República Dominicana,

los objetivos de la educación moral y cívica están enfocados a desarrollar un individuo democrático, pluralista y participativo (Seebac, 1993). Almánzar (1994) aclara que siempre se ha exigido instrucción basada en la moral y el civismo, sólo que no se le había designado explícitamente como valores. Cree que en tiempo de crisis los valores de civismo y moral deben ser promovidos.

Uno de los principales propósitos de la enseñanza es proveer experiencias entre alumnos y docentes que permitan promover el desarrollo de virtudes y valores. Rodríguez (1991) señala las implicaciones de la enseñanza en torno a los intereses del alumno.

(1) A tono con los valores. Todo proceso de enseñanza-aprendizaje ha de girar en torno a la escala de valores de los estudiantes; es responsabilidad del maestro clarificar los valores de especial relieve y consideración en la sociedad a la cual sirve, pero nunca imponerlos.

(2) Encuentro afectivo. La tarea primordial del docente es propiciar el encuentro directo del alumno con su mundo, un encuentro directo, denso, masivo, con los cinco sentidos. De lo expresado por Rodríguez (op.cit) se podría inferir que ese encuentro es el de su esencia-existencia, encuentro que mueve al alumno a abrirse al mundo de las personas y las cosas, y a procurar una comunicación recíproca, vivencial, vital con la realidad de su entorno.

(3) Enseñaje. Es un término creado o empleado por Rodríguez y que podría ser el sustituto del término compuesto enseñanza aprendizaje. El autor cree que hablar de enseñaje, en caso de que este término existiera en la lengua castellana, es

hacer alusión al proceso de fusión de las acciones del maestro y del alumno, donde la responsabilidad del maestro propugna por un diálogo constructivo, para que los significados afloren de la relación íntima entre el docente y el discente. Más aún, Laeng (1988) explica que las expresiones desatinadas del alumno pueden ser tomadas en cuenta para incorporarlas en esquemas comprensibles. El autor considera de gran importancia que el proceso de enseñanza gire en torno a los valores del alumno; en términos más precisos, opina que el maestro es responsable de ayudar a los alumnos a formar y clarificar sus valores.

Podría entenderse que las posturas de los autores están marcadas por una reflexión teórica basada en la importancia de las relaciones afectivas positivas. Luna (1985) hace alusión a las características del maestro que favorece los vínculos positivos con el alumno, sin profundizar en cada uno de ellos. Por otro lado, Marland (1985) profundiza un poco más y se atreve a afirmar que un maestro que no establece buenas relaciones con sus alumnos no es un maestro de éxito.

Un estudio investigó los efectos de la instrucción en la lectura y escritura del japonés en el ámbito de la educación terciaria. Consistió en 5 sujetos, 4 de los cuales habían sido expuestos a un estudio posterior de la lectura y escritura. En clase los alumnos son expuestos a una variedad de estrategias, en la lectura y escritura y comprensión del kariji. Los datos resultaron de la observación directa de las clases: se entrevistaron empleados y su progreso. Se utilizó el método de pensar en voz alta, se registraron. Los datos en el protocolo. Los resultados mostraron que entre mayor número de estrategias usadas, los estudiantes progresaban más en la lectura,

escritura, tenían mayor confianza entre ellos y sus destrezas mejoraron. El alumno más ventajoso se centró en el lenguaje más que en el contenido(Grassi, 1994).

Willis (1992) cree que el maestro debe atender las necesidades de los alumnos. Moore (1996) expresa que, cuando el educador decide ejecutar estrategias, debe asegurarse de que éstas sean el mejor medio para promover los valores. Vincent (1995) agrega que numerosas estrategias instruccionales han sido dirigidas para promover los valores. Sin embargo, muchos maestros parecen no estar convencidos por la idea de inculcar en sus alumnos hábitos como honestidad, respeto y veracidad. Los problemas generalizados por la ausencia de estos valores podrían ser solucionados si se implementara una estrategia con miras a desarrollar el buen carácter de los discentes y tener como consecuencia buenos hábitos de moral, que no es otra cosa que lograr que el discente obtenga efectividad de pensamiento y razonamiento.

De manera específica, Le Croy (1995) señala que la estrategia del canto es muy poderosa para integrar valores en la educación elemental y secundaria. El citado autor expresó que incluir ética y moral en las letras de los cantos podría ser una útil herramienta para promover valores tales como integridad, autoestima, cooperación y tolerancia. White (1997) lo confirma.

Kirschenbaum (1994) presenta algunas estrategias que pueden utilizarse para integrar valores; por mencionar algunas: seleccionar período de preguntas y respuestas, como también hacer debates de asuntos controversiales. Estas estrategias contribuyen al fortalecimiento de las relaciones maestro alumno, debido a que juntos

pueden explorar reglas, principios y valores, y abrir espacios para hacer sus generalizaciones.

Las estrategias de investigación educativa exponen un cúmulo de posibilidades para analizar, meditar, actuar y despertar el interés en estos temas y provocar cambios de actitudes (Grassi, 1994; Pereira, 1997). Es necesario verificar que la escuela cumpla con una función verdaderamente alfabetizadora, incluyendo la alfabetización social, de pensamiento, cultural y moral (Vázquez, 1994).

Principios bíblicos

De la Mora (1986) explica que los principios funcionan como conductores y reguladores de la conducta humana. White, destacada educadora de orden axiológico, al referirse a los principios declara: "los grandes principios de la educación están afirmados eternamente y para siempre, porque son los principios del carácter de Dios. Expresa que el principal esfuerzo del maestro y su propósito constante deben consistir en ayudar a los alumnos a comprender aquellos principios; que hará de ellos hombres poderosos. El maestro que acepte éste compromiso es verdaderamente un colaborador con Dios (White, 1987:30). Fullat (1998) cree que para el maestro educar en principios, necesita conocer la filosofía axiológica que desea permear en todo el proceso educativo.

De la Mora (op cit) sostiene que la excelencia de la educación cristiana se encamina a ayudar al educando a percibir que el principal objetivo de la educación cristiana es el espíritu de unión con Dios. "Unión no de dinámica, ni de palabra, sino de obras, realizadas a todo lo largo de la vida como resultado del amor" (p.105).

Estudiosos de los temas bíblicos como Cadwallader (1996) y Foyce (1980) son concluyentes con la idea de que el uso de la Biblia debe efectuarse en todas las actividades, tanto de índole religioso como social. (Posse op cit.) agrega que debe usarse la Biblia en las actividades extracurriculares o extraáulicas.

El maestro cristiano adventista que analiza principios bíblicos, da al alumno la oportunidad de contemplar los valores y principios manifestados por Cristo (Penniecook, 1996a). Cuando se despierte verdadero amor por la Biblia, el discente comprenderá su vasto campo y apreciará su tesoro, y deseará aprovechar toda oportunidad de familiarizarse con ésta. Su estudio no se limitará a tiempo ni a lugar especial (White, 1966). No habrá parálisis en el conocimiento espiritual. Se aguzará la comprensión, se despertará la sensibilidad, se sensibilizará la conciencia, se purificarán las simpatías y los sentimientos, se creará una atmósfera moral mejor, y se impartirá un nuevo poder para resistir la tentación (White, 1990).

Si la Biblia fuera estudiada como debiera serlo, los hombres llegarían a ser de intelecto fuerte. Los temas tratados en la Palabra de Dios, la digna sencillez de su lenguaje, los nobles temas que presenta a la mente, desarrollan facultades en el hombre que no podrían desarrollarse de otro modo. Las mentes juveniles no alcanzan su desarrollo más noble cuando descuidan la más elevada fuente de sabiduría la Palabra de Dios. La razón por la que tenemos tan pocos hombres de mente buena, de estabilidad y de valor sólido, es porque no se teme a Dios, y los principios de la religión no son puestos en práctica en la vida como debiera serlo (White, 1890).

Wooster (1995) propone el análisis de la Biblia como base de los currículos. Despliega la importancia de este libro a fin de proveer directrices de principios a

implementar. Otros curriculistas opinan que deben analizarse principios educacionales cimentados en la Biblia y en los escritos de Elena G. de White (Epperson y Osborne, 1995). Siguiendo la sugerencia de White (1997), la Biblia debe ocupar el primer lugar en las escuelas cristianas. En la República Dominicana se sigue la práctica de 4 a 5 clases de Biblia por semana (Contreras, 1997).

En su conferencia ofrecida en marzo de 1996, el Dr. Raúl Posse explaya la idea de que la escuela cristiana adventista debe destacar algunos principios educativos. Entre ellos mencionó el principio de la sabiduría es el temor a Jehová, y el principio de amor. Posse enfatiza que la educación adventista cumple con un objetivo antropológico, dando al hombre la oportunidad de recuperar su felicidad

Estudiosos como Lake (1995); Huffman (1995) y Akers (1990) resaltan la importancia de usar historias de gente y héroes alrededor del mundo. Las historias agregan problemas humanos con soluciones basadas en procesos cognitivos; en los mismos se pueden identificar atributos positivos como valentía, lealtad, justicia, respeto, honestidad, esperanza y amor.

En lo relacionado con la percepción de los alumnos graduandos respecto a la clase bíblica, Castrejón (1985) encontró que los alumnos perciben la clase de Biblia como favorable; tanto los maestros como los alumnos manifestaron su deseo de que se mejore la preparación de los maestros de Biblia. Beck (1991:99) enfatiza que, la doble misión de la educación cristiana es promover la fe bíblica y la de preparar al estudiante en su disciplina académica de estudio.

Canto

El canto es una de las estrategias instruccionales que el maestro puede usar para fijar los valores en los alumnos. Begley (1969) sostiene que el canto contribuye al desarrollo emocional de los niños.

Los estudios de Hartshome y May (1976) expresan que es más efectivo invitar al niño a discutir situaciones morales de la vida real, en vez de hacer que los niños canten himnos a la honradez. White (1995) expresa que el canto es un medio eficaz para grabar en el corazón la verdad espiritual. Su exhortación es la siguiente "cántese en la escuela, y los alumnos serán atraídos más a Dios, a sus maestros, y los unos a los otros. La citada autora expresa, cuando los seres mortales cantan con el espíritu y la comprensión, los músicos celestiales toman los acordes y se unen en el canto de agradecimiento. La melodía del canto, exhortada de muchos corazones en forma clara y distinta, es uno de los instrumentos de Dios en la obra de salvar almas.

La misma autora, refiriéndose a los efectos del canto discurre lo siguiente:

> *Grandes han sido las bendiciones recibidas por los hombres en respuesta a los himnos de alabanza. ¡Cuán a menudo se repite esta historia en la vida espiritual! ¡Cuán a menudo, por medio de las palabras de una canción sagrada, brotan en el alma manantial de penitencia y fe, de esperanza, de amor y gozo (p 454)*

Historia

Lanke (1995) propone una manera de enseñar valores positivos. Ésta consiste en utilizar literatura e historia de héroes representando los países alrededor del mundo. Las historias agregan problemas humanos con solución basada en juicios y éticas para tocar el corazón de los alumnos. Siete atributos fueron identificados:

valentía, lealtad, justicia, respecto, honestidad, esperanza y amor. En armonía con lo expresado por Lanke, Terkel (1995) está de acuerdo en que el maestro use historia para promover los valores.(Ver también Hendrick, 1990; Punske, 1995; Gibbs, 1995).

Civilidad

Esta variable se define en este estudio como el propósito que según percibe el alumno, tiene el maestro de combinar la explicación y la interacción para promover la moralidad y el civismo.

Por otra parte, el proyecto a escuela secundaria de Europa ofrece enfoques de asuntos cívicos con la finalidad de mostrar la solidaridad dentro del campo europeo (1997). Fletcher (1993) percibe la lealtad como indicador de la civilidad y moralidad.

Un artículo reciente sobre apuntes de la acción humana para introducir valores morales en el aula (Pérez, 1996) parte del hecho de que la acción humana es un proceso de interacción con la realidad externa al sujeto, que implica la existencia de valores irreductibles entre sí. Pérez cree que es necesario que el maestro actúe intentando ser una ayuda para sus alumnos.

El programa conductista (neoconductismo y sobre todo, la teoría del aprendizaje social) se interesa por explicar el fenómeno moral. Así es como hoy se pueden distinguir dos enfoques específicos respecto a las concepciones del desarrollo moral (Batía y otros, 1995): a) el enfoque socializado, que considera la conducta moral como una adaptación funcional al medio social, dando gran importancia a los factores afectivos y desdeñando un cambio evolutivo consistente; b) cognitivo o constructivista, que juzga la conducta como un proceso de construcción y

reestructuración del conocimiento, el desarrollo moral como la adquisición de principios autónomos de justicia, siendo los procesos del juicio moral el basamento explicativo de la conducta y el desarrollo moral (Pérez et. al 1991).

Las perspectivas de estos enfoques revelan contraposición. La educación moral es una oposición entre la socialización y el espíritu crítico. Si las normas morales son derivadas del medio social, dan supremacía a los factores afectivos (empatía, motivación aceptación). La socialización es una aceptación acrítica de las normas culturales o contenidos sociales por una adaptación funcional, y no un proceso cognitivo a ser desarrollado, como en el enfoque de desarrollo (García, 1988).

Coincidente con el pensamiento posmoderno, ha surgido el llamado comunitarismo, a los que acusan de atomizadores de la sociedad. Por el contrario MacIntyne (1992) defiende la civilidad, la vida moral y la vida intelectual y modos de vida solidarios que puedan sostenerse a través del tiempo.

Desde el ángulo comunitarista, se trata de conciliar la teoría de las virtudes, cuyo enfoque justifica Lapseley (1993), quien explica la formación de la gente como algo desligado de la resolución de problemas morales. Desde esta óptica el objetivo de la educación moral es inculcar hábitos virtuosos del carácter, aspecto rechazado por Kohlberg. (Ver también Trillo,1992.)

Desde esta concepción ha renacido el movimiento de educación del carácter, que no es otra cosa sino valores en acción. Lickona (1993); Lanke (1995) y Forquin (1993) expresan que dejar de profundizar en los aspectos conductuales, y centrarse en la forma, en el razonamiento moral, sería limitado (Lickona, 1991). El propio

Lickona presenta tres elementos indispensables para comprender los valores morales y sobre los dos primeros destaca la importancia de actuar de acuerdo con ellos.

La educación moral para Durkheim (1903) tiene como objetivo la socialización del joven, para que su comportamiento sea compatible con los ideales de la sociedad. Ser libre es aceptar la función de las normas, reglas y modelos que ya existen y se cumplen.

En sus más recientes escritos Kohlberg puntualizó la importancia de la perspectiva social aproximándose al punto de vista del sociologismo durkheimiano, implicando al docente como agente socializado y miembro clave para hacer que el adolescente rebase los convencionalismos morales y se ubique en su nivel racional postconvencional (Kohlberg, 1989). (Ver también, Samaniego, 1989).

La clarificación de valores es una de las estrategias modelo de educación moral más popular de este tiempo; ha sido expuesta ante la comunidad educativa con argumentos sostenibles y convincentes. Los docentes pueden adquirir rápidamente las competencias necesarias para aplicarlas en el aula (Botía et al, 1995).

Para los estudiosos de la clarificación de valores las dificultades de la juventud en la sociedad actual son que no tienen claros los valores que dicen poseer. Consideran que los valores, por su pertenencia al mundo experiencial del individuo, no requieren buscar legitimación en agencias externas (Raths, 1977 y Kirschenbaum, 1973).

El maestro en la clarificación de valores es el director de situaciones de aprendizaje que fomentan el desarrollo de las destrezas mentales necesarias para incursionar en el proceso de clarificación (SEEBAC, 1994). Al docente sólo compete

la función organizadora de las experiencias de aprendizaje que contribuyan a ayudar a los discentes a tomar conciencia clara de los valores que poseen (Pascual, 1988).

La ausencia de un espíritu crítico es la crítica más fuerte que se ha hecho a la clarificación de valores, expresan Boyd y Bogdan (1984). Fege (1995), en concordancia con Boyd y Bogdan (op. cit), complementa que no conoce de una investigación donde se evidencie que la clarificación de valores contribuya al desarrollo de las habilidades de raciocinio. Queda claro que, en opinión de Peters (1984) gran parte del contenido moral se transmite mediante el ejemplo. Considera la honestidad, y la justicia como paradigma de principios morales. Fege analiza los puntos fuertes y débiles de la estrategia de clarificación de valores. Expresa que ésta ha contribuido en el desarrollo personal del alumno, y las capacidades del alumno para considerar alternativas. Sin embargo, el principal argumento esgrimido en su contra es triple: su enfoque relativista, la ausencia de criterios definidos que se ajusten a los parámetros generales de una cultura de la cual se seleccionarán, y la presunción de que el alumno debe estar en condiciones de defender y decidir el valor moral en una determinada situación Monteil et al (1996).

En su artículo reciente "Acción humana para introducir los valores morales en el aula", López (1996) diseñó un modelo de la acción humana. Ésta concibe la formación de la persona en el plano cognoscitivo, y tiene como finalidad el perfeccionamiento de su racionalidad. Su modelo está orientado a preparar al estudiante para tomar decisiones sabias. El papel del maestro es ayudarlo a mejorar los procesos mentales: enseñarle a pensar. (Cabanas, 1996).

Cuanto más se enseñe al alumno a pensar correctamente, mejor estará facilitando el desarrollo de las virtudes morales (Pérez, op. cit). Existe una diferencia sustancial entre la posición cognoscitiva de Pérez (op.cit.) y la posición social de Durkheim (1903); éste considera el espíritu crítico como unos de los elementos desmoralizadores, un factor de disgregación social. Sin embargo, White (1990) asevera que la independencia moral se consigue al conformarse enteramente a la voluntad de Dios; invita a hacer definitivamente una clara línea de demarcación.

Moralidad

La educación moral es el sello distintivo de las escuelas adventistas (Brunt, 1994). (Ver Parry, 1996; Samaniego, 1989; Grender, 1976).

Haciendo alusión a factores que perpetúan los roles sexuales, Inge Broverman et al (1972) analizaron las percepciones de los rasgos "típicamente" masculinos y femeninos. Hubo considerable opinión entre los entrevistados de ambos sexos: a los hombres se los describía como competentes y dominantes; a las mujeres se les consideraba cordiales y expresivas.

Fagot (1991) observó que los padres reaccionaron negativamente cuando las niñas realizaron actividades físicas fuertes o atléticas, pero reaccionaron positivamente cuando los niños manifestaron una actitud dependiente. En estudios anteriores a los de Fagot, Block (1973) realizó la investigación sobre prácticas de socialización y llegó a una conclusión similar a la de Fagot. Block encontró evidencias de que a los niños en aquella sociedad se les estimula a ser competitivos, controlar la expresión de los sentimientos y a obedecer las reglas. A las niñas, por otra parte, se les estimula a desarrollar relaciones interpersonales.

En una discusión respecto al desarrollo de la sexualidad en la adolescencia, Miller y Simon (1980) señalan que la pubertad es un evento biológico que hace que los adolescentes se desempeñen como "actores sexuales automatizados". Clarkson y Rosenkrantz (1972) añaden que ese desempeño desemboca en una confusión entre los conceptos sexuales, y se intensifica con las actitudes hacia el sexo. Por esta razón dice Cabanas (1996) que la educación sexual del adolescente está unida a la educación moral.

Sorensen (1973) dio evidencia en apoyo al punto de vista de que el sexo y la moralidad están entrelazadas. Sorensen observó que el 76% de los jóvenes de 13 a 15 años y 43% de los muchachos de los 16 a 19 que entrevistó, algunas veces se sentían culpables de haber realizado actos sexuales malsanos. Sorensen también pidió a los jóvenes que expresaran sus reacciones psicológicas hacia la primera experiencia sexual fuera del matrimonio. El 36% de las muchachas manifestaron su culpabilidad, en comparación con el 3% de los muchachos.

S. Jessor y R. Jessor (1975) señalan que los adolescentes y jóvenes pueden estar motivados a tener relaciones prematrimoniales para mostrar su identidad y ganar respeto de sus compañeros. Fain (1995) sostiene que la instrucción acerca de la salud personal, la conducta sexual y otras áreas requieren razonamiento moral y articulación de valores (Ver Chalmers, 1995).

Miguel Juárez, director del departamento interfacultades de sociología de la Universidad Pontificia de Madrid, informa que las investigaciones han llegado a la conclusión de que existe un cambio en los objetivos y finalidades de los nuevos momentos sociales por vía de la intervención educativa; existe ruptura entre los

valores tradicionales en el término ideológico, político, afectivo y sexual (Juárez, 1997).

La formación moral es compromiso de cada docente, ya sea de español, religión, matemáticas o cualquier otra asignatura (Barrios, 1996). Revulta (1996), en su investigación respecto a la formación cívica de los ciudadanos de Valladolid, encontró que los valores que la comunidad potencia entre otros, se mencionan la paz, solidaridad, justicia, moralidad y civismo.

Símbolos patrios

En el reciente simposio auspiciado por el Consejo de Europa sobre estrategias para una educación cívica en una perspectiva intercultural para los niveles de primaria y secundaria, los analistas subrayaron la coherencia de la organización escolar con los principios pregonados por la educación (Gregori, 1996).

El vocablo patria, patriota y patriotismo, encuentran su origen etimológico en el latín pater-patris, que significa padre (Almánzar, 1994). Siliceo (op. cit) considera el patriotismo como otro valor y otra forma de amar que tiene origen en la identidad y sentido de pertenencia a la patria. Siliceo aclara que lo más importante de este valor es la dimensión del compromiso humano social.

En la República Dominicana los símbolos nacionales son la bandera, el himno y el escudo. Éstos tienen un significado especial sólo para aquellos a quienes pertenece. Siliceo (op. cit) cree que para fomentar el sentimiento patriótico, se requiere del esfuerzo de la familia y de la escuela. En tanto que la patria pertenece a

una dimensión socio política, el papel de los gobernantes, de los maestros y su modelaje resulta fundamental.

En concordancia con el nuevo diseño curricular de la República Dominicana, los objetivos de la educación moral y cívica están enfocados a desarrollar un individuo democrático, pluralista y participativo (SEEBAC, 1993). Almánzar (1994) aclara que siempre se ha exigido instrucción basada en la moral y el civismo, sólo que no se le había designado explícitamente como valores. Cree que en tiempo de crisis los valores de civismo y moral deben ser promovidos.

Existe consenso entre algunos teorizantes de la educación; por ejemplo, Quimsumbing (1995), Dengo (1990) y Guadamuz (1994) concuerdan en que después de los padres la escuela es responsable por desarrollar valores en la sociedad. En los respectivos países Filipinas, Costa Rica y República Dominicana, ellos lanzaron un programa que espera a través de la escuela formar un ciudadano libre, democrático, pluralista y con sentimiento nacionalista.

En los estados mexicanos de Nuevo León y Tamaulipas, la Dra. Myrtle Penniecook y la maestra Ruth Hernández (1996) realizaron una investigación, con alumnos que cursaban 6° y 8° semestres en las escuelas normales de los mencionados estados. En el instrumento se pidió a los alumnos marcar de acuerdo con su percepción el valor más impulsado por los maestros. El resultado indicó que el valor más impulsado por el docente es el aspecto cívico, el amor a los símbolos patrios.

El nuevo diseño curricular de la República Dominicana constituye una propuesta con identidad propia, producto de reflexiones y discusiones entre los

especialistas de diferentes áreas del quehacer educativo. En las reflexiones y discusiones se destacó un elemento importante, la concepción del ser humano que integra los valores fundamentales, agrupados entre categorías entre las que se menciona los instrumentales que orientan a la práctica social del individuo al interior del proyecto de sociedad al que aspira (Plan Decenal, 1994).

Después de haber realizado un estudio de valores educativos y conducta ética en el invierno de 1982, las escuelas públicas del condado de Baltimore, Maryland formaron comités de más de 2,000 personas. Los resultados de este programa fueron proyectos innovadores que incluyen ética computacional, entrenadores como modelo a seguir, honestidad académica y noches culturales para celebrar las raíces étnicas de la comunidad (Copeland y Saterwie, 1990).

Modelaje del maestro

Esta variable se define en este estudio como la conducta de parte del maestro que representa un ejemplo a seguir para sus alumnos, consistente con los valores que él adopta.

El término o vocablo maestro proviene del latín *magister* que significa jefe, maestro. Es la persona de autoridad en algún campo y que por ello influye en la formación de los demás (Pérez, 1992). Es la persona que posee habilidad para ejercer un oficio manual o dirigir un taller en el que trabajan artesanos de categoría inferior o aprendedores (Santillana, 1995).

En educación los términos educador y maestro se interpretan como sinónimos; así lo expresan Santillana (op cit) y Sarramona (1985). En lo referente al

término maestro, la *Gran enciclopedia Educativa* (1995) y Pérez (1994) lo describen como una persona en quien existe interés y el anhelo último de impartir y compartir sus conocimientos y sus valores con los educandos.

Desde otra perspectiva más abarcante, White (1923) presenta la siguiente reflexión:

> *El maestro debería ser un hombre que teme a Dios y sienta la responsabilidad de su trabajo. Debe entender la importancia de la instrucción física, mental y moral y debiera darle la debida atención a cada una. El que controlará a sus alumnos debe controlarse primero a sí mismo. Para ganar su afecto, debe mostrar por sus miradas, palabras y hechos que su corazón está lleno de amor por ellos. Es indispensable tener a la vez firmeza y decisión en la obra de formar hábitos correctos y desarrollar caracteres nobles* (p.58*)*.

Comportamiento

El comportamiento del maestro debe ser el mejor modelo para el alumno. Su actitud, vocación, y actuación práctica, deben ser el mejor ejemplo para que el alumno repudie todo lo falso y acepte y aplique un comportamiento correcto (Tomachewiski, op. cit; Aguilar, 1996). Quigley (1996) opina que cuando la vida del maestro está moldeada por un conjunto de valores claros, coherentes y creíbles inspira en sus alumnos el deseo de imitarlos.

Los hallazgos de un estudio conducido por Hipp (1996) revelan que el modelaje de la conducta del maestro y la inspiración de los propósitos del grupo están relacionadas con la eficacia de los alumnos. Delattre (1995) hace énfasis en que los docentes deben desarrollar ellos mismos un buen carácter para que sus alumnos puedan adquirir este principio a través del modelaje de éste. Orbegozo

(1995) cree que el maestro puede ser un modelo, cuyo respeto busca el alumno y adopta los valores de éste.

Ana Pérez (1994), en un informe de investigación respecto a la identidad social del maestro, encuentra que los maestros definen la docencia como una vocación sublime más bien que como un proceso de dar y recibir el amor de los alumnos. Por su parte, la definición de los alumnos también está basada en lo afectivo, con una imagen idealizada de la niñez, donde aparece la persona madura dispuesta a ofrecer amor y protección al ser inmaduro (el niño).

En esa dirección, la integración socioeducativa ha proporcionado elementos sobre la importancia que los maestros dan a su trabajo "al dar afecto" (Gibaja, 1992; Almandoz y Hirsjberg, 1993). Gibaja (op cit) también ha encontrado en sus investigaciones una menor asignación de importancia a los aspectos intelectuales en la actividad escolar, siendo por el contrario mayor la proporción integral y aspectos axiológicos. La capacidad de los maestros para establecer buenas relaciones, debe acompañarse de un deseo permanente de instruir y transmitir conocimientos. Así lo expresa Braslavskay (1992).

Cangemi (1995) plantea la responsabilidad de los enseñantes de llevar los valores al aula y ayudar a los aprendedores a internalizar y reflejar los valores que ellos mismos están modelando. Sin embargo, para el enfoque ateórico o clarificación de valores, la conducta del maestro y su estilo de vida no se considera relevante, en cambio sugiere una actitud mental neutra (Obatía et al, 1995).

Otros analistas educativos como Ferrini (1995) y Abbaut (1994) sostienen que el maestro es un modelo en quien los alumnos fijan su vista y se tornan con el

tiempo semejante a ellos. En términos comunitaristas podría ser llamado "el socio de virtudes" (Kohlberg, 1987). Las virtudes se logran conformar con el esfuerzo personal, entiende Gorrochotegui (1977).

Una manera de ayudar al alumno es intentar ofrecerle un modelo o ejemplo de las cosas que se desea hacer cumplir o evitar. Las acciones del maestro son lo que cala más hondo en las percepciones de los alumnos (Posse, op. cit). Más que un crítico se necesita un modelo, según lo sostiene Ledesma (1985).

En lo tocante a la conducta del maestro, el discurso del White (1974) es el siguiente:

> *Por lo mismo que hay tanta bajeza y tanta impostura rodea a los jóvenes, hay gran necesidad de que las palabras, el comportamiento y la conducta del maestro representen lo elevado y lo verdadero. Los niños son perspicaces para descubrir la debilidad o defecto. No hay para el maestro otro modo de conquistar el respeto de sus alumnos que el de revelar en su propio carácter los principios que trata de enseñarles* (p.277).

Confianza

El educador tiene la responsabilidad de escuchar y brindar apoya a sus alumnos (Osman, 1988). White (1975) expresa que la sociabilidad, el amor y un interés por los alumnos son significativos para mantener relaciones afectivas; la autora amplía expresando que cuando el docente se acerca al discente, evidencia su amor bien manifiesta interés en todos sus esfuerzos, conquista su amor y su confianza.

La capacidad para inspirar confianza, transparencia de los motivos y propósitos del instructor constituyen un elemento fundamental para que los alumnos sientan la confianza que se requiere para educar en valores (Cambeller,1987).

Las pruebas de investigación en favor de la manifestación de estima y respeto revelan que los maestros hablan, en clase un promedio de 75% del tiempo. Cuando los alumnos hablan los maestros frecuentemente no escuchan el discurso del alumno en el sentido de entender las razones que aducen. Sin embargo, cuando el maestro escucha, presta atención al alumno. Es una manifestación de simpatía (Patterson, op. cit). La capacidad de escuchar produce grandes resultados para generar empatía en el estudiante (Wilson, 1981).

En el área humana y de actitudes evangelizadoras, Orbegozo (op. cit) se refiere a la labor docente como una labor proyectiva, abierta a todos los que se acercan a su persona, a su vida, a su pensamiento, a su testimonio. Así también lo manifiestan Ledesma (1986); Tenti (1988); Cornesky (1993) y Méndez (1997). Penniecook (1996 b), en sintonía con lo expuesto, expresa que el maestro debe ser un educador, es decir, un individuo que intenta y logra que el discente sea capaz de adquirir valores, reforzando sus actitudes, intereses y compromiso comunitario. Rugarcía (1995) sostiene enfáticamente que "nada del impacto educativo cambia en una institución escolar si no se modifican la mente y el corazón de los maestros"(p.5).

Si el carácter moral y religioso de los maestros fuese lo que debiera ser, impactaría positivamente a los alumnos. Fermoso (1990) agrega que el maestro

debería ser testimonio de la verdad y sostenedor de los valores. White (1963)

El maestro al refleja la imagen de Cristo (Ragun, 1986). Por su mérito, valor y excelencia el maestro debe ser imitado a través del aprendizaje vicario (Sarramona, 1989). El maestro no depende tanto de lo que sabe, sino de la clase de maestro que es; sus valores, sus creencias, sus hábitos y la forma de conducirse influye directamente sobre sus alumnos (Carlson y Thorpe, 1987). White (1974) agrega que todo educador sabio, al tratar a sus alumnos estimula la confianza en ellos. La confianza fortalece el sentido del alumno. El maestro que genera confianza evita que haya objetivos poco claros (Odiordre, 1990).

Resumen

En este capítulo se explicó lo concerniente a las posturas de los teóricos sobre las variables en estudio. Para los fines de elaboración del marco de referencia se hurgó en la literatura hallada en varios centros de información. Se consultaron otras investigaciones relacionadas con los valores que presentan diferentes enfoques alusivos a la importancia de éstos en el aula. La literatura consultada identificó los conceptos sobre ambiente áulico, relación maestro alumno, relación alumno alumno, control áulico, intencionalidad curricular, estrategias instruccionales, civilidad y modelaje del maestro. También se presentó la perspectiva teórica cristiana adventista. Se dio especial atención a los objetivos de la educación secundaria de los adventistas del séptimo día.

Por esta exploración, los resultados esperados apuntan a corroborar las hipótesis de trabajo en este sentido.

En el próximo capítulo se explica el procedimiento metodológico empleado para realizar la investigación.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Introducción

El propósito principal de la presente investigación fue descubrir si existe relación significativa entre las variables en estudio y la manera de relacionarse entre ellas. Las variables analizadas son relación maestro alumno, relación alumno alumno, control áulico, las variables explicatorias: intencionalidad curricular, estrategias instruccionales, civilidad y modelaje del maestro.

La presente investigación buscó dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Existe relación significativa entre las percepciones de los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana respecto al ambiente áulico creado por los maestros para educar en valores durante el año académico 1997-1998 y las variables explicatorias?

La investigación se extiende a toda la enmarcación geopolítica del país: abarca las cuatro regiones de la República Dominicana. Por lo expuesto, se considera que la investigación es nacional, descriptiva y de análisis multivariable. Descriptiva porque especificó propiedades importantes de la población y describió el fenómeno investigado (Méndez,1991). Multivariable, porque explica la relación entre diversas variables, aunque el desarrollo de este análisis es complejo, puede aplicarse con cierta facilidad en la investigación educativa con el fin de encontrar relación entre las variables (Bisquerra, 1988).

Por su dimensión temporal, es transeccional, ya que se basa

fundamentalmente en observaciones realizadas en el ambiente natural donde ocurrieron los fenómenos en un momento determinado (Bisquerra, 1989; Hernández, 1994).

Composición de la población

Chao (1991) define la población como todas las posibles mediciones y observaciones bajo consideración en una situación dada de un problema. La unidad de observación en este estudio la formó el alumno de escuela secundaria del sistema educativo adventista en la República Dominicana durante el año académico 1997-1998.

La Iglesia Adventista ha desarrollado una organización siguiendo el modelo general establecido en los tiempos de Moisés. Esta organización es conocida como Asociación General de los Adventistas del Séptimo Día, integrada por divisiones, uniones, asociaciones y misiones. Maneja un programa de evangelización y educación que responde a las expectativas de la época en que le ha tocado vivir; de ahí su filosofía muy particular, así explica Brown (1980).

El sistema educativo de la Iglesia Adventista del Séptimo Día atiende un programa educacional que abarca 5,984 escuelas y 85 universidades. La División Interamericana forma parte de la Asociación General de los Adventistas del Séptimo Día. Actualmente interamérica tiene 600 escuelas primarias, 190 escuelas secundarias y 12 universidades La componen 13 uniones, una de las cuales es la Unión Dominicana de los Adventistas del Séptimo Día (Yearbook, 1997).

De la República Dominicana, se seleccionó a los alumnos, de las escuelas

secundarias adventistas como población para este estudio. De acuerdo con los registros estadísticos obtenidos en el mencionado país, hay un total de trece escuelas secundarias. De ellas, ocho quedaron representadas en el estudio.

La población de este estudio está formada por todos los estudiantes del turno matutino, matriculados oficialmente en alguna escuela secundaria adventista de la República Dominicana. Su universo lo constituyen 2,500 alumnos matriculados en cualquiera de las cuatro regiones del país, en el bachillerato técnico, el bachillerato tradicional o ambos. De acuerdo con el grado, hay en el universo la siguiente relación de alumnos matriculados: en primer teórico 800 alumnos, equivalente al 31.2% del total de alumnos inscritos; el segundo teórico 650 alumnos, equivalente al 38.4 % del total matriculado; en tercer teórico 600 alumnos equivalentes al 41.2 % del total de alumnos matriculados; en cuarto teórico 450, equivalente al 55.5 % de alumnos matriculados.

Con base en el tipo de bachillerato, curso y número de alumnos se hallaron los siguientes datos: en bachillerato tradicional hay 1,800 alumnos y el bachillerato técnico tiene 700 alumnos. Por su **género**, son 1,000 del sexo masculino, equivalentes al 40% de los alumnos matriculados, y 1,500 del sexo femenino equivalentes a 60 % del total de alumnos matriculados.

En la variable **religión** que profesan los alumnos, los resultados indican que el 45.3% de 2,500 (población) los alumnos profesan el adventismo; el 33.3% profesa el catolicismo, y el 15.5% el pentecostalismo.

Por su **enmarcación geográfica**, proceden de las cuatro regiones de la

República Dominicana. La región del este, compuesta por tres ciudades principales, contiene 3 escuelas secundarias con reconocimiento oficial de la Secretaría de Estado de Educación (entidad rectora de la educación en el país), tiene un total de 680 alumnos. Una de las escuelas está ubicada en el área central de la región este. Las otras dos ubicadas en el extremo este de la parte oriental que limita con la vecina isla de puerto Rico. La zona metropolitana, ubicada al sureste de la isla, la compone la ciudad principal, Santo Domingo, capital dominicana. Tiene 4 escuelas secundarias con reconocimiento oficial de la Secretaría de Estado de Educación; y un total de 600 alumnos. La región norte se compone de cuatro ciudades principales ubicadas en el centro de la isla con un total de 800 alumnos. La región sur, compuesta por cuatro ciudades principales ubicadas al suroeste, limita al oeste con las ciudades que hacen frontera con Haití y tiene dos escuelas secundarias con reconocimiento oficial de la Secretaría de Estado de Educación, con un total de 420 alumnos.

Los estratos muestrales seleccionados representaban las cuatro regiones que forman la República Dominicana (Hernández, 1994). En la página siguiente la tabla 3-1 facilita observar los segmentos y muestras poblacionales que se estudian. A partir de ésta, todas las tablas se identifican con el número del capítulo, seguido del dígito correlacionado a partir de 1; luego aparece el nombre de la tabla o el código estadístico de la variable, según el caso.

Tabla 3-0: Segmentos poblacionales

Estratos regionales	Seg. Muestral	% muestral	Seg. Poblacional	% Poblacional
Zona Metropolitana	105	30.0	600	24%
Región este	92	27.8	680	27.2
Región norte	100	29.2	800	32.0
Región sur	46	13.0	420	16.8
Totales	343	100	2,500	100

Muestra: Selección y descripción

Una muestra es una fracción de la población (Kerlinger, 1994). Los datos de este estudio fueron recolectados a través de un cuestionario, administrado a los alumnos de la escuela secundaria a partir de la muestra seleccionada mediante un proceso aleatorio estratificado según lo postula Briones (1991). Se incluyó solamente a los alumnos de escuela secundaria adventista, los cuales fueron calificados sobre la misma escala de antigüedad en la escuela adventista, a partir de un año de antigüedad.

El total de sujetos de la muestra se determinó usando la fórmula que aparece a continuación:

$$n = \frac{Npq}{(N-1)D+pq}$$

N= Tamaño de la población
p= Probabilidad (0.2)
pq= Varianza de la población
D= Margen de error
B= Magnitud del error de estimación

donde $q = 1-p$ y $D = \frac{B^2}{4}$

Fuente: Mendenhall, Ott y Scheaffer (1971), pág.46

Tamaño de la muestra

Utilizando la fórmula anterior y con los datos siguientes se determinó el tamaño de la muestra:

$N = 2{,}500$

$P = 0.5$

$q = 1 - P = 0.8$

$D = \frac{B^2}{4} = \frac{(0.04)^2}{4} = \frac{0.0016}{4} = 0.0004$

$D = \frac{B^2}{4}$

$B = 0.04$

Sustituyendo, se tiene que:

$$n = \frac{Npq}{(N-1)\frac{B}{4}+Pq} = \frac{2{,}500*0.2*0.8}{2{,}499*0.0004+0.2*0.8} = \frac{400}{0.9996+0.16} = \frac{400}{1.1596} = 345$$

Selección de la muestra

En las líneas que siguen se explica el proceso de selección de los estratos muestrales. Todos los estratos tuvieron la misma oportunidad de ser elegidos (Briones, 1991).

La tómbola fue el procedimiento usado para seleccionar los estratos. Se tomó el listado de los estratos muestrales, enumerados del 1 al 15. Cada número correspondía al nombre y dirección de una escuela. Los números se depositaron en una urna, un estudiante de medicina de la U.M. fue seleccionó los números. Los números así obtenidos se cotejaron con los nombres y dirección del listado original; de esa manera se precisaron los nombres de las 8 escuelas encuestadas.

Los elementos muestrales

La muestra de este estudio estuvo conformada por 345 alumnos. De ellos hubo una mortalidad estadística de dos casos, de donde se obtuvo una muestra válida de 343 provenientes de las cuatro regiones geopolíticas de la República Dominicana.

Los elementos muestrales fueron seleccionados (1) a través de un proceso de muestreo presencial aleatorio sistemático realizado en cada aula y (2) en cada aula se usó el 30% del total de alumnos presentes (Kerlinger, op. cit).

Instrumentación

Con la finalidad de obtener información de los sujetos de la muestra se usó un cuestionario diseñado para la ocasión, éste constó de 46 preguntas. En este estudio se usó el método de cuestionario, creado y desarrollado para recolectar la información. Sirvió para reunir datos en torno a la percepción que tienen los estudiantes respecto al ambiente áulico creado por el maestro para educar en valores. También se solicitó información demográfica como género, religión, edad, lugar de procedencia, grado, asignatura que cursan, y años de antigüedad en la escuela adventista.

Para la validez y confiabilidad del instrumento se administró una prueba piloto con 59 alumnos de primer año de la Escuela Preparatoria Ignacio Carrillo Franco de la Universidad Montemorelos, ubicada en el estado de Nuevo León, México. La versión original del instrumento constaba de 46 ítemes relacionados con el ambiente creado por los maestros para educar en valores. Sometidos los resultados del instrumento a análisis factorial, se redujo el itemario y la versión final quedó con 33 declaraciones concernientes al ambiente creado por los maestros para educar en valores, dentro de siete áreas: relación maestro alumno, relación alumno alumno, control áulico, intencionalidad curricular, estrategias instruccionales, civilidad y modelaje del maestro. La confiabilidad para estas siete áreas (coeficiente "alfa") en el estudio piloto fueron .8547, .6848, .9110, .9046, 8214, .8214, .8915

respectivamente.

Para elaborar el instrumento se desarrollaron las siguientes etapas.

Etapas

1. Elaboración y aplicación de un primer instrumento. De acuerdo con la literatura educativa revisada, se diseñó un instrumento indagatorio constituido por diez preguntas cerradas y dos abiertas. Respecto a las preguntas cerradas se presentaron diez expresiones relacionadas con valores, los cuales fueron seleccionados de dos tablas que representaban una jerarquía de valores. La primera diseñada por el pedagogo Francisco Larroyo, la segunda por el doctor Mario Humberto Rasi. Se solicitó a los respondedores señalar los valores escribiendo los números 1, 2, 3, en orden de importancia, que según su opinión son promovidos en su escuela. Se aplicó el instrumento una vez, a veinte alumnos de primer año de preparatoria, en el transcurso del semestre enero a mayo de 1995.

Las expresiones relacionadas con los valores con mayor frecuencia fueron: autoestima, relaciones prematrimoniales, confianza, lealtad a Dios, colaboración, sentimiento patriótico, amistad, cortesía, integridad. Con la información así obtenida se procedió a estructurar los ítemes que formarían el instrumento preliminar de esta investigación, en armonía con la literatura especializada.

2. Redacción de ítemes. Se redactaron 46 ítemes, que representan siete variables definidas en la operacionalización, tomando en cuenta la postura de Hernández (1994) según la cual todos los ítemes fueron redactados en dirección positiva, para responder con cinco opciones de la escala de Likert, según lo expresa Ary (1986),

que son: 1. desacuerdo total, 2. desacuerdo, 3. ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. de acuerdo, 5. de acuerdo total. Éstos fueron examinados por especialistas, con el objetivo de conseguir la validez de contenido. Así lo sugieren Good y Hatt (1988).

3. Elaboración del preinstrumento. El instrumento predecesor usado para la obtención de datos de este estudio, se estructuró con siete variables demográficas de la sección titulada "Información personal"

(1) Género al que pertenece

1 Masculino Femenino

(2) Curso el año

2 Primero Segundo Tercero Cuarto

(3) Mi edad es

15 años o menos 16 años 17 año 18 años o más

(4) Mi religión es

4 Adventista Católica Pentecostal Otra

(5) Mi antigüedad en la escuela adventista es de

5 2 años o menos 3-6 años 7-10 años 11-14 años

15 años o más

(6) Estoy en la clase de

(7) Pertenezco a la región de

La sección que prosigue se denomina "percepción del estudiante" y está constituida por 46 ítemes; a algunos de ellos se les cambió la redacción, por sugerencia de los especialistas.

4. Consulta a especialistas. Este fragmento explica la intervención de especialistas de

la Universidad de Montemorelos y la Universidad Autónoma de Nuevo León, para la revisión del instrumento. Esta actividad se inició el 3 de marzo de 1997 y concluyó el 20 de noviembre del mismo año.

En la entrevista sostenida con los especialistas se les pidió criticar por escrito el instrumento que se les entregaba; la crítica enfatizaba la terminología, contenido y extensión de los ítemes de acuerdo con la sugerencia de Good y Hatt (1988).

El procedimiento empleado llenó al cuestionario de validez de contenido y criterio (Ary, 1986). Atendiendo las recomendaciones de los especialistas, se procedió a realizar la prueba piloto.

5. Prueba piloto. Para pilotear el instrumento se seleccionó una población con características (edad y grado de escolaridad) similares a las de la población objeto de estudio (Meyer, 1984). La importancia de aplicar pruebas piloto estriba en calcular la validez y confiabilidad del instrumento (Good y Hatt 1991).

La prueba piloto se aplicó a un segmento poblacional constituido por 62 alumnos de primer año de la escuela preparatoria "Ignacio Carrillo Franco" de la Universidad de Montemorelos, ubicada al oeste de Montemorelos, población del estado mexicano de Nuevo León, unos 82 kilómetros al sureste de Monterrey, la capital del estado.

El instrumento fue administrado en el aula número 5 del mencionado centro de estudios, en las primeras horas de docencia del martes 24 de noviembre de 1997. La duración para administrarlo osciló entre 8 y 15 minutos, el encuestado más ágil, y más lento, respectivamente.

6. Análisis de validez. La validez es un requisito importante en todo instrumento de

investigación (Ary, 1986; Briones, 1991; Kelinger, 1994; Méndez, 1991). Para probar la validez del cuestionario se efectuaron tres procedimientos. Primero, se consultó a once especialistas de la Universidad de Montemorelos y de la Universidad Autónoma de Nuevo León; su intervención categórica giró en torno a la elaboración de constructo, de contenido y de criterio tal como puntualiza Bisquerra (1989). Algunos de los criterios tomados en cuenta en la intervención de los especialistas fueron: (1) más de 15 años en labores docentes, (2) profesionales con solvencia académica y moral, (3) formadores de maestros, (4) especialistas en el área de lengua y literatura. El segundo procedimiento, construcción de una tabla de operacionalización de variables, que figura en las siguientes páginas.

La validez de un instrumento implica cierta complejidad si realmente se quiere que éste mida lo que pretende medir. Esa medición incluye la determinación de lo que se quiere medir y la manera de observar lo medido. Con la intención de obtener un instrumento válido y confiable se procedió a hacer una tabla de operacionalización de variables, la cual identifica la variable o constructo, su definición conceptual, su definición instrumental y su definición operacional (Hernández, 1994). La última columna adiciona el valor alfa de confiabilidad del conjunto de variables a considerar en el estudio.

Tabla 3-1 Operacionalización de Variables

Variables Criterio	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional	Alfa
Relación maestro alumno	Incluye aspectos afectivos de la relación maestro alumno y la manera en que el maestro explica las normas y orienta el desarrollo personal del alumno.	Maexpnor 04 Norclara 05 Fomesco1 11 Consproc 17 Aplicava 23 Esfutare 31 Mavacuno 34	Cada indicador es medido por una escala que va de 1 a 5 puntos. Esto conduce a un puntaje que va desde 5 hasta 35.	.8547
Relación alumno alumno.	Se refiere a énfasis que hace el maestro en el establecimiento de relación entre los alumnos que puedan conocerse y apreciarse.	Cocompcl 14 Alumapmu 15	Cada indicador es medido por una escala que va de 1 a 5 puntos Esto conduce a un puntaje que va desde 2 hasta 10.	.6858
Control áulico	Se refiere al énfasis que hace el maestro en el establecimiento y cumplimiento de las normas de la clase y en que los alumnos conozcan las consecuencias de faltar a éstas.	Atenmaes 01 Cumpnor 03 Cofanor 29	Cada indicador es medido por una escala que va de 1 a 5 puntos. Esto conduce a un puntaje que va desde 3 hasta 15.	9085 ST= .9110
Variables Explicatorias Intencionalidad Curricular	Disposición o acción que el alumno percibe en el maestro para integrar los valores de la institución en los diferentes conocimientos del programa de estudios.	Mafomcre 06 Macomval 08 Minofdre 16 Maresire 18 Maxacti 19 Autoesti 20 Mailvaco 21 Mafoinal 22 Conapufu 30	Cada indicador es medido Por una escala que va de 1 a 5 puntos. Esto conduce a un puntaje que va desde 9 Hasta 45.	.9046
.Estrategias Instruccionales	Conjunto de actividades que realizan el maestro y el alumno con el propósito de promover los valores.	Canformo 09 Fomlealt 10 Estprinb 25 Anhisva 32	Cada indicador es medido Por una escala que va de 1 a 5 puntos. Esto conduce a un puntaje que va desde 4 hasta 20.	.8214
Civilidad	Propósito que según percibe el alumno tiene el maestro de combinar la explicación, interacción para promover el civismo y la moralidad	Premati 24 Defenval 26 Simbptr 27	Cada indicador es medido. Por una escala que va de 1 a 5 puntos. Esto conduce a un puntaje que va desde 3 hasta 9.	.8214

Modelaje del Maestro	Conducta de parte del maestro que presenta un ejemplo a seguir para sus alumnos consistentes con los valores que él adopta.	Conmavir 12 Inspiconf 33 Practibi 28 Permamoc 13 Compma 07	Cada indicador es medido por una escala que va de 1 a 5 puntos. Esto conduce a un puntaje que va desde 5 hasta 25.	.8901 ST= .8915
Variables Demográficas Género del alumno.	Condición Orgánica que distingue al hombre de la mujer	Esta variable está determinada por las respuestas que se ofrezcan a la pregunta 01. -pertenezco al género 1. -masculino 2. -femenino	Cada indicador es medido por el género que expresen.	
Antigüedad del alumno en escuela adventista.	Tiempo transcurrido en escuela adventista desde la fecha de inicio de su vida escolar hasta el presente.	Esta variable esta determinada por las respuestas que se ofrezcan a la pregunta 05. - Mi antigüedad en escuela adventista es de: 2 años De 3-5 años De 6-8 años De 9-11 años De 12-14 años De 15 o más años	Cada indicador es medido por la cantidad de años que expresen.	
Grado que cursa el alumno.	Representación de la evolución académica del alumno.	Esta variable esta determinada por las respuestas que se ofrezca a la pregunta 02.- Curso el año: Marque con una x Según su caso.	Cada indicador es medido por el número del grado que expresen.	

		1o. _____ 2o. _____ 3o_____ 4o_____		
Edad del alumno	Tiempo de existencia biológica del alumno.	Esta variable esta determinada por las respuestas que se ofrezca a 03. - Mi edad es: 14 años o menos 15 años 16 años 17 años 18 años o más	Cada indicador es medido por la cantidad de años que expresen.	
Religión	Conjunto de creencias acerca de la divinidad, que práctica el alumno de acuerdo con la filosofía denominaciones a la que pertenece.	Esta variable esta determinada por las respuestas que se ofrezca a los ítemes. 04. Mi religión es: 1. Adventista 2. Católico 3. Pentecostés 4. Ninguna	Cada indicador es medido por la respuesta que se obtenga en la encuesta.	
Procedencia	Se refiere al lugar de origen del alumno	Esta variable esta determinada por las respuestas que se ofrezca a los ítems. 04. - Pertenezco a la: 1. región norte 2. región este 3. Región sur 4. Región metropo-litana	Cada indicador es medido por la respuesta que se obtenga en la encuesta.	

El tercer procedimiento, se sometió el instrumento a una análisis factorial Varimax y quartimax, el último no se tomó en cuenta por resultar no significativo. La tabla 3-2 proporciona los resultados de la rotación Varimax. Bajo la columna denominada variable aparece la recopilación de las variables. Seguida de la columna ítems que muestra el factor matemático, o cantidad de ítems que formaban la variable.

Confiabilidad del instrumento. Para probar la confiabilidad del cuestionario se hizo un análisis escalar confiabilidad de Cronbach, tanto para el instrumento general como para siete áreas que lo conformaron; se obtuvo un coeficiente Alfa estandarizado de .9527, y .8547, .6848, .9110, .9046, .8214, .8214, .8915 respectivamente.

Tabla 3-3 Coeficiente de Alpha por variables

Nombre de las variables	Alpha estandarizada
1. Relación maestro-alumno	.8547
2. Relación alumno-alumno	.6858
3. Control áulico	.9110
4. Intencionalidad curricular	.9046
5. Estrategias instruccionales	.8214
6. Civilidad	.8214
7. Modelaje del maestro	.8915
8. Alfa global	.9527

Obtención de datos

Este apartado explica los procedimientos realizados para obtener los datos de los elementos muestrales que formaron parte de los estratos: región metropolitana, región este, región norte y región sur.

El proceso de obtención de datos fue realizado por la sustentante. Éste administró personalmente el instrumento a cada uno de los respondentes aleatoriamente elegidos, en cada aula se tomó el 30% de alumnos presentes.

La biblioteca de cada escuela sirvió de sede para reunir a los encuestados, que provenían de diferentes aulas, cursos y materias. En ese lugar se dio a los encuestados las indicaciones para responder el instrumento. Se tomó en cuenta las

precauciones que sugiere Namakforoosh (1988). Se administró el instrumento en los primeros trece días del mes de diciembre del año 1997. En esa fecha no se reconoció que hubiera eventos que pudieran alterar los datos obtenidos.

La aplicación se efectuó en horario matutino en los primeros tres períodos de clase de lunes a jueves. El instrumento fue contestado en un lapso de 6 a 10 minutos, el encuestado más ágil y él más lento respectivamente.

La intención de la investigadora se enfoca a medir las variables que dirijan a probar las hipótesis nulas. A continuación se especifica la operacionalización de hipótesis. Las hipótesis nulas que deben ser probadas y que identifican las variables pueden ser observables y mensurables (Méndez, 1991).

Tabla 3-4 Operacionalización de Hipótesis

HIPÓTESIS	VARIABLES	NIVEL DE MEDICIÓN	PRUEBA ESTADÍSTICA
Hipótesis 1 No existe relación lineal significativa entre las percepciones de los alumnos respecto a la relación maestro alumno y las variables explicatorias.	A. Relación maestro-alumno (1) Intencionalidad curricular (2) Estrategias instruccionales (3) Civilidad (4) Modelaje del maestro	Se usará escala de intervalo.	Paramétrica de análisis de regresión para determinar si existe relación significativa entre la variable dependiente (criterio) y la variable independiente (explicatoria) en término de la significancia T. Sí T≤ 0.05. Se rechaza la hipótesis Ho.
Hipótesis 2 No existe relación lineal significativa entre las percepciones de los alumnos respecto a la variable criterio y las variables explicatorias.	A.Control áulico. (1) Intencionalidad curricular (2)Estrategias instruccionales (3) Moralidad (4) Modelaje del maestro	Se usará escala de intervalo.	Paramétrica de análisis de regresión para determinar si existe relación significativa entre la variable dependiente

			(criterio) y la variable independiente (explicatoria) en término de la significancia T. Sí T≤ 0.05. Se rechaza la hipótesis Ho.
Hipótesis 3 No existe diferencia significativa en la relación maestro alumno debido a la religión de los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.	A. Relación maestro alumno B. Religión	A. Escala de Intervalo. B. Escala nominal	Análisis de varianza de una vía (one way anova) para ver si existe diferencia significativa entre las variables; si F resulta significativo en nivel $\alpha \leq 0.05$ se rechaza la hipótesis Ho y se considera que existe diferencia entre las variables.
Hipótesis 4 No existe diferencia significativa en el control áulico debido a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.	A.- Control áulico B.- Asignatura	A. Escala de intervalo o razón B. Escala nominal	Análisis de varianzas de una vía (one way anova) para ver si existe diferencia significativa entre las variables; si F resulta significativo en nivel $\alpha \leq 0.05$ se rechaza la hipótesis Ho y se considera que existe diferencia entre las variables.
Hipótesis 5 No existe diferencia significativa en la relación maestro alumno debido a la asignatura de Biblia, religión y antigüedad de los alumnos en las escuelas	A. Relación maestro alumno B. Asignatura C. Religión D. Antigüedad	A.- Intervalo o razón B.- Nominal C.- Nominal D.- Razón	Paramétrica de análisis de regresión para determinar si existe relación significativa entre la variable dependiente

secundarias adventistas de la República Dominicana.			(criterio) y la variable independiente (explicatoria) en término de la significancia T. Sí T≤ 0.05. Se rechaza la hipótesis Ho.
Hipótesis 6 No existe diferencia significativa en la relación alumno alumno respecto a los grados que cursan en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.	A.- Las relaciones del alumno con el alumno B.- Grados	A. Intervalo o razón B. Nominal	Análisis de varianza de una vía (one way anova) para ver si existe diferencia significativa entre las variables; si F resulta significativo en nivel $\alpha \leq 0.05$ se rechaza la hipótesis Ho y se considera que existe diferencia entre las variables.
Hipótesis 7 No existe relación significativa en la intencionalidad curricular manifestada por los maestros y la asignatura de Biblia, adventismo y antigüedad de los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.	A.- Intencionalidad curricular B.- asignatura C.- antigüedad	A. Intervalo B. Escala nominal C. Razón	Paramétrica de análisis de regresión para determinar si existe relación significativa entre la variable dependiente (criterio) y la variable independiente (explicatoria) en término de la significancia T. Sí T≤ 0.05. Se rechaza la hipótesis Ho.
Hipótesis 8 No existe diferencia significativa en el modelaje del maestro respecto a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República	A. Modelaje B. Asignatura	A. Intervalo B. Escala nominal	Análisis de varianza de una vía (one way anova) para ver si existe diferencia significativa entre las variables; si F

Dominicana.			resulta significativo en nivel $\alpha \leq 0.05$ se rechaza la hipótesis Ho y se considera que existe diferencia entre las variables.
Hipótesis 9 No existe diferencia significativa en las estrategias instruccionales empleada por los maestros, respecto a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.	A.Estrategias Instruccionales A. Asignatura	A. Intervalo B. Escala nominal	Análisis de varianza de una vía (one way anova) para ver si existe diferencia significativa entre las variables; si F resulta significativo en nivel $\alpha \leq 0.05$ se rechaza la hipótesis Ho y se considera que existe diferencia entre las variables.
Hipótesis 10 No existe diferencia significativa en la promoción de la civilidad manifestada por los maestros, entre las asignaturas que cursan los alumnos de nivel secundario de las escuelas adventistas de la República Dominicana	A. Promoción de la Civilidad B. Asignatura	A. Intervalo B. Escala nominal	Análisis de varianza de una vía (one way anova) para ver si existe diferencia significativa entre las variables; si F resulta significativo en nivel $\alpha \leq 0.05$ se rechaza la hipótesis Ho y se considera que existe diferencia entre las variables.

Análisis estadístico

Para hacer el análisis matemático de los datos se usó el paquete estadístico SPSS para estudios de las ciencias sociales, versión 6.1 para Windows. La herramienta electrónica fue una computadora Pentium. Previendo una posibilidad de error se revisó la base de datos con un asistente, para lo cual se usó una tabla de frecuencia y porcentaje, media de cada ítem y cada variable. Una vez corregidos los errores, se procedió a obtener las estadísticas descriptivas, frecuencia y porcentaje de cada ítem y variable.

Revisados los datos se crearon siete índices, uno por cada variable; cada índice estuvo compuesto por ítemes que se consideraron legítimos a la variable específica.

La tabla 3-5 Código de cada ítem que lo integra

Relmalm 1	Relalmal 2	Control3	Intencur 4	Estrateg 5	Civilida 6	Modemaes 7
Esfurtare 31	Cocompcl 14	Cofarnor 29	Maexacti 19	Fonlealt 10	Premati 24	Conmavir 12
Maexpnor 04	Alumpmu 15	Cumpnor 03	Minofdre 16	Estprinb 25	Defenval 26	Inspiconf 33
Norclara 05	Sufinor 02	Atenmaes 01	Mafomcre 06	Anahisva 32	Simbpatr 27	Practibi 28
Fomescol 11			Macomval 08	Canformo 09		Permamoc 13
Consproc 17			Maresire 18			Compmava 07
Aplicava 23			Mailvaco 21			
Mavacuno 34			Mafoinal 22			
			Autoesti 20			
			Conapufu 30			

Los códigos presentados en la tabla 3-5 contienen letras y números que se refieren a las claves de las variables o ítemes, según el renglón en que aparezcan. El primer número indica a qué variable pertenece el ítem seguido del número de ítem del cuestionario. Los ítemes de las siete variables se procesaron estadísticamente

para formar un índice por medio del análisis de clasificación múltiple, con la finalidad de realizar los análisis de regresión.

Procedimiento para la prueba de hipótesis

Los Procedimientos estadísticos utilizados para la prueba de hipótesis fueron los análisis de regresión múltiple por el método enter para explicar la relación entre las variables del estudio; análisis de regresión simple para explicar los casos con una variable dependiente y una variable independiente (Kinnear y Taylor, 1993); análisis de varianza de una vía (anova) para determinar si existían diferencias significativas entre las variables criterio y las variables demográficas. También se realizó una prueba de homogeneidad de varianza, antes de usar estadística inferencial; adicionalmente se usó la prueba de Scheffe para especificar las variables que difieren significativamente.

Los procedimientos estadísticos se llevaron a cabo mediante el programa estadístico SPSS (Norusis, 1995). Como paso previo al análisis de los datos se utilizó análisis factorial exploratorio para identificar los factores principales en la encuesta; basados en los datos colectados de 343 sujetos, usando una encuesta que contenía 33 ítemes. Se usó una prueba de acumulación (Scree test) para determinar el número de los factores a ser retenidos. Se empleó la rotación varimax para rotar el componente principal.

En el análisis de componente principal, la rotación varimax fue utilizada para analizar los 13 ítemes para las variables criterio o dependientes que medían las dimensiones del ambiente áulico para educar en valores. Los 21 ítemes restantes estaban dirigidos a medir las variables independientes o explicatorias. La tabla 4-0

muestra la carga factorial de los resultados de las variables criterio. Se presentan los factores, los porcentajes de varianzas explicadas por cada factor y la carga factorial por cada ítem de la encuesta.

Hipótesis nulas

Hipótesis1

Existe relación significativa entre las percepciones de los alumnos respecto a la relación maestro alumno y las variables explicatorias del estudio.

Hipótesis 2

Existe relación significativa entre las percepciones de los alumnos respecto al control áulico y las variables explicatorias.

Hipótesis 3

Existe diferencia significativa en la relación maestro alumno respecto a la religión de los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 4

Existe diferencia significativa en el control áulico respecto a las asignaturas que cursan los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 5

Existe relación significativa en la relación maestro alumno debido a la asignatura de Biblia, adventismo y antigüedad de los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 6

Existe diferencia significativa en la relación alumno alumno respecto a los grados que cursan en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 7

Existe relación significativa entre la intencionalidad curricular manifestada por los maestros debido a la asignatura de Biblia, religión y antigüedad de los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 8

Existe diferencia significativa en el modelaje del maestro respecto a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 9

Existe diferencia significativa en las estrategias instruccionales empleada por el maestro respecto a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 10

Existe diferencia significativa en la promoción de la civilidad manifestada por los maestros respecto a las asignaturas que cursan los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Resumen

En este capítulo se presentó la metodología de la investigación. Se describió la población y muestra del estudio, se explicó el diseño implementado en la

elaboración, validación y aplicación del instrumento como fuente principal para recabar la información.

Lo que más sentido tiene en la investigación, es someter las cifras codificadas al más riguroso esfuerzo del análisis e interpretación Cervo (1993). El próximo capítulo, el cuarto, contiene los hallazgos extraídos al interpretar los datos obtenidos en la muestra.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Introducción

El propósito de esta investigación fue descubrir si existe relación lineal entre las variables criterio (relación maestro alumno, relación alumno alumno, control áulico), y las variables explicatorias (intencionalidad, estrategias instruccionales, civilidad y modelaje del maestro).

Este capítulo presenta los hallazgos más sobresalientes obtenidos del estudio. Los mismos proporcionados por los análisis estadísticos de regresión lineal múltiple por método enter para explicar la relación entre las variables del estudio; análisis de regresión simple para explicar los casos que tienen una variables dependiente y una variable independiente (Kinnear y Taylor, 1993); análisis de varianza de una vía (anova one way) para determinar si existían diferencias significativas entre las variables criterio y las variables demográficas. También se realizó una prueba de homogeneidad de varianza, antes de usar estadística inferencial; adicionalmente se usó la prueba de Scheffe para especificar las variables que difieren significativamente.

Los procedimientos estadísticos se llevaron a cabo mediante el programa estadístico SPSS (Norusis, 1995). Como parte del proceso de análisis de los datos se utilizó análisis factorial de exploración para identificar los factores principales en la encuesta; basados en los datos colectados de 343 sujetos, usando una encuesta que

contenía 33 ítemes. Se usó una prueba de acumulación (Scree test) para determinar el número de los factores a ser retenidos. Se empleó la rotación varimax para rotar el componente principal.

En el análisis de componente principal, la rotación varimax fue utilizada para analizar los 13 ítemes para las variables criterio o dependientes que medían las dimensiones del ambiente áulico para educar en valores. Los 21 ítemes restantes estaban dirigidos a medir las variables independientes o explicatorias. La tabla 4-0 muestra la carga factorial de los resultados de las variables criterio. Se presentan los factores, los porcentajes de varianzas explicadas por cada factor y la carga factorial por cada ítem de la encuesta.

Tabla 4 -0 Análisis factorial Variable Criterio.

Ítems	Nombre del factor	Carga factorial
Factor 1	**Relación maestro alumno**	
Aplicava		.71365
Consproc		.67664
Maexpnor		.63941
Fomescol		.63516
Norclara		.61395
Esfutare		.40833
Mavacuno		.53873
FactorII	**Relación alumno alumno**	
Cocompcl		.71228
Alumopmu		.66922
Factor III	**Control áulico**	
Cofornor		.75925
Cumpnor		.63466
Atenmaes		.50104

Se encontraron tres factores para las variables dependientes con eigenvalue de: 3.67304, 1.55930, 1.00693 contabilizando un 28.3%, 12.0% y un 7.7% de las

varianzas respectivamente. Esto significa que las variables criterio explican un 48% de la variación en el ambiente áulico creado por el maestro.

Kaiser-Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) = .80183.

Tabla 4 -1 análisis factorial Variable Explicatoria

Itemes	Nombre del factor	Carga factorial
Factor I	**Intencionalidad curricular**	
Maexacti		.69382
Maformcre		.64127
Minofdre		.63953
Mocomval		.61236
Maresire		.61233
Mailvaco		.54701
Maifoinal		.54248
Autoesti		.45603
Factor II	**Modelaje del maestro**	
Comavirc		.71123
Insconf		.68047
Practibi		.63203
Permomoc		.57324
Conopufu		.46705
Factor III	**Estrategias instruccionales**	
Fomlealt		.73911
Estprinb		.65310
Anahissva		.44987
Canformo		.42293
Factor IV	**Civilidad**	
Prematri		.79229
Defenval		.44338
Simbpatr		.43442

Para las variables independientes se encontraron cuatro factores con eigenvalue de: 6.79429, 1.554432, 1.3942 y 111514. Contabilizando el 32.4%, el 7.4%, 6.6% y el 5.0% de las variaciones respectivamente. Esto significa que las variables explicatorias presentan un 51.4 % de la variación en el ambiente áulico

creado por el maestro.

La prueba Kaiser Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequcy (KMO) arrojó un valor de .90761.

Variable principal

Para medir lo concerniente a la variable principal, se utilizó el modelo de Fernández y Asencio (1992), que mide el ambiente áulico o clima de clase, lo cual trabaja en el ámbito de las dimensiones que incluyen: relación maestro alumno, relación alumno alumno y control áulico.

Vistos los resultados del análisis factorial se encontró que una rotación de 7 factores era apropiada. Estos siete factores explican un 99.4% de varianza. A continuación se presenta la discusión para cada uno de esos factores.

El factor primero fue denominado relación maestro alumno, y estuvo conformado por siete ítemes claves incluidos, que son: mi maestro explica las normas de la clase (maexpnor 03), las normas de las clases son claras (norclara 04.) Los ítemes que miden la relación afectiva positiva entre maestros y alumnos, (mavacuno 33). Mi maestro valora mi esfuerzo por cumplir las normas. En esta clase se fomenta un espíritu de colaboración (fomescol 10). Mi maestro me da oportunidad de tomar decisiones en la que puedo aplicar los valores (aplicava 25), (consproc 16) (Esfutare 30), para medir el desarrollo personal del alumno.

Control áulico fue el factor número II. Estuvo compuesto por tres ítemes, que mostraron la importancia de establecer las normas y que los estudiantes conozcan las

consecuencias de faltar a éstas. El ítems atenmaes 01 se refiere a la atención que debe prestar el alumno al maestro; cuando el alumno presta atención genera la disposición de cumplir las normas (cumpnor 33), a demás de conocer las consecuencias de faltar a las normas (cofanor 28).

El factor número III se denomina relación alumno alumno. Conformado por dos ítemes que evaluaron la importancia de la relación entre los alumnos, estos ítemes están relacionados con el aprecio mutuo entre los alumnos (alumapmu 14) y (cocompcl 13) conozco a mis compañeros de clase.

Variables explicatorias

En lo que respecta a las variables explicatorias se utilizó el modelo de García y Vanella (1988), quienes presentan una propuesta para educar en valores. Éstas aluden a intencionalidad curricular, estrategias instruccionales, civilidad y modelaje del maestro.

Al factor número IV se lo etiquetó con el nombre intencionalidad curricular. Está integrado por 9 ítemes, que muestran la importancia de que el maestro esté totalmente identificado con la cultura de su organización de modo que ilustre y promueva los valores de su organización (Mailvaco 20).

(Maconval 7), estos valores se identifican con el concepto de autoestima (autoesti 19), integridad (mafoinal 21), creatividad (mafoncre 14), clarificación (maexacti 18), transferencia de aprendizaje (conapufu 29) solución de problemas (maresire 17).

El factor número V trató sobre las estrategias instruccionales empleadas por los maestros. Este quedó representado por cuatro ítemes que denotaron una tendencia a estrategias emergentes. En los mismos se destaca la interacción maestro alumno para promover los valores. Las herramientas como historias que contienen valores (anahisva 31), los cantos que fortalecen los aspectos morales (canformo 08), análisis de principios bíblicos (esprinb 24); como consecuencia de los ítems anteriores se fomenta la lealtad a Dios (fomleat 9).

Al factor número VI se nombró civilidad promovida por el maestro. Este factor responde a los objetivos de la clase moral y cívica que se imparte en las escuelas secundarias de la República Dominicana. Estuvo compuesto por tres ítemes que promueven la civilidad, libre expresión y moralidad del alumno. Se fomenta el amor a los símbolos patrios (simbptr 26), se prepara al alumno para defender sus valores (defenval 25), se orienta al alumno respecto al peligro de las relaciones premaritales (prematri 23).

El factor VII quedó etiquetado con el nombre modelaje del maestro. Cinco ítemes integran este factor, relacionados con el comportamiento del maestro que apunta el desarrollo de virtudes cristianas (comavir 11), cortesía (permamoc 12), confianza y (practibi 27) cuya práctica cristiana aclara los valores del estudiante 07.

Análisis de muestra por ítemes

Los datos estadísticos obtenidos de 343 sujetos de la muestra, se presentan siguiendo el orden de la operacionalización de las variables. De esa manera se establecen tres secciones estadísticas: datos demográficos, variables criterio o

independientes, y variables explicatorias.

Datos demográficos

La primera sección del instrumento, ambiente áulico para educar en valores, considera siete variables demográficas bajo el nombre de (1) género, (2) curso, (3) edad, (4) religión, (5) antigüedad en la escuela adventista, (6) nombre de la asignatura y (7) lugar de procedencia. Para contestar las declaraciones hay cuatro opciones, excepto en la primera y sexta declaraciones que tienen dos y una respectivamente.

La tabla 4-2 indica que el 59% de los alumnos encuestados pertenecían al sexo femenino; mientras que el 39.1% pertenecían al género masculino, y el 1.5% correspondió a casos no resueltos.

Tabla 4-2:Género

Género	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Masculino	134	39.0
Femenino	204	59.5
Sin respuesta	5	1.5
Totales	343	100

En cuanto al grado académico del alumno la tabla 4-1 presenta que el 29.7% de los alumnos encuestados cursan el segundo año de la secundaria, el 24.8% el primero. El 22.8% y el 20.4% representan a los alumnos que cursan el cuarto y tercero de la secundaria respectivamente. Hubo un 2.3% que no indicó el grado al que pertenecen.

Tabla 4-3: Grado

Grado	Frecuencia	Porcentaje
1. Primero	85	24.8
2. Segundo	102	29.7
3. Tercero	70	20.4
4. Cuarto	78	22.8
Sin respuesta	8	2.3
Totales	343	100

Edad de los estudiantes

De los 343 alumnos que respondieron el cuestionario el 40.6% fueron adolescentes. El 24.8% en la edad de 16 años, el 19.5 % tenía 17 años, el 13.4% se ubicó en edad de18 años. El 1.7% de los sujetos se abstuvo de contestar.

Tabla 4-4: Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
1. 15 años o menos	139	40.6
2. 16 años	85	24.8
3. 17 años	67	19.5
4. 18 años	46	13.4
Sin repuesta	6	1.7
Totales	343	100

Religión de los alumnos

El 43.0% de la muestra dice profesar la religión cristiana adventista, el 31.8% la fe católica, y el 5.0% son pentecostales, congregación religiosa que ocupa el tercer lugar dentro las denominaciones religiosas de la República Dominicana. El 15.5% manifestó pertenecer a otra denominación religiosa, la cual no fue especificada. Un 4.7% de la muestra se abstuvo de contestar el nombre de la denominación a la cual pertenece.

Tabla 4-5: Religión

Religión	Frecuencia	Porcentaje
1. Adventista	148	43.0
2. Católica	109	31.8
3. Pentecostal	17	5.0
4. Otra religión	53	15.5
Sin respuesta	16	4.7
Totales	343	100

Antigüedad en escuela adventista

El 28.0% de la muestra dice tener dos años en escuela adventista, el 31.0% de tres a seis, 20.9% de siete a diez, 14.6% quince o más años respectivamente. Un 5.5% de la muestra se abstuvo de contestar.

Tabla 4-6: Antigüedad

Antigüedad	Frecuencia	Porcentaje
1. 2 años	96	28.0
2. 3-6 años	106	31.0
3. 7-10 años	72	20.9
4. 15 años o más	50	14.6
Sin respuesta	19	5.5
Totales	343	100

Asignatura

De los 343 que conformaron la muestra del estudio al momento de aplicar el cuestionario, el 21.3% estaba recibiendo la materia de español, el 13.4% biología, el 10.5% sociales y otro tanto, matemáticas, el 10.2% Biblia, el 7.9% educación artística, 7.3% francés, 6.7% inglés, 5.0% computación, 2.1% orientación, 1.5% química, 0.9% tecnología. El 2.9% no contestó.

Tabla 4-7: Clase

Asignatura	Frecuencia	Porcentaje
1. Sociales	36	10.5
2. Matemáticas	36	10.5
3. Educación artística	27	7.9
4. Computación	17	5.0
5. Español	73	21.7
6. Inglés	23	6.7
7. Biología	46	13.4
8. Francés	25	7.3
9. Tecnología	3	0.9
10. Orientación	7	2.1
11. Química	5	1.5
12. Biblia	35	10.2
Sin repuesta	10	2.9
Totales	343	100

Procedencia del estudiante

La tabla presenta la frecuencia y porcentaje que indica la procedencia de los encuestados, presenta la zona metropolitana con un 37.3%, la zona este con 25.9%, la zona norte 23.9% y la zona sur con un 12.8%.

Tabla 4-8:Procedencia

Región	Frecuencia	Porcentaje
Área metropolitana	128	37.3
Región este	89	25.9
Región norte	82	23.9
Región sur	44	12.8
Totales	343	100.0

Datos y tablas de respuestas de las variables dependientes

Relación maestro alumno

Ésta quedó integrada por siete ítemes que miden la calidad de la relación maestro alumno. A continuación se describen los ítemes que la integran

El 83.1% del alumnado encuestados concuerda en que los maestros valoran el esfuerzo de los alumnos por cumplir las normas. El 6.7 manifestó no estar de acuerdo con la declaración emitida.

A partir de ésta tabla todas las preguntas fue contestada

Mi maestro valora mi esfuerzo por cumplir las normas

Tabla 4-9: Mavacuno33

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	12	3.5
2. En desacuerdo	11	3.2
3. No tengo opinión definida	35	10.3
4. De acuerdo	102	29.7
5. Acuerdo total	183	53.4
Totales	343	100

En esta clase me esfuerzo por terminar mi tarea

De los 343 casos encuestados la mayoría equivalente a un 86.8% contestó que está de acuerdo y en total acuerdo con su esfuerzo para terminar su tarea. El 8.2 % no tuvo opinión definida, mientras el 5.0 % expresó no esforzarse para hacer su tarea.

Tabla 4-10: Esfutare30

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	6	1.8
2. En desacuerdo	11	3.2
3. No tengo opinión definida	28	8.2
4. De acuerdo	89	25.9
5. Acuerdo total	209	60.9
Totales	343	100

El maestro explica las normas

En lo tocante al conocimiento de las normas por parte de los alumnos el 80.5% está de acuerdo o muy de acuerdo en que el maestro explica las normas de la clase, el

12.0% de los respondentes expresan no tener opinión definida al respecto. El 7.6% contestó entre desacuerdo y total desacuerdo.

Tabla 4-11: Maexpnor 03

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	10	2.9
2. En desacuerdo	*16*	*4.7*
3. No tengo opinión definida	41	12.0
4. De acuerdo	*72*	*21.0*
5. Acuerdo total	*204*	*59.4*
Totales	343	100

Tengo oportunidad de construir mi propio conocimiento

La tabla 4-12 indica que el 79.4% están en acuerdo y acuerdo total respecto a la oportunidad que tiene cada alumno de construir su propio conocimiento. El 14.4% no contestó, el 6.2% expresó estar en desacuerdo y total desacuerdo en que pueden construir su propio conocimiento.

Tabla 4-12: Consproc 16

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	9	6.2
2. En desacuerdo	12	3.6
3. No tengo opinión definida	49	14.4
4. De acuerdo	110	32.2
5. Acuerdo total	163	47.2
Totales	343	100

En esta clase se fomenta un espíritu de colaboración

La tabla 4-12 indica que el 67.9% están de acuerdo y acuerdo total que en el aula se promueve la colaboración entre el alumnado. El 13.4% expresa estar en desacuerdo y en total desacuerdo que en el aula se promueve la colaboración en el alumnado.

Tabla 4-13:Fomescol 10

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	16	4.7
2. En desacuerdo	30	8.7
3. No tengo opinión definida	64	18.7
4. De acuerdo	107	31.2
5. Acuerdo total	126	36.7
Totales	343	100

Mi maestro me permite tomar decisiones aplicando valores

Los elementos muestrales en un 67.9% indican que están de acuerdo y total acuerdo en que el maestro ofrece oportunidad al alumno de tomar decisiones; el 18.7% expresa que no tiene opinión definida al respecto. Un 13.4% sostiene que no están de acuerdo respecto a la opinión presentada.

Tabla 4-14:Aplicava 25

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	16	4.7
2. En desacuerdo	30	8.7
3. No tengo opinión definida	64	18.7
4. De acuerdo	107	31.2
5. Acuerdo total	126	36.7
Totales	343	100

Claridad de las normas

Los elementos muestrales en un 77.4% indican que están de acuerdo y total acuerdo en que las normas de la clase son claras, el 15.7% expresa que no tiene opinión definida al respecto. El 7.9% discuerda con la opinión presentada.

Tabla 4-15: Norclara 04

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	11	3.2
2. En desacuerdo	16	4.7
3. No tengo opinión definida	54	15.7
4. De acuerdo	74	22.7
5. Acuerdo total	188	54.7
Totales	343	100

Relación alumno alumno

Conozco bien a mis compañeros de clase

El 74.6% de los respondentes expresaron estar de acuerdo y muy de acuerdo en que conocen bien a sus compañeros, el 27.2% no dio su opinión. Por su parte el 11.2% está en desacuerdo con la opinión emitida.

Tabla 4-16: Cocompcl 13

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	17	5.0
2. En desacuerdo	21	6.2
3. No tengo opinión definida	93	27.2
4. De acuerdo	94	27.4
5. Acuerdo total	118	47.2
Totales	343	100

Los alumnos de esta clase se aprecian mutuamente

La muestra encuestada dice no tener opinión definida con relación al aprecio que existe entre los alumnos. Así lo manifestó el 30.9%. El 31.8% manifestó estar en desacuerdo y desacuerdo total; el 37.3% estuvo de acuerdo en que los alumnos se aprecian.

Tabla 4-17: Alumapmu 14

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	46	13.4
2. En desacuerdo	63	18.4
3. No tengo opinión definida	106	30.9
4. De acuerdo	81	23.6
5. Acuerdo total	47	13.7
Totales	343	100

Control áulico

Conozco las consecuencias de faltar a las normas

La tabla 4-18 muestra que el 89.6% de los encuestados expresaron conocer las consecuencias de faltar a las normas de la clase. El 7.1%, manifestó no tener opinión definida, el 3.3% discordó de la opinión expresada.

Tabla 4-18: Cofanor 28

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	8	2.4
2. En desacuerdo	3	0.9
3. No tengo opinión definida	24	7.1
4. De acuerdo	62	19.3
5. Acuerdo total	241	70.3
Totales	343	100

En esta clase puedo cumplir las normas

La tabla 4-19 indica que el 82.8% de los alumnos expresan su disposición de cumplir las normas de la clase, el 13.4% expresa no tener opinión definida, y el 3.8% manifiesta estar en total desacuerdo respecto a su disposición de cumplir con las normas.

Tabla 4-20: Atenmaes 01

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	5	1.5
2. En desacuerdo	8	2.3
3. No tengo opinión definida	46	13.4
4. De acuerdo	111	32.4
5. Acuerdo total	173	50.4
Totales	343	100

Datos y tablas de respuestas de las variables explicatorias

Intencionalidad curricular

Mi maestro ilustra los valores del colegio

El 79.0% de los alumnos expresan que están de acuerdo en que su maestro ilustra los valores del colegio, sin embargo, el 9.0% contestó lo contrario y el 12.0% manifestó una posición neutra sin opinión definida.

Tabla 4-21: Mailvaco 20

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	16	4.5
2. En desacuerdo	16	4.5
3. No tengo opinión definida	41	12.0
4. De acuerdo	88	25.7
5. Acuerdo total	182	53.3
Totales	343	100

En esta clase se discuten aspectos relacionados con la autoestima

La tabla muestra que un 59.1% de los elementos muestrales considera que en la clase se discuten aspectos relacionados con la autoestima. Un 19.8% se abstuvo de emitir su opinión y un 21.0% estuvo en desacuerdo y desacuerdo total.

Tabla 4-22: Autoesti 19

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	38	11.1
2. En desacuerdo	34	9.9
3. No tengo opinión definida	68	19.8
4. De acuerdo	81	23.6
5. Acuerdo total	122	35.5
Totales	343	100

En esta clase mi maestro intenta ofrecer datos reales

El 85.1% de los alumnos encuestados expresan estar de acuerdo y total acuerdo respecto al intento de los maestros por ofrecer datos reales, el 11.1% se abstuvo de emitir su opinión.

Tabla 4-23: Minorfdre15

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	7	2.1
2. En desacuerdo	6	1.7
3. No tengo opinión definida	38	11.1
4. De acuerdo	105	30.6
5. Acuerdo total	187	54.5
Totales	343	100

Mi maestro me ayuda a examinar mis actividades

De los 343 encuestados el 18.6% no concuerda con la opinión de que su maestro examina sus actividades, el 21.9% se abstuvo de emitir su opinión y el 59.5% expresó estar de acuerdo y total de acuerdo en que los maestros examinan sus actividades alumno. Sin embargo, el 21.9% expresó no tener opinión definida respecto al asunto.

Tabla 4-24: Maexacti 18

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	30	8.7
2. En desacuerdo	34	9.9
3. No tengo opinión definida	75	21.9
4. De acuerdo	110	32.1
5. Acuerdo total	94	27.4
Totales	343	100

Mi maestro fomenta la integridad en los alumnos

Respecto a la integridad que el maestro fomenta en sus alumnos el 68.5% de los encuestados están de acuerdo y en total acuerdo, que la integridad es fomentada por los maestros; un 23.3% de los encuestados no dio opinión.

Tabla 4-25: Mafoinal 21

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	11	3.2
2. En desacuerdo	17	5.0
3. No tengo opinión definida	80	23.3
4. De acuerdo	122	35.6
5. Acuerdo total	113	32.9
Totales	343	100

Mi maestro relaciona la clase con situaciones reales

La tabla respecto a la relación de la clase con situaciones reales indica que casi tres cuartos de ellos 74.7% estuvieron de acuerdo y total acuerdo al respecto, y el 11.3% opinaron en desacuerdo. Mientras el 14.3% no tuvo una opinión definida.

Tabla 4-26: Maresire 17

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	19	5.5
2. En desacuerdo	20	5.8
3. No tengo opinión definida	49	14.3
4. De acuerdo	89	25.9
5. Acuerdo total	166	48.8
Totales	343	100

Mi maestro fomenta en mí la creatividad

La tabla indica que el 63. 2 % los encuestados manifiestan estar de acuerdo y total acuerdo en que los maestros fomentan la creatividad en sus alumnos. Mientras el 18.4% indicó no tener una opinión no definida, el 18.4% discordó de la opinión de la mayoría.

Tabla 4-27: Mafoncre 05

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	36	10.5
2. En desacuerdo	27	7.9
3. No tengo opinión definida	63	18.4
4. De acuerdo	103	30.0
5. Acuerdo total	114	33.2
Totales	343	100

Los conocimientos de la clase los puedo aplicar fuera

El 85.7% de los sujetos encuestados percibe que los conocimientos de la clase se pueden aplicar en el diario vivir. El 9.6% se abstuvo de contestar.

Tabla 4-28: Conapufu 29

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	5	1.5
2. En desacuerdo	11	3.2
3. No tengo opinión definida	33	9.6
4. De acuerdo	83	24.2
5. Acuerdo total	211	61.5
Totales	343	100

Mi maestro comunica los valores del colegio

El 72.3% de los sujetos encuestados percibe que los maestros comunican los valores del colegio. El 17.5% se abstuvo de contestar. Sin embargo, el 8.2% contestó entre desacuerdo y desacuerdo total.

Tabla 4-29: Macomval 20

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	9	2.6
2. En desacuerdo	26	7.6
3. No tengo opinión definida	60	17.5
4. De acuerdo	108	31.5
5. Acuerdo total	140	40.8
Totales	343	100

Estrategias instruccionales

En esta clase se fomenta la lealtad a Dios

Un 85.1% de los respondentes estuvo de acuerdo y total acuerdo en que el maestro fomenta la lealtad a Dios; un 6.4% respondió en desacuerdo y total desacuerdo.

Tabla 4-30: Fomlealt 09

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	10	2.9
2. En desacuerdo	12	3.5
3. No tengo opinión definida	29	8.5
4. De acuerdo	65	19.0
5. Acuerdo total	227	66.1
Totales	343	100

Los cantos que usamos en la clase fortalecen los aspectos morales

El 69.9% de los alumnos contestó estar de acuerdo y muy de acuerdo en que los cantos que se usan en clase fortalecen los aspectos morales; un 14.2% no emitió juicio, mientras el 15.9% discordó de la opinión del 69.9%.

Tabla 4-31: Canform 08

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	32	2.9
2. En desacuerdo	22	3.5
3. No tengo opinión definida	49	8.5
4. De acuerdo	89	19.0
5. Acuerdo total	151	50.9
Totales	343	100

En esta clase se analizan historias que contienen valores

La tabla presenta que el 72.0% concuerda que en el aula se analizan las historias que contienen valores; el 13.4% discuerda con la opinión de la mayoría 72.0%.

Tabla 4-32: Anhisva 31

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	25	7.3
2. En desacuerdo	21	6.1
3. No tengo opinión definida	50	14.6
4. De acuerdo	92	26.8
5. Acuerdo total	155	45.2
Totales	343	100

En esta clase estudio principios bíblicos con mi maestro

La tabla refleja que un 21.2% de los encuestados está en desacuerdo y desacuerdo total respecto a estudio de principios bíblicos con el maestro. El 64.5% estuvo de acuerdo y total acuerdo mientras el 14.3% tuvo una opinión no definida.

Tabla 4-33: Estprinb 24

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	43	12.5
2. En desacuerdo	30	8.7
3. No tengo opinión definida	49	14.3
4. De acuerdo	76	22.2
5. Acuerdo total	145	42.3
Totales	343	100

Civilidad y moralidad.

Peligro de las relaciones prematrimoniales

De los 343 encuestados el 71.4% estuvo de acuerdo y total acuerdo en que reciben orientación sobre el peligro de las relaciones prematrimoniales. El 9.6% prefirió no emitir juicio, el 19.0% expresó estar en desacuerdo.

Tabla 4-34: Prematri 23

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	40	11.7
2. En desacuerdo	25	7.3
3. No tengo opinión definida	33	9.6
4. De acuerdo	57	16.6
5. Acuerdo total	188	54.8
Totales	343	100

Mi maestro permite defender públicamente mis valores

De los 343 encuestados el 62.4% estuvo de acuerdo y total acuerdo en que los maestros permiten a los alumnos defender públicamente sus valores; el 14.9%

Tabla 4-39: Practibi 27

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	21	6.1
2. En desacuerdo	21	6.1
3. No tengo opinión definida	52	15.2
4. De acuerdo	75	21.9
5. Acuerdo total	174	50.7
Totales	343	100

La conducta de mi maestro me inspira confianza

De los 343 encuestados el 72.7% estuvo de acuerdo y total acuerdo en que su maestro inspira confianza; sin embargo un 16.6% tuvo opinión no definida y el 10.7% manifestó estar en desacuerdo y total desacuerdo.

Tabla 4-40: Inspconf 32

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	19	5.5
2. En desacuerdo	18	5.2
3. No tengo opinión definida	57	16.6
4. De acuerdo	84	24.6
5. Acuerdo total	165	48.1
Totales	343	100

El comportamiento de mi maestro aclara mis valores

De los 343 encuestados el 70.9% estuvo de acuerdo y total acuerdo en que su maestro inspira confianza; sin embargo un 20.4% tuvo opinión no definida y el 8.7% manifestó estar en desacuerdo y total desacuerdo.

Tabla 4-41: Compmava 06

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1. Desacuerdo total	11	3.2
2. En desacuerdo	19	5.5
3. No tengo opinión definida	70	20.4
4. De acuerdo	105	30.6
5. Acuerdo total	138	40.3
Totales	343	100

Hipótesis Nulas

Hipótesis 1

No existe relación lineal significativa entre las percepciones de los alumnos en la relación maestro alumno y la intencionalidad curricular, las estrategias instruccionales, civilidad y el modelaje de los maestros.

Hipótesis 2

No existe relación lineal significativa entre las percepciones de los alumnos respecto al control áulico y la intencionalidad curricular, las estrategias instruccionales, civilidad y el modelaje de los maestros.

Hipótesis 3

No existe diferencia significativa en la relación maestro alumno respecto la religión de los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana

Hipótesis 4

No existe diferencia significativa en el control áulico respecto a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 5

No existe relación significativa en la relación maestro alumno y a la asignatura de Biblia, religión y antigüedad de los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 6

No existe diferencia significativa en la relación alumno alumno, respecto a los grados que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 7

No existe relación significativa en la intencionalidad curricular manifestada por los maestros debido a la asignatura de Biblia, religión y antigüedad de los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 8

No existe diferencia significativa en el modelaje del maestro debido a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 9

No existe diferencia significativa en las estrategias instruccionales empleada por los maestros respecto a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Hipótesis 10

No existe diferencia significativa en la promoción de la civilidad empleada por los maestros debido a las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias

adventistas de la República Dominicana.

A continuación aparece el procedimiento empleado para someter a prueba las hipótesis.

Prueba de hipótesis

Para someter a prueba las hipótesis se realizó un análisis de regresión múltiple (enter), análisis de varianza de una vía (anova), análisis de homogeneidad de varianza de dos colas (leven test for homogeneity of variances). Adicionalmente se hizo un análisis prueba de Scheffe.

En esta sección se presentan los análisis estadísticos realizados para someter a prueba las diez hipótesis de este trabajo de investigación.

Las hipótesis citadas en esta investigación tienen una dirección positiva. Para someter a prueba las hipótesis uno, dos, cinco y siete se utilizaron el método enter. El nivel de (Sig T≤ .05) fue el criterio usado para probar las hipótesis nulas.

Resultados relacionados con la prueba de hipótesis

Primera *hipótesis nula*

No existe relación significativa entre las percepciones de los alumnos respecto a la relación maestro alumno y la intencionalidad curricular, las estrategias instruccionales y civilidad promovida por los maestros.

Para someter a prueba esta hipótesis se realizó un análisis de regresión múltiple por el método (enter). El nivel de (Sig T≤ .05) fue el criterio usado para rechazar la hipótesis nula y considerar que existe relación significativa entre las variables (Copeland, 1994).

Los coeficientes de regresión estandarizados indican que existe relación significativa en la relación maestro alumno y la intencionalidad curricular (Beta=.624, P<.0001), estrategias instruccionales (Beta=.204 P<.0001), civilidad (Beta=.302, P<.0001) y modelaje del maestro (Beta=.311, P<.0001). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se retiene la hipótesis de trabajo según la cual, existe relación lineal significativa entre la variable criterio relación maestro alumno y las variables explicatorias.

Segunda hipótesis nula

No existe relación significativa entre las percepciones de los alumnos respecto al control áulico y la intencionalidad curricular, las estrategias instruccionales, civilidad y el modelaje de los maestros.

Para someter a prueba esta hipótesis se realizó un análisis de regresión múltiple por el método (enter). El nivel de (Sig T≤ .05) fue el criterio usado para rechazar la hipótesis nula y considerar que existe relación lineal significativa entre las variables (Copeland, 1994).

Los coeficientes de regresión estandarizados indican que existe relación lineal significativa en el modelaje del maestro (Beta=.268, P<.0001) y la intencionalidad curricular (Beta=.139, P<.05). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta o retiene la hipótesis de trabajo, según la cual existe relación lineal significativa entre la variable criterio control áulico y las variables explicatorias, modelaje del maestro (Beta=.276 P<.0001), e intencionalidad curricular (Beta=.162 P<.0001). Por tanto se concluye que las variables estrategias instruccionales y civilidad no tienen relación

significativa debido a que no entraron en la ecuación

Tercera hipótesis nula

No existe diferencia significativa en la relación maestro alumno respecto a la religión que profesan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Para someter a prueba esta hipótesis se realizó un análisis de varianza (anova) de una vía, con las variables relación maestro alumno y religión que profesan los alumnos de nivel secundario de las escuelas adventistas de la República Dominicana.

En esta hipótesis se obtuvo una razón $F_{(343)} = 1.1398$, $P>.05$ que indica que no se retiene la hipótesis de trabajo. Y se acepta la hipótesis nula según la cual no existe diferencia significativa en la relación maestro alumno respecto a la religión que profesan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Cuarta hipótesis nula

No existe diferencia significativa en el control áulico debido a las asignaturas que cursan los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Para someter a prueba las hipótesis se realizó un análisis de varianza de una vía (anova), con las variables control áulico y las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana. En esta hipótesis se obtuvo una razón $F_{(343)}= 1.4848$, $P>.05$ por tanto no hay razón para rechazar la hipótesis nula. En cambio hay razones para rechazar la hipótesis de investigación y considerar que no existe diferencia significativa en el control áulico debido a las asignaturas que cursan

los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Quinta hipótesis nula

No existe relación significativa entre la relación maestro alumno debido a la asignatura de Biblia, religión y antigüedad *de los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.*

Para someter a prueba la hipótesis se realizó un análisis de regresión múltiple por el método (enter). El nivel de (Sig T≤ .05) fue el criterio usado para rechazar la hipótesis nula y considerar que existe relación significativa entre las variables (Copeland, 1994).

Los coeficientes de regresión estandarizados indican que existe relación significativa en sentido inverso entre la relación maestro alumno y la clase de Biblia (Beta=-.261, P<.0001). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se retiene la hipótesis de investigación.

En cuanto a la relación maestro alumno, el adventismo y la antigüedad; los coeficientes de regresión indican que existe relación inversa no significativa entre la relación maestro alumno, adventismo (Beta=-.053, P>.05) y antigüedad (Beta=-.044, P>.05). Por tanto, se retiene la hipótesis nula y se considera que no hay razón para retener la hipótesis de investigación.

Sexta hipótesis nula

No existe diferencia significativa en la relación alumno alumno respecto al grado que cursan los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Para someter a prueba las hipótesis se realizó un análisis de varianza de una vía

(anova), con las variables relación maestro alumno y el grado que cursan los alumnos de nivel secundario en las escuelas adventistas de la República Dominicana.

En esta hipótesis se obtuvo una razón $F_{(343)}=1.3016$, $P>.05$; por tanto se acepta la hipótesis nula, y no se retiene la hipótesis de investigación según la cual existe diferencia significativa en la relación alumno alumno respecto al grado que cursan.

Séptima *hipótesis nula*

No existe relación significativa entre la intencionalidad curricular manifestada por los maestros y la asignatura de Biblia, adventismo y antigüedad *de los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.*

Para someter a prueba esta hipótesis se realizó un análisis de regresión múltiple por el método (enter). El nivel de Sig $T\leq .05$ fue el criterio usado para rechazar la hipótesis nula y considerar que existe relación lineal significativa entre las variables (Copeland, 1994).

Los coeficientes de regresión estandarizados indican que existe relación significativa en sentido inverso entre la intencionalidad curricular manifestada por los maestros, la clase de Biblia (Beta $=-.252$, $P< .0001$) y antigüedad (Beta$=-.1113$, $P<.05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se retiene la hipótesis de trabajo, según la cual existe relación existe relación significativa entre la intencionalidad curricular manifestada por los maestros y la asignatura de Biblia y antigüedad de los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana. Por tanto se concluye que la variable adventismo no tiene relación significativa debido a que no entró en la ecuación.

Octava *hipótesis nula*

No existe diferencia significativa en el modelaje del maestro en las diferentes asignaturas que cursan los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Para someter a prueba la hipótesis se realizó un análisis de varianza de una vía (anova) con las variables modelaje del maestro y las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas adventistas de la República Dominicana. En esta hipótesis se obtuvo una razón $F_{(343)}=2.3945$, $P< .0001$. Esto indica que existe diferencia significativa entre el modelaje del maestro y las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas adventistas de la República Dominicana. Por tanto se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna según la cual existe diferencia significativa en el modelaje del maestro en las diferentes asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Novena hipótesis nula

No existe diferencia significativa en las estrategias instruccionales empleada por los maestros en las diferentes asignaturas que cursan los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Para someter a prueba las hipótesis se realizó un análisis de varianza de una vía (anova) con la variable estrategias instruccionales empleadas por los maestros y la variable asignaturas que cursan los alumnos de nivel secundario de las escuelas adventistas de la República Dominicana.

En esta hipótesis se obtuvo una razón $F_{(343)}= 2.2708$, $p<.05$, lo cual indica que

existe diferencia significativa entre las estrategias instruccionales y las asignaturas, por tanto se mantiene la postura de rechazar la hipótesis nula y mantener la hipótesis de trabajo según la cual existe diferencia significativa en las estrategias instruccionales empleada por los maestros, en las diferentes asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Décima *hipótesis nula*

No existe diferencia significativa en la promoción de la civilidad realizada por los maestros en las asignaturas que cursan los alumnos en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

Para someter a prueba las hipótesis se realizó un análisis de varianza de una vía (anova) con las variables promoción de la civilidad manifestada por los maestros y las asignaturas que cursan los alumnos de nivel secundario de las escuelas adventistas de la República Dominicana.

En esta hipótesis se obtuvo una razón $F_{(343)}=4.0540$, $P<.0001$, lo cual indica que existe diferencia significativa en la civilidad manifestada por el maestro y las asignaturas que cursan los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana. Por tanto se rechaza la hipótesis nula; en cambio existe razón para mantener la hipótesis de trabajo según la cual existe diferencia significativa entre la promoción de la civilidad manifestada por los maestros, y las asignaturas que cursan los alumnos de nivel secundario de las escuelas adventistas de la República Dominicana.

Explicación de resultados adicionales a la prueba de hipótesis

El propósito principal de este estudio fue descubrir la relación lineal existente

entre las variables intencionalidad curricular, modelaje del maestro, estrategias instruccionales y promoción de la civilidad, y las variables explicatorias de la misma. En éste estudio también se consideró los resultados del análisis de regresión múltiple por el método Stepwise. En la primera ecuación en el paso uno se obtuvo un R=.276. Esto indica que existe correlación entre el control áulico y la variable explicatoria modelaje del maestro. El R^2=.762 indica que el 7% de la varianza del control áulico es explicado por el modelaje del maestro. El $R_{ajustado}$=.735 considerado como el mejor estimador de la población, en este caso no se mostró como buen estimador de la población, en lo que respecta a la variable modelaje del maestro y control áulico.

En el paso número dos, intencionalidad curricular, obtuvo un R=.320 lo cual indica que existe correlación entre la variable criterio control áulico y la variable explicatoria intencionalidad curricular. El R^2=.102 indica que el 10% de la variación en el control áulico es explicada por la intencionalidad curricular. Se puede inferir que las variables intencionalidad curricular y modelaje del maestro podrían ser consideradas como explicatorias de la variable criterio control áulico.

En el paso número uno de la segunda ecuación, se obtuvo un valor R=.609 lo cual indica que existe correlación entre la variable criterio, relación maestro alumno y la variable explicatoria intencionalidad curricular. El R^2=.371 indica que el 37% de la variación de la variable relación maestro alumno es explicada por la intencionalidad curricular manifestada por los maestros. El $R_{ajustado}$=.379 indica se presenta como un buen estimador de la población.

En la segunda ecuación en el paso número dos, se obtuvo un R=.684 lo cual

indica que existe relación entre la variable criterio relación maestro alumno. Y la variable explicatoria civilidad. El R^2=.468 indica que el 46.9% de la variación de la relación maestro alumno es explicada por la civilidad que promueve el maestro. El $R_{ajustado}$=.46572 indica que la variable modelaje se muestra como estimador de la población.

En el paso número tres de la segunda ecuación se obtuvo un R=.745 lo cual indica que existe relación entre variable criterio relación maestro alumno y la variable explicatoria modelaje del maestro. El R^2=.555 indica que el 56% de la variación en la relación maestro alumno está explicada por el modelaje del maestro. El $R_{ajustado}$=.551 indica que la variable modelaje se muestra como estimador de la población.

En el paso número cuatro se obtuvo un R=.776 indica que existe relación entre la variable criterio relación maestro alumno y la variable explicatoria estrategias instruccionales. El R^2=.603 indica que el 60% de la variación en la relación maestro alumno es explicada por las estrategias instruccionales. $R_{ajustado}$=.548 indica que la variable estrategias instruccionales se muestra como estimador de la población.

Por el resultado presentado se concluye que las variables intencionalidad curricular, modelaje del maestro, estrategias instruccionales, y civilidad podrían ser consideradas como explicatorias o predictorias de la variable criterio relación maestro alumno.

Al comparar las variables criterio con las variables demográficas, se encontró diferencias significativas en la relación maestro alumno entre el género de los alumnos.

Para esta variable se obtuvo una razón $F_{(343)}$=4.1849, P <.05. Se encontró diferencia significativa en la variable control áulico entre el género de los alumnos. En esta variable se obtuvo una razón $F_{(343)}$=10.5093, P<.05. Sin embargo no se encontró diferencias significativas en la relación alumno alumno y su género; en esta variable se obtuvo una razón $F_{(343)}$=3.0482, P<0.05. De igual manera se encontró diferencia significativa en la relación alumno alumno entre el grado que cursan.

En la variable control áulico, se encontró diferencia significativa entre los grados que cursan los alumnos, se obtuvo una razón $F_{(343)}$=4.7764, P<0.05.

Por otro lado, no se encontró diferencia significativa en las variables criterio relación maestro alumno, relación alumno alumno, control áulico y las variables demográficas edad, religión y antigüedad de los alumnos en la escuela secundaria adventista de la República Dominicana.

Sin embargo, en el análisis de las variables independientes o explicatorias con las variables demográficas. Se encontró diferencia significativa en las estrategias instruccionales entre la procedencia de los alumnos; esta variable obtuvo una razón $F_{(343)}$=6.3952, P>0.05.

En la variable modelaje del maestro y la procedencia de los alumnos se encontró diferencia significativa. Para esta variable se obtuvo una razón $F_{(343)}$=5.7082, P<.0001.

Resultados relacionados con la prueba de homogeneidad de la varianza

La prueba de homogeneidad establece los criterios para indicar cuán igual o parecida es la muestra seleccionada; mientras más alto sea el nivel de significancia F, existe mayor probabilidad de que la muestra sea homogénea (Norusis, 1995).

En los resultados de la prueba de homogeneidad de la varianza se encontró que las varianzas son iguales según las siguientes comparaciones. El control áulico y el género de los alumnos (Bartlett-Box F=.9321 P>.05); control áulico y la procedencia del alumno (Bartlett-Box F=.6632, P>.05); control áulico y grado que cursan los alumnos (Bartlett-Box F=1.7258, P>.05); control áulico y edad de los alumnos (Bartlett-Box F=1.5288, P>.05); control áulico y antigüedad de los alumnos en escuelas adventistas (Bartlett-Box F=.8430, P>.05). Lo cual indica que la muestra de éste estudio es homogénea.

De igual manera, se compararon estas variables con la relación maestro alumno y se encontró que las varianzas eran iguales según las siguientes comparaciones.

La relación maestro alumno y el género de los alumnos (Bartlett-Box F=3.6887, P>.05); relación maestro alumno y la edad del alumno (Bartlett-Box F=.6384, P>.05); relación maestro alumno y antigüedad del alumno en escuelas adventistas (Bartlett-Box =F.8651, P>.05).

En la relación maestro alumno se encontró que las varianzas eran diferentes según las siguientes comparaciones. relación maestro alumno y la asignatura (Bartlett-Box F=2.3188, P<.05); relación maestro alumno y la procedencia del alumno (Bartlett-Box F=.49959, P<.005). Lo que indica que la muestra no son homogénea

De modo similar, se comparó las variables demográficas con la relación

alumno alumno y se encontró que las varianzas eran iguales según las siguientes comparaciones.

Relación alumno alumno y el grado que cursan ((Bartlett-Box F=.7483, P>.05); relación alumno alumno y la asignatura que cursan ((Bartlett-Box F=.1.5208, P>.05); relación alumno alumno y la procedencia ((Bartlett-Box F=.3094, P>.05).

En torno a las variables explicatorias también se efectuó el análisis de homogeneidad de varianza y se encontró que la varianza son diferentes de acuerdo a la siguiente comparación: intencionalidad curricular y la asignatura ((Bartlett-Box F=.3.5179, P<.0000). Las varianzas resultaron iguales para la siguiente comparación intencionalidad curricular y la procedencia del alumno (Bartlett-Box F=.1.8489, P>.05).

De igual manera con la variable explicatoria estrategias instruccionales, se encontró que las varianzas eran diferentes de acuerdo con la siguiente comparación: estrategias instruccionales y procedencia (Bartlett-Box F=.2.9733, P<.05).

Las varianzas resultaron iguales para la comparación: modelaje del maestro y la asignatura (Bartlett-Box F=.2.4334, P>.05) y diferente para la comparación: modelaje del maestro y procedencia de los alumnos (Bartlett-Box F=.5.0874, P<.005).

Con la variable civilidad y asignatura (2.4363, P<.05). Civilidad y procedencia (9.3403, P<.000); las varianzas resultaron diferentes para la muestra.

Resultados relacionados con la prueba de Scheffe y el análisis de clasificación múltiple

La prueba de Scheffe y el análisis de clasificación múltiple se emplean para determinar si la diferencia entre dos promedios es lo suficientemente grande como para considerarse diferencia entre las variables que establece la diferencia en las pruebas de hipótesis, se considera que una significancia <.05 no establece diferencia Garza (1992), Norusis (1995) y Pérez (1995).

En esta investigación se hizo la prueba de Scheffe y el análisis de clasificación múltiple; se encontró diferencias significativas en las siguientes comparaciones:

Control áulico y el grado (segundo teórico media de ítemes=.1997).

Relación maestro alumno y la asignatura media (.2599 y .3001) en las asignaturas de biología y español respectivamente, relación maestro alumno y procedencia media .4270 región este.

Relación alumno alumno media de ítemes de procedencia (.2063 y .4233) corespondientes a la zona metropolitanta y región sur.

Intencionalidad curricular y la asignatura media de ítemes (.1646,.3442 y .5805) correspondiente a las asignaturas de español, biología y educación artística respectivamente.

Civilidad y la asignatura media de ítemes(.1944 y.4214) correspondiente a español y biología.

Civilidad y procedencia media (.1560 y .2143) correspondiente a las regiones

este y norte respectivamente.

Intencionalidad curricular y procedencia media de ítemes (.2542) en la región este.

Modelaje del maestro y procedencia media de ítemes (.0755 y .1614) en la zona metropolitana y región del este.

Estrategias instruccionales y procedencia media de ítemes (.1849 y .2143) en la región este y norte respectivamente.

Tabla 4-42: Estadístico que resume: La intencionalidad curricular, clase de Biblia, adventismo y antigüedad (N=343).

Variable	Estadísticos				
	B_0	B_1	E	T	P
Biblia	.34	-.81	.95	- 4.6	0000
Adventismo*	34	-.08	.95	-.75	.4482
Antigüedad	.34	-.10	.95	2.7	.0236

* Variable fuera de la ecuación.

Regresión múltiple

Se efectuó análisis de regresión múltiple usando como variable criterio civilidad y variables explicatorias, Biblia, religión y antigüedad en escuela adventista.

Antigüedad en escuela adventista (R^2=.087) explica un 9% de la variación de la civilidad manifestada por el maestro, la clase de Biblia se mostró como un explicador muy débil de la civilidad (Ver tabla 4-43)

Tabla 4-43: Estadístico que resume: La civilidad, religión, adventismo y antigüedad (N=343).

Variables	Estadísticos			T	P
	B_0	B_1	E		
Antigüedad	.04	.02	95	.291	< .001
Biblia	.04	-.29	95	-5.404	<-.001
Adventismo	.04	.01	95	.029	<.0001

Los resultados de la tabla 4-44 revelan que la dimensión de los puntos extremos destaca la poca contribución de las variables. Lo cual indica que los datos ofrecen poca explicación. Se concluye que N(343) explica un 9% de la variación observada en la clase de Biblia, en los adventistas y en la antigüedad de los alumnos en las escuelas adventistas.

En consecuencia el 91 % de la variación restante es explicada por otras variables no incluidas en el modelo de regresión y los residuales de la ecuación. Se concluye que la clase de Biblia esta relacionada significativamente con la relación maestro alumno, mientras que el adventismo y la antigüedad no tienen relación significativa.

Tabla 4-44: Estadístico que resume: La relación maestro alumno y la clase de Biblia, adventismo y antigüedad del alumno (N=343).

Variable	Estadísticos			T	P
	B_0	B_1	E		
Biblia	-.84	.21	.96	- 4.7	0000
Adventismo	-.10	.21	.96	-.95	.3429
Antigüedad	-.03	.21	.96	-.78	.4353

Los resultados de la tabla 4-45 revelan que el aumento de los puntos extremos destaca la contribución de las variables. Lo cual indica que los datos son apropiados a explicar la teoría. Se concluye que para N=(343) la intencionalidad curricular, modelaje del maestro, estrategias instruccionales y civilidad (R^2=.620) explican el 62% de la varianza observada en relación maestro alumno.

En cuanto a la relación entre las variables anteriores se aprecia que intencionalidad curricular (Beta=.62, P<.0001), modelaje del maestro (Beta=.31, P<.0001), estrategias intruccionales (Beta=.20, P<.0001), civilidad (Beta =.30 P<.0001) se encuentran significativamente relacionadas.

En consecuencia 38% de la variación restante es explicada por otras variables no incluidas en el modelo de regresión y las residuales de la ecuación. Es importante destacar que el efecto de la constante sobre Beta resultó estadísticamente significativa, T=14.1 p< .0001; de lo cual se deduce que para (N=343) las variables intencionalidad curricular y modelaje del maestro contribuyen a explicar significativamente la relación maestro alumno.

Tabla 4-45: Estadísticos que resumen: La relación maestro alumno y las variables explicatorias (N=343).

Variables	Estadísticos			T	P
	B_0	B_1	E		
Intec. curricular	. 7.5	.62	.61	18.6	<.0001
Modelaje del maestro	.7.5	.31	.61	9.29	<.0001
Estategias	7.5	.20	.61	6.08	<.0001
Civilidad	7.5	.30	.61	9.03	<.0001

Análisis de clasificación múltiple

Para estudiar el efecto de la variable procedencia y relación maestro alumno. Se creo una covariante razonmal para controlar los efectos de procedencia. Los resultados indican que los maestros de la región este (.25) y los maestros región norte (.23) le otorgan relativamente importancia a la relación maestro alumno, en cambio la relación alumno alumno es más positiva en la región sur y región metropolitana (.42) media de ítems respectivamente.

En la relación maestro alumno y las clases de Biblia, antigüedad en escuela adventista y la religión del estudiante se encontró que mientras más se incrementa la clase de Biblia decrece la relación maestro alumno.

Para confirmar este resultado se realizó la prueba de Mann-Whitney U-Wilcoxon Rank Sum W Test; la cual reveló que los alumnos no prestan atención al maestro en la clase de Biblia (2 tailed, p=.0003); dividido entre dos se inclina más al punto crítico de la curva adquiere un valor de 0001.5. En la clase de Biblia el alumno desconoce las consecuencias de faltar a las normas (2 tailed, p=0604), dividido entre dos se inclina más a punto crítico de la curva adquieren un valor de .0302. Los ítemes ubicados en el punto crítico: En esta clase tengo oportunidad de continuar mi propio conocimiento (2 tailed, p=.0027). El maestro explica en qué consisten las normas (2 tailed, p=.0135). También la prueba reveló que existe poco de espíritu de colaboración en aula.

Según perciben los alumnos en la clase de Biblia no tienen oportunidad de tomar decisiones en los que pueden demostrar sus valores. Definitivamente el

alumno cree que el maestro de Biblia no valora sus esfuerzos por cumplir las normas.

Sin embargo, en lo que respecta a las estrategias instruccionales, la clase de Biblia se muestra como una variable explicatoria significativa con sigT=0016, $p<05$. Lo cual indica que en la clase de Biblia se analizan principios bíblicos, históricos y se fomenta lealtad a Dios.

Resumen y proyección

Este capítulo explicó lo concerniente a los hallazgos sobresalientes de esta investigación los cuales en forma sucinta se presentan a continuación.

La intencionalidad curricular, estrategias instruccionales, civilidad y modelaje de maestro son explicatorias significativas de la relación maestro alumno.

La clase de biología, español y educación artística promueven los valores a través del modelaje del maestro. También se encontró que en la región este y zona metropolitana los maestros promueven los valores a través del modelaje.

Se observó que en la clase de Biblia la relación maestro alumno resulta de baja calidad. Respecto al ambiente áulico la clase de Biblia se proyecta en términos negativos.

Se encontró diferencia significativa en el tipo de asignatura y las estrategias que usan los maestros. En la clase de Biblia el maestro con frecuencia analiza principios bíblicos, fomenta lealtad a Dios y utiliza el canto como estrategia que alienta el alma.

Realizados los análisis estadísticos e interpretaciones del estudio, el próximo capítulo presenta la discusión de los resultados con sus respectivas inferencias e

implicaciones. También se incluyen posibilidades de futuras investigaciones, que podrían complementar la presente. De igual manera se presentan algunas recomendaciones que ponderan y promueven procesos pedagógicos que sintetizan la calidad de la educación.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

Introducción

Este capítulo se ha distribuido en cinco secciones. La primera sección presenta el problema y el propósito de investigación y un sumario de la literatura accedida que respaldan la hipótesis del estudio. La segunda sección interpreta los análisis estadísticos relacionados con las hipótesis del estudio e inferencia de los mismos. Las conclusiones del estudio forman la tercera sección. La cuarta sección, expone las implicaciones y limitaciones del estudio. La quinta sección expone las recomendaciones y estudios posteriores a esta investigación.

El propósito principal de la presenta investigación fue descubrir si existe relación significativa entre las variables en estudio. Las variables criterio del estudio son relación maestro alumno; control áulico, relación alumno alumno y las variables explicatorias: intencionalidad curricular, estrategias instruccionales, civilidad y modelaje del maestro.

El problema de investigación plantea la pregunta que sigue:

¿Existe relación significativa entre las percepciones de los alumnos de las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana respecto al ambiente áulico creado por los maestros para educar en valores durante en año académico 1997-1998 y las variables explicatorias intencionalidad curricular, estrategias instruccionales, moralidad y modelaje del maestro?

En la literatura accedida se presentan los postulados de algunos teorizantes

que han ofrecido aportes significativos al estudio de las variables pertinentes en este estudio.

Las bases de esta investigación están fundadas en el concepto de valor que presenta el Dr. Raúl Posse (1996) quien sostiene que los valores ofrecen sentido y dirección a la vida del hombre. Respecto al ambiente áulico la educadora de orden axiológico Elena G. de White (1991) se refiere a la importancia del clima escolar. Cuando expresa que el ambiente escolar, el educador y las fuentes de aprendizaje corroboren que el alumno descubra que Dios es un Dios de amor que ofrece salvación como un regalo gratuito entonces se experimentará el gozo del servicio. La posición de algunos teóricos como Orbegozo (1992), Needham (1981), Torres (1997) y Shore (1995) asocian el ambiente áulico apropiado con la responsabilidad de la comunidad educativa. De manera específica Asencio y Díaz (1993) abordan la responsabilidad del maestro en el ambiente áulico. Los estudios de Chen (1995) revelan que la relación entre los estudiantes favorece la autoestima y confianza en sí mismo. Benavente y Velero (1993) encontraron que la salud del adolescente se vincula al bienestar de la relación con su igual. Kirschenbaum (1995) expresa la importancia de usar los contenidos para explicar situaciones que se relaciona con los valores.

Los maestros García y Vanella (1986) en su propuesta sobre educación en valores explican la importancia de la intencionalidad curricular en el proceso de enseñanza aprendizaje. En cambio Serffert (1993), Klauer (1973) insisten en que la influencia educativa puede ejercerse con o sin intencionalidad.

Vincent (1995) numerosas estrategias instruccionales han sido dirigidas para promover los valores. Sin embargo, muchos maestros parecen no estar convencidos de la idea de promover los valores. Estudios de Pereyra (1997) concluyen que las estrategias para educar en valores exponen un cúmulo de posibilidades para analizar, meditar, actuar y despertar el interés en los alumnos. Los curriculistas (Wooster, 1995; Operson y Osborne, 1995; Akers, 1990); opinan que analizar los principios educacionales comentados en la Biblia y en los escritos de Elena de White conlleva al logro de la consecuencia de los objetivos la educación cristiana.

La posición de MacIntyne (1992) respecto a la moralidad y civilidad es que si éstas han sido bien fundamentadas en el individuo pueden sostenerse a través del tiempo. Fagot (1978) observó que los padres reaccionan negativamente cuando los niños realizaron actividades físicas o atléticas pero reaccionaron positivamente cuando los niños manifestaron una actitud independiente. En una discusión respecto al desarrollo de la sexualidad en la adolescencia, Miller y Simon (1980) señalan que la pubertad es un evento biológico que hace que los adolescentes se desempeñen como "actores sexuales atemorizados". Clarkson y Rosernkrantz (1972) dicen que ese desempeño desemboca en una confusión entre los conceptos sexuales y se intensifica con la actitudes hacia el sexo.

Interesados con cumplir con la responsabilidad que la sociedad le ha conferido a la escuela. Los teorizantes de la educación mencionados en el capítulo dos (Quimsumbing, 1995; Dengo, 1990; Guadamuz, 1994) en sus respectivos países lanzaron un programa que espera a través de la escuela formar: Resultados de

investigación de Penniecook y Hernández (1996) indican que el valor más promovido por los maestros es el amor a los símbolos patrios.

Fue esta investigación descriptiva, correlacional, multivariable, de encuesta transversal. La unidad de observación fue el alumno de nivel secundario de las escuelas adventistas de las cuatro regiones que conforman la República Dominicana. El universo poblacional engloba 2,500 sujetos, de los cuales se escogió una muestra aleatoria de 343 casos, el 8% de la población avalado por la fórmula de Mendenhall (1971).

Para obtener la información, se estructuró un cuestionario *ambientes áulico,* sometido a las pruebas estadísticas se lo aceptó como válido y confiable para medir lo que se pretendía medir. Con los datos obtenidos se procedió a usar el programa estadístico SPSS, el cual se corrieron los análisis descriptivos, de varianza, de Scheffe y de regresión.

Relacionado con las hipótesis

En conformidad con los hallazgos obtenidos en observaciones y los procesamientos inferenciales mostrados en el capítulo cuatro, con un nivel de significancia que se estableció en .05 (equivalente al 5% de probabilidad de error) probabilidad de acierto de 95% para rechazar las hipótesis.

La primera hipótesis a establece relación lineal significativa entre las variables percibidas por los alumnos, resultó comprobada. Este hallazgo concuerda con los encontrados por los investigadores como Ripley (1997).

Según se observa, es muy importante que el maestro establezca vínculo

afectivo positivo con los alumnos. Los hallazgos de esta investigación demuestran que la intencionalidad curricular, las estrategias instruccionales, civilidad promovida por el maestro y el modelaje de éste, están asociados a la relación maestro alumno. De los hallazgos obtenidos en este estudio, se puede inferir que las variables independientes, en el caso de los colegios analizados, explican significativamente la relación maestro alumno. Esto quiere decir que la relación maestro alumno se proyecta en la intencionalidad curricular manifestada por los maestros, en las estrategias instruccionales, en la civilidad y el modelaje de los maestros; y trae como consecuencia el compromiso de los maestros para crear un ambiente para educar en valores.

La segunda hipótesis establece relación lineal significativa entre las variables control áulico y las explicatorias percibidas por los alumnos. El modelaje del maestro con un coeficiente de regresión estandarizado (Beta=.276137, P<.0001) intencionalidad curricular con un coeficiente de regresión estandarizado (Beta=.162239, P<.0001).

De los resultados extraídos en este estudio, se puede inferir que el control áulico, en el caso de los colegios analizados, es explicado por la intencionalidad curricular y el modelaje de los maestros. Esto quiere decir que hacer conciencia en los alumnos para que cumplan las normas se requiere una disposición y comportamiento positivo de parte del maestro. Esto a su vez beneficia el ambiente para educar en valores. Los hallazgos concuerdan con los encontrados por investigadores como Kirschenbaum (1995).

El resultado de esta investigación, confirma que es muy importante que la relación maestro alumno esté libre de estereotipos religiosos. A su vez de los resultados presentados en esta investigación, se puede inferir que la religión no es asunto de discusión en el caso de los colegios estudiados.

El resultado obtenido al probar la cuarta hipótesis indicó que no existen diferencias significativas en la variable relación maestro alumno, entre la religión de los alumnos de nivel secundario de las escuelas adventistas de la República Dominicana. Para esta hipótesis se obtuvo una razón $F = .3331$, $p>.05$. En esta investigación se esperaba que no existiera diferencia en la relación maestro alumno y la religión que profesa el alumno.

Los resultados obtenido indicaron que no existe diferencia significativa en entre las diferentes asignaturas que dictan los maestros respecto al control áulico en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana. Para esta variable se obtuvo una razón $F=.13567$, $P>.05$. Los resultados de ésta investigación contribuyen a afirmar que es necesario que el maestro ofrezca explicaciones claras y precisas respecto a las normas. Los resultados obtenidos armonizan con los reportes de investigación de Zahorik (1997); Kirschenbaum (1995).

Según se observa, es conveniente que el maestro ofrezca explicaciones claras y precisas a sus alumnos. Esto se debe a que los hallazgos de esta investigación demuestran que no existe diferencia significativa en el control áulico entre las asignaturas. De los hallazgos presentados en este estudio se puede inferir que el control áulico, en el caso de los colegios estudiados en las diferentes asignaturas; los

maestros explican a sus alumnos de las consecuencias de faltar a éstas. Esto a su vez favorece el ambiente para educar en valores.

En los resultados obtenidos para probar la sexta hipótesis se halló una razón F=.000, P >.05 en la cual se apreció una diferencia significativa en la variable relación maestro alumno respecto a las asignaturas que cursan los alumnos. A diferencia de los resultados obtenidos por Jean (1995) quien no encontró diferencia significativa en la disposición de aprender del alumno y la relación afectiva positiva con el maestro. De igual manera los estudios realizados por Winstein (1973), Scher (1913) y Brown (1980) sobre análisis de la educación confluyente resaltan la importancia de establecer vínculos afectivos positivos en la clase de biología, química y física. En ésta investigación la prueba de Scheffe indicó que los maestros de Biología y Español establecen la diferencia significativa y positiva en la relación con los alumnos.

De acuerdo con los resultados, es muy importante que los maestros, sin hacer alusión a determinada asignatura, tengan una relación afectiva positiva con los alumnos. De los hallazgos presentados en este estudio, se puede inferir que en las asignaturas de Biología y Español los maestros mantienen relación afectiva positiva con los alumnos. Esto quiere decir que ellos mantienen un compromiso con la educación en valores.

La postura de Lipsom (1991) es que todas las materias deben tener experiencias tanto afectivas como cognitivas. En el mismo tenor, en el contexto educativo adventista Dudley (1992) encontró una alta probabilidad de relaciones

afectivas positivas entre maestros y alumnos.

El resultado obtenido al probar la séptima hipótesis de ésta investigación indica que no existe diferencia significativa en la variable relación alumno alumno entre el grado que cursan. Para ésta variable se obtuvo un coeficiente F=.2738, p>.05. Los resultados obtenidos en ésta investigación están en armonía con la postura de White (1971), quien afirma que los compañeros de clase tienen una influencia poderosa. De igual manera Benavent y Velero (1993) vincularon la salud mental del adolescente con las buenas relaciones entre iguales. Los resultados de investigación de Boukris (1991) manifiestan que en las prioridades de los adolescentes ocupa el primer lugar su relación con sus compañeros.

Según se observa, el maestro le otorga importancia a la relación afectiva entre los alumnos. Los hallazgos de esta investigación demuestran que existe relación afectiva entre los alumnos ubicados en el mismo grado académico. Por tanto se puede inferir que la relación alumno alumno, en el caso de los colegios analizados es buena.

Por tanto, se puede inferir que mantener una atmósfera relacional positiva entre los alumnos favorece la promoción de valores.

En los resultados obtenidos al probar la octava hipótesis de ésta investigación se halló una razón F=.0000, p<.05 la cual indica una diferencia significativa en la variable intencionalidad curricular manifestada por los maestros y las asignaturas que cursan los alumnos del nivel secundario de las escuelas adventistas de la República Dominicana. Los resultados de ésta investigación difieren de la propuesta sometida

por García y Vanella (1986) quienes consideran la intencionalidad como un elemento determinante en el acto educativo en el que subyace el contexto informativo y la relación maestro alumno, en la que el alumno es capaz de aprehender la intención del maestro. En cambio los resultados de esta investigación están a tono con la posición de Seiffert (1993), Klauer (1993) quienes sostienen que la intencionalidad está implícita en el acto educativo.

De acuerdo con los resultados presentados en este estudio se puede inferir que la intencionalidad curricular manifestada por el maestro, en el caso de los colegios analizados, es explícita en algunos de ellos. Esto indica que en algunos casos la disposición del maestro para promover los valores de su institución, queda limitada a cierta ambigüedad de papeles en el proceso intencional educativo.

Al probar la novena hipótesis de esta investigación se encontró diferencia significativa en la variable modelaje del maestro entre las asignaturas que cursan los alumnos de nivel secundario de las escuelas adventistas de República Dominicana, para ésta variable se obtuvo una razón F.0073, $p<.05$. De igual manera se encontró diferencia entre el énfasis de esta investigación y los resultados obtenidos. El énfasis de esta investigación es connatural con la posición de autores como (White, 1997 y Fermoso 1990) quienes sin especificar asignatura visualizan al maestro como un ser cuyas virtudes motivan el aprendizaje vicario. (Posse, 1996) cree que en todas las asignaturas el maestro debe promover los valores. En esta investigación la prueba de Scheffe indicó que las asignaturas Biología, Español y educación artística son las asignaturas que hacen la diferencia. Se obtuvo una media de los ítemes de la variable

biología y español .3442,.1646 y .5805 respectivamente.

De acuerdo con los resultados se observa que los maestros de biología, español y Educación Artística presentan un compromiso que motiva el aprendizaje vicario de los alumnos. Por lo tanto, se puede inferir que en los colegios analizados el modelaje del maestro está asociado a ciertas asignaturas.

Al probar la décima hipótesis de esta investigación se entró diferencia significativa en la variable estrategias instruccionales entre las asignaturas que cursan los alumnos. Para esta hipótesis se obtuvo una razón F = .0112 <.05 en consonancia con la postura de Vincent (1995) quien expresa que muchos maestros parecen no estar convencidos de diseñar estrategias para comunicar valores a sus alumnos.

En la décima hipótesis de esta investigación se obtuvo una razón F=.0000, p<.05 indica que se encontró diferencia significativa en la promoción de la moralidad por parte del maestro entre las asignaturas que cursan los alumnos de nivel secundario de las escuelas adventistas de República Dominicana, en ésta investigación no se esperaba encontrar diferencia. Los resultados parecen inclinarse a la perspectiva de Kohlberg (1989) quien afirma que el objetivo de la educación es inculcar hábitos virtuosos. En ésta investigación la prueba de Scheffe indicó que las asignaturas de biología y español hacen la diferencia significativa y positiva. Se obtuvo una media para los ítemes de las variables de .4214 y .1944.

Como se observa, la civilidad y moralidad promovida por los maestros difieren entre las asignaturas. Por tanto, se puede inferir que la civilidad promovida por los maestros ayuda a la formación del alumno.

Conclusiones

Al tenor de la información proporcionada por los alumnos de nivel secundario de las escuelas adventistas de la República Dominicana. Las conclusiones que se extraen de esta investigación se han clasificado de la siguiente manera:

Integralidad curricular. Engloba los aspectos cognoscitivos, autodesarrollo y orientación que conforman el currículo que persigue el equilibrio interior de los alumnos.

1. Los maestros de biología y español proyectan relaciones positivas con los alumnos.
2. En la región este y la región norte los maestros se preocupan en fomentar la civilidad y moralidad en sus alumnos.
3. La transmisión de valores parte del hecho de que la acción humana es un proceso de interacción con los elementos externos.
4. La educación en valores consiste en que el alumno tenga actitud de tomar en cuenta en sus decisiones; a los demás en el sentido de contribuir a lo positivo. En esto consisten los motivos de entrada al mundo de la trascendencia.
5. La relación maestro alumno es altamente significativa y no difiere ni en el grado ni en la religión del alumno.
6. El desarrollo personal del alumno, su espíritu de colaboración, su creatividad se encuentran asociados a la relación positiva con sus maestros.

Especificidad curricular. Constituye los puntos fundamentales del currículo, que resultan imposible de relegar por la importancia que reviste en la práctica

curricular.

7. Las variables edad, antigüedad en la escuela adventista, religión y grado de los alumnos no intervienen en sus percepciones respecto al ambiente áulico para educar en valores.

8. El ambiente áulico es explicado por la intencionalidad curricular manifestada por los maestros, las estrategias instruccionales, la civilidad y el modelaje de éstos.

9. La intencionalidad curricular está asociada a la promoción de la integridad, autoestima y lealtad a Dios. Los maestros de español, biología y educación artística explicitan la intencionalidad en el proceso enseñanza aprendizaje.

10. Los maestros de biología y español se interesan en fomentar el sentimiento patriótico y moral en los alumnos.

11. Los alumnos de la zona metropolitana y de la región sur manifiestan buen trato unos a otros.

12. Los maestros de biología y español ofrecen orientación con respecto al riesgo de las relaciones prematrimoniales.

13. Los maestros de la región norte y la región sur implementan estrategias tales como; análisis de principios bíblicos, cantos que fortalecen los aspectos morales de los alumnos.

14. Los maestros de la zona metropolitana y los maestros de la región este modelan virtudes cristianas caracterizadas por la cortesía y confianza que inspiran a sus alumnos.

15. La transmisión de valores parte del hecho que la acción humana es un proceso de

interacción con los elementos externos.

Conclusiones inferenciales. Se refiere a los procedimientos extraídos de los diferentes análisis estadísticos realizados.

16. El currículo implícito es el subconsciente de la organización y el funcionamiento escolar

17. El instrumento de investigación es lo suficientemente sensitivo al diagnóstico del ambiente áulico para educar en valores.

18. Las pruebas de homogeneidad de varianzas de dos colas, indicaron que la muestra del estudio es homogénea.

19. Los resultados del análisis de factores mostraron que la relación maestro alumno tiene mayor explicación en la relación entre las variables explicatorias; intencionalidad curricular, estrategias instruccionales, civilidad y modelaje del maestro.

20. El desarrollo personal del alumno, su espíritu de colaboración, su creatividad está asociado a la relación significativa con su maestro.

21. Los maestros de Biología y Español proyectan relaciones positivas con los alumnos. La claridad de las normas o énfasis en el establecimiento y cumplimiento de ellas está asociado al modelaje del maestro y la intencionalidad curricular manifestada por él.

22. El ambiente áulico es explicado por la intencionalidad curricular manifestada por el maestro, las estrategias instruccionales, la civilidad y el modelaje de éste.

23. Las variables edad, antigüedad en escuela adventista, religión y grado de los

alumnos no intervienen en sus percepciones respecto al ambiente áulico para educar en valores.

24. Los alumnos de la zona metropolitana y los alumnos de la región sur tienden ha adherirse a las normas de afiliación de la clase. Es decir, manifestaron buen trato intentando apreciarse mutuamente.

25. La intencionalidad curricular está asociada a la visión y misión del docente.

Recomendaciones.

Para facilitar la comprensión de este apartado, se lo ha subdividido en tres Categorías, la primera denominada de investigación, la segunda de monitoreo y la tercera de aplicabilidad o desarrollo curricular.

De los hallazgos obtenidos en la presente investigación y con el propósito de fomentar y fortalecer el ambiente áulico para educar en valores, se recomienda a (1) los futuros investigadores, y (2) a las autoridades de la Unión Dominicana de los Adventistas del Séptimo Día, del sistema educacional de la IASD, y de la educación pública, de la educación privada confesional no adventista, y de la educación en general, ponderar las siguientes recomendaciones para estudios posteriores.

<u>De investigación</u>

1.Completar este estudio con la inclusión de otras variables como, religiosidad de los padres de los alumnos, tiempo de bautizado del alumno, tiempo de bautizado del padre, grado académico, lugar de preparación, tiempo de experiencia del maestro.

1. Hacer un estudio sobre la relación maestro alumno y la manera en que influye en el desarrollo académico y emocional de los alumnos.

2. Implementar un programa piloto entre maestros y alumnos en el que se promueva la honestidad. Con la finalidad de encontrar respuesta al interrogante ¿Existe relación significativa entre la honestidad del maestro y la honestidad del alumno?

3. Investigar con expertos en el área educativa para encontrar otras variables que pueden contribuir al desarrollo de competencias del maestro para educar en valores.

4. Usar los hallazgos de este estudio para relacionarlo con otras poblaciones confesionales no adventistas.

5. Investigar en una población más grande sobre algunas variables que explican la satisfacción del alumno con la clase de Biblia.

Monitoreo.

Diseñar estrategias macrocurriculares en las escuelas adventistas; con mira (a) fortalecer la visión y misión de los docentes, (b) abrir espacio para fomentar la creatividad para seleccionar alternativas, de intercambio y promoción de estrategias reflexivas e innovadoras, de impacto positivo en la vida del alumnado.

De aplicabilidad o desarrollo curricular.

Requiere la garantía de la calidad de la gestión curricular, a través de actividades como: seminarios a los docentes, monitoreo, foros, supervisión, evaluación, mesas redondas, panel, asesoría técnica que aportan las competencias necesarias que garantizan la educación integral.

BIBLIOGRAFÍA

Abbat, F. R. (1994). *Enseñar aprender mejor*. España: O.M.S.

Abbot, R. (1992). *Comparison of learning preference and related variables of generic. Associate and baccalaureate degree senior nursing students and relative performance on the national counal licensing examination for registered nuser*. (Tesis doctoral) Andrews University.

Adair, J. (1992). *El arte del pensamiento creativo*. Colombia: Legis, S.A.

Aguilar, D. (1996). *Manual de modales y apariencia cristiana*. Proyecto de Maestría en teología pastoral. Universidad de Montemorelos, Nuevo León, México.

Akers, G. (1989). *Dimensions of excellence, video de la serie*. Christian educacional bits best Escondido, C.A. Word and Image.

Akers, G. (1990). La misión de la educación adventista. *Ministerio*. 38, 3-7.

Alcántara, H. (1995). *Evaluación de valores prioritarios de los adolescentes*. Acto del 1er Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. 2,214.

Alcántara, I. (1990). *Cómo educar la autoestima en la escuela*. España: CEAC, S.A.

Almandoz, M., y Hirschberg, L. (1993). *La docencia.Un trabajo de riesgo*. Colombia: Grupo Norma.

Almánzar, N. (1994). *Educación moral y cívica*. Santo Domingo, República Dominicana: Corripio, S.A.

Alleaud, A. (1994). ¿Maestros eran los de antes? Una historia para recordar: El caso de Argentina. *La Educación*, 117, 63-74.

American psychological association (1996). *Publication manual of the american psychological association*. (4 ed.). Washington, D.C.: Author.

Anderson, C. S. (1985). "The Investigation of School Climate". En G. R. Austin y H. Garber (Eds.) Research on Exemplary School. Academic Press, Miami, 6, 97-126.

Anderson, G. J. (1973). The Assesment of Learning Environments: A Manual for the Learning Enviroment Inventory and My Class Inventory. Atlantic Institute of Education Halifax, Nueva Escocia.

Anderson, J. (1984). *Role of the reader's scheme in comphensión learning and memory learning to read in American schools*: Texas: Basal Reader's an content.

Anderson, J. R. (1993). Problem solving and learning. American psychologist, 48, 35-44.

Andre, T. (1986). Problem solving and education. Orlando: Academic Press.

_____ Ansiedad y autocontrol en una población escolar. *Ciencias de la educación.* 167, 378-385.

Arias, F. (1988). *Administración de recursos humanos*. México: Trillas, S.A.

Arnaz, J. (1989). *Planeación curricular*. México: Trillas. S.A.

Arroyo, M. (1993). Intencionalidad y experiencia en la noción de educación. *Educadores,* 167, 329-350.

Ary, J. Razaviech (1987). *Introducción a la investigación pedagógica.* México: Interamericana, S.A.

Asencio, I. y Fernández, M. (1992). La Medida del Clima en Instituciones de

Educación Superior. Tesis Doctoral. Universidad Complutense, España.

Asensio, I. y Fernández, M. J. (1991). El clima de las instituciones de educación superior. *Revista Complutense de Educación,* 501-518.

Asensio, I., y Muñoz, Y.(1992). La medida del clima en instituciones de educación superior. Tesis doctoral. *Universidad Complutense*, Madrid.

Audrey, J. et al. (1994).Tutoring helps tho se who give, those who re. *Educational Leadership*, 52, 3, 58-60.

Ausubel, D. (1991). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas, S.A.

Ausubel, D. P. (1978). In defence of advance organizers: A reply to the critics. Review of educational research, 48, 251-257.

Ausubel, D., y Robinson, L. (1969). *School learning introduction to educational psychology*. Nueva York: Winston.

Avolio, S. (1980). *La tarea docente*. Argentina : Marymar.

Avolio, S. (1980). *Planeamiento del proceso de enseñanza aprendizaje*. Argentina : Marymar.

Babione, S. P. (1995). *A case study of the internation beetween organizational culture and processes of continuos quiality environment*. Disertation abstracts, ph D. University of Toledo, order No. AADAA-I 9611 11746.

Barnes, B. R. y Clalrson, E. (1975). Do advance organizers facilitate learning. Recommdations for further research based on an analysis of 32 studies. *Review of educational reserach*, 45, 637-659.

Barquín, R., y de Dios, T. (1987). *Enseñanza individualizada*. República Dominicana : Corripio, S. A.

Barriga, S. (1992). *Psicología general.* (3 ed.). España: CEAC, S.A.

Barrios, J. (1996). Democracia real versus democracia formal. *Ciencias de la educación*. 166, 243-247.

Beanm R. (1995). Honesty perseverance and other virtues: Using the 4 conditions of sell esteem in elementary and middle school. (ETR associates, Educational Research Infomation center).

Bebean, M. et.al. (1995). Moral seasoning in scientific research; cases for teaching and assenssment. (Tech Rep. No. 394843). Indiana: University of indiana (document reproduction service No. ED 394 843).

Begley, S. (1996,19 feb.).Your child's brain: How kids are wiered music mat y emotion. Nexswick. 54-62.

Benavent, J., Velero, D. (1993). *La influencia Socio-ambiental* en la configuración axiológica del preadolescente. *Educadores*, 168, 507-513.

Berenson, M. y Livine, D. (1997). *Estadística básica en administración.* (6 ed.). México: Prentice-Hall.

Bereth, D. Scherer M. (1993). *The return of character education*. Sin referencia.

Bermudez, A. (1995). Aprendizaje en dominios específicos: El caso de la historia. *Educación hoy,* 122, 26-32.

Biblioteca electrónica (1998). *Fundamentos de esperanza*. (registro 140 9576)

Biehler, F. (1990). *Piscología aplicada a la enseñanza*. México: Limusa, S.A.

Biggi, M. y Hunt, M. (1990). *Bases psicológicas de la educación*. México: Trillas, S.A.

Bisquerra, R. (1988). *Introducción a la estadística.* Madrid: CEAC, S.A.

Block, J. (1973). Conception af sex role. Logitudinal perspective. *American psychologist*. 28, 512-529.

Bolman, L. y Deal, I. (1995). *Organización y liderazgo*. Wilmington, E.U.A.: Iberoamericana, S.A.

Botía, J. y otros. (1995).Orientaciones actuales en la educación ético-cívica. *Ciencias de la Educación,* 164, 508-532.

Boukris, S., y Donnval, E. (1991). *La adolescencia*. Barcelona: Salvat, S.A.

Boyd, D., y Boydan, D. (1984). Smething clarifield nothing of value: Critique of values clarification. *Educational theory*, 297-301.

Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós, S.A.

Braslavsky, B. (1992).Teorías socio-históricas cultural y el rol del maestro. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 11, 26-32.

Brenzika, W. (1990). *Conceptos básicos de educación.* Barcelona: Herder.

Brenzika, W. (1992). Educación en los valores. *Ciencias de la Educación*. 151, 377-382.

Briones, G. (1991*). Evaluaciones de programas sociales*. México: Trillas, S.A.

Brookover, W. B.; Beady, C.; Flood, P.; Shweitzer J. y Wisenbaker, J. (1979). Kschool social systems and student achievement. School can make a difference. New York: Praeyer.

Brooks, D. (1995). "*Value-added education*" American School Board Journal.

Brown, G. (1985). *Administración de escuelas adventistas*. Florida: publicaciones Interamericanas.

Bruce, J. et al.(1997).Inquiring and callaborating at an .exploryatos school. *Educational Leardership,* 54, 8, 67-68.

Bruner, J. (1963). *The process of education*. New York: Vistage Books.

Bruning, R. y Roming, G. (1995). *Cognitive psychology and instruction.* (2 ed.). Englerood: Prentice Hall.

Brunt J. C. (1994). Marking the Bible relevant for moral life. *Journal of adentist education*. 14-16.

Burns, S. (1982). *Self development and education*. New York: Holt education.

Burron, A. (1994). Traditional christians and OBE: what's the problem. Research infomation Center.

Caballero, A. (1990). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Técnico científica, S.A.

Cabañas, J. (1996). Educación moral y valores. *Ciencias de la educación*. 166, 280-290.

Cadwallader, E. (1993). *Filosofía de la educación adventista*. Buenos Aires: Universidad del Plata.

Cajamarca, E. (1996). Los valores y la educación. *Maestro mexicano*, 12-14.

Cambeller, y otros. (1987). *Programa de capacitación y desarrollo*. México: Diana, S.A.

Cangemi, J.(1995). *Attitudes of teacher toward the teaching of selected values*.

Caple, K. (1996). *Values in education national professional development program*. Paper presented at the meeting of the education departament of WA, Western australia.

Carena, S. (1995). *Evaluación educativa y sus potencialidades formadoras.* (Tesis doctoral) Universidad de Córdoba.

Carlson, S., y Thorpe E. (1987). *Aprender a ser maestro*. España: Martínez Roca, S.A.

Castañeda, L. (1992). *La inspiración del liderago excelente*. México: Poder.

Castañedo, S. Y Balinas, D. (1996). Enfoque holístico de la psicología de la educación. *Ciencias de la educación*, 166, 189-182.

Castillejos, y otros. (1985). *Condicionamiento sociopolítico de la educación*. Barcelona: CEAC, S.A.

Castillo, R. (1992). *School personal administration*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Castrejón, J. (1985). *Perceptions of the role of the Bible class in four Christian lberal arts colleges: Considered in the contex of conflicting rationales*. (Tesis doctoral) Andrews University.

Cavíedes, G. (1996). *Aplicación de la estrategia instruccional socrática por parte de docentes de educación superior y su efecto en la actitud del estudiante*. Tesis doctoral. Universidad de Montemorelos, Nuevo León, México.

Cervo, A. L. (1993). *Metodología científica.* México: McGraw-Hill.

Clarkson, F. E., y Rosekrantz, P. S. (1972) Sex role Stereotypes. *Journal of social.* Issues, 28 (2) 59-78.

Clemes, H., y Bean, R. (1993). Como desarrollar la autoestima en los niños. *Debate.* 2, 19.

Colorado University (1990). *Standars of academic honesty.* (Report No. ED 327122). From U.S. Colorado (Eric reproduction service No. ED 321122).

Copeland, B. (1990). Desiging and implementing a values education program. *Nassp Bulletin.* 46-46.

Copeland, B. (1996). Información y aprendizaje en el modelo. Sin referencia.

Copeland, B. y Sarterlie, M. (1990). Designing and emplementing a values education program. (Report No. ISSN 0192-6365). *From nassp bulletin*, 74, 46-49 (Eric document reproduction service No. EJ 416409).

Cornejo, M. (1993). *Dirección de excelencia.* México: Grad, S.A.

Cornesky, R. (1993). *The Quality Profesor.* Lisa: Magna, S.A.

Covey, S. (1994). *Liderazgo centrado en principios*. México: Paidós. S. A.

Crampton, P. (1992). *Estudio comparativo entre alumnos adventistas y alumnos no adventistas de la Universidad de Montemorelos*. Tesis de Maestría. Montemorelos, Nuevo León, México.

Crosby, M. (1959). *Supervision as co-operative action*, New York : Appleton-Century.

Crow, M. (1996). Masters cooperative program: An alternative model of teacher

development in PDS Sites. (Report 36823) *from teacher change* (Eric document reproduction service no ED 399223).

Curwin, R. (1995) A humane approach reducinos vilence in schools. *Journal educational*. Leaderships. Educational research infomation center.

Curwin, R., Curwin, G. (1983). *Como fomentar valores individuales*. Barcelona: CEAC.

Chalmers, E. (1995). Concience. *Journal of the adventist theological*. 2, 63-76.

Chambers, J. A. (1973). College teachers: their effect on creativity of students. *Journal of educational psychology,* 65, 326-334.

Chao, L. (1993). *Introducción a la estadística*. México: Continental, S.A. de C.V.

Chark, D. L.; Latto, L. S., y Astuto, T. A. (1984). Efective school and school improve mente: A comparative analysis of two lines of inquiry. *Educational administration quarterly, 20 (3)*. 40-68.

Chiavenato, I. (1994). *Administración de recursos humanos*. (2 ed.). Colombia: Mc.Graw-Hill.

Chico, P. (1991). Los educadores ante el vacio. *Educadores,* 158,191-205.

Dale, H. y Schurk (1997). *Teorías del aprendizaje*. (2 ed.). México: Prentice Hall, S.A.

Darley, S. (1990). *Psicología.* México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.

David, M. (1995). El maestro como Líder. *Excelencia,* 30, 22-28.

Davidoff, L. L. (1984). *Introducción a la psicología*. México: McGraw-Hill.

Dawson, S. y Trapp, R. (1993). *Bioestadística médica*. (3 ed.). México: Manual Moderno, S.A.

De la Garza,T. (1990). Educación en valores. *Revista filosófica,* 4,123-130.

De Landsheere, G. (1974). *Comment les mautres ensergmente.* Ministere de Education et de la culture francause.

Deal, T. E. y Kennedy, A. (1982). *Corporate cultures*, Reading. M. A. Ddison-Wesley.

Delattre, E.(1995) *Schooling, moral principles, and the formation of character.* Special issue titles "Education and the Advancement of Ethics and Character. Educational Research Information Center.

Dengo, M. (1995). *Educación costarricense.* Costa Rica: Universidad Nacional de educación a Distancia.

Dewel, C. S. (1975). The rol expectations and attributions in the allevation of learned helplessness. *Journal of personality social psychology.* 31, 674-685.

Dewel, C. S., y Bush, E. (1976). Sex diferences in learned helplessness. Sin referencia.

Díaz, D. (1991). Acción docente efectiva. *Tecnología y comunicacion educativas.*

Díaz, F. y Asensio Y. (1993). Evaluación del clima de centros educativos. *Ciencias de la Educación,* 153, 110-155.

Díaz, S. (1992). *Gestión de la cultura corporativa.* Madrid: Díaz Santos, S.A.

Díaz, S. (1997). *Motivación y personalidad.* Madrid: Díaz Santos, S.A.

Dickmann, L. (1983). *Truthfulness in the curriculum.* (Report no 22533). Winsconsin (Eric document reproduction service No. ED 237448).

Dirkes, M. (1978). The role of divergent production in the learning process. *American psychologist,* 33, 815-820.

Doll,R.(1974). *El mejoramiento del currículo.* Argentina: Ateneo, S.A.

Donavan, A. (1994). *The integration of personality traits in applied music teaching* (Tesis doctoral) The University of Sowthern Mississipi.

Douva, E. y Adelson, J. (1996). *The adolescent experience. Sin referencia.*

Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management.* (3 ed.). New York: Macmillan.

Dudley, L. (1982). When teen agers cry help the dean's. *Window.* 10, 2-5.

Eccles, J. y Wigbield, A. (1985). *Teacher expectations and student motivation.* N. J.: Erlbaum.

Edwards, L. (1995). *Effectiveness of self-managenaent on attentional.* (Report 0731-7107) from child S. & Family beahavior therapy; 17, 2 (Eric document reproduction service EJ 521221).

Eggleston, H.(1980). *Sociología del currículo escolar. Argentina:* Troquel, S. A.

Emmerling, F. (1961). *Relationships between personality characteristics of classroom teacher an pupil perceptions.*" tesis doctoral, Auburn University.

Escamez, J. (1990). *Drogas y escuela una propuesta alternativa.* Dyckinson, 197-200.

Evereston, C.; Emmer, E.; Clement, B. y Worsh, Am (1994). *Classroom managment for elementary teachers.* (3 ed.). Boston: Allyn and bacon.

Fagot, B. (1991). The influence of sex of child on parental reactions to toddlerchildren. *Child Development.* 49,159-165.

Fagot, B. y Hogan, R. (1991). Observations of parent reactions to sex-slereotyped behaviors. *Child development,* 62, 617-628.

Fain, G. (1995). Ethichs in health, physical education, recreation aan dance. Eric digest *Educational Research informtaion center.*

Fege, A. (1995): A tug of war over tolerance. *Educational Leadership,* 12, 2.

Fermoso, P. (1990). *Teorías de la educación.* España: CEAC, S.A.

Fernández, A; Sarramona. (1985). *La educación constante y problemática actual.* Barcelona: Ceac, S.A.

Fernández, M (1986). Investigación Evaluativa de Instituciones Universitarias. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Fernández, M., y Asencio, I. (1989a). *Concepto de Clima Institucional.* Apuntes de Educación.

Fernández, S. (1993). Indicadores de la calidad en programas de integración desde un enfoque educativo global. *Ciencias de la educación.* 153, 89-103.

Ferrini, M. (1992). Hacia un nuevo perfil del educador. *Educación hoy.* 7, 63-69.

Feshabach, S. (1970). Aggression-Carmichail *manual of child psychology.* Nueva York

Fingerman, A. (1988). *Relaciones humanas*. México: Ateneo, S.A.

Fletcher, G. (1993) *Loyalty: an essany on the morality of relationship*. Nueva York: Oxford University.

Flores, E. (1987). *Estudiante inquieto*. México: UNAM.

Flores, J. (1987). *Estudiante inquieto.* México: Fondo de Cultura Económica, S.A.

Flores, J. (1987). *Estudiante inquieto.* México: Fondo de Cultura Económica, S.A.

Fonassen, D; Davidson, M; Collins, J. and Bannan, B. (1995). Constructivism and computer Mediated communication in distance education. *The american journal of distance education,* 9, 7-15.

Fornot, D. (ed) (1996). *Constructivismo, theory perspetive, and practice*. Nyw York: Teachers, college.

Forquin, J, (1993). L´ enfant, I'école et la question de I'educational morale. *Revue francaise de pedagogie,* 102, 69-106.

Fowler, D. (1998). Balanced reading estruction in practice. *Educational Leadership*, (55) 11-13.

Fulton, P. (1994). *Relaciones humanas*. México: McGraw-Hill, S.A.

Fullat, D. (1998, Febrero 13). *Epistemología de las ciencias de la educación.* Monterrey, N.L.: Secretaría de educación de Nuevo León.

Gage, M (1985). *Hard Gains in the soft Science the Case of pedagogy*, Bloomington IN. Phi Delta Kappa.

Gajardo, M. (1993). Pensadores de la educación. *Perspectiva*, 2, 559566.

Galindo, A. (1990). Educación en libertad y amor. *Educadores*. 155-22-29.

Gallego, M. (1996). Elaboración de mapas conceptuales. *Ciencias de la Educación,* 167, 40-46.

García S, y otros(1986). Valores y práctica escolar cotidiana: una alternativa de intervención. *Latinoamericana de Estudios Educativo,* XVI, 3, 201-217.

García, A. Díaz, P. (1997). La investigación curricular basada en la psicología del

aprendizaje y sus implicaciones para el desarrollo curricular. *Ciencias de la Educación*, 169, 89-102.

García, M. Ramos, J. (1989). *Los estilos cognitivos*. Madrid: Cide.

García, S.(1988). El seminario como estrategia para la enseñanza de valores. *Didac,* 13, 119-122

Garma, A. (1996). Ocio y desarrollo personal. *Ciencias de la Educación*, 165, 39-50.

Garza, A. (1988). Valores, conciencia y educación. *Didac,* 13, 20-28.

Garza, J. (1992). El enfoque centrado en la persona. México: Trillas, S.A.

Garza, J. (1995). *Análisis de la información mercadológica*. (1ra. ed.). México: Alhambra, S.A.

Gates, A., et al. (1942). *Educational Psychology*. New York: MacMillan.

Genovard, C. et al (1992). *Psicología de la Educación*. España: Ceac.

Gertz, D. (1976). *Organizational culture and leadership*: A dynamic nw San Francisco: Jossey Bass.

Gibaja, R. (1992). *La cultura de la escuela.* Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza. Argentina : Aique.

Gibbs, L. (1995). Usin children's literature to develop core values. Education research information center.

Goens, G., y Clover, S. (1991). *Mastering School reform*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Goldstein, E. (1991). *Sensación y percepción*. 1ª edición. , Madrid: Colección Universitaria Debate.

Gómez, J. (1978). *Desarrollo del potencial humano*. México: Trillas, S.A.

González, A. Sánchez, W. Fernández G. (1995). Formación en Valores. Propuestas y retos que manan de nuestra práctica educativa. *Educación Hoy*, 124, 77-82.

González, N. (1988). *Ideas prácticas para ser maestros.* Texas: casa bautista de publicaciones.

Goode, W. y Hatt, P. (1988). *Métodos de investigación social*. México: Trillas, S.A.

Gordon, D. (1982). The concept of the Ridden curriculum of *pshilosophy of educations,* 21 16, 187-198.

Gordon, E. (1988). *M.E.T.* México: Diana, S.A.

Gordon, R. (1992). *El aprendizaje en la escuela primaria*. Madrid: Santillana, S.A.

Goree, K. (1996). *Creativity in the classroom do we really want it?* (Report ISSN 1076-2175). From gifted child today magazine; 19, 36-37 (Eric document reproduction service No. EJ 532406).

Gorrochotegui, A. (1997)."El diretivo de centros educativos como líder de la calidad. *Revista Ciencias de la Educación*, 169, 36-44.

Grassi, H., Newfield. (1994). *Políticas sociales y ajuste estructural*. Buenos Aires: Espacio.

Gregori, S. (1996). Moralidad, centro docente y acción educativa. *Ciencias de la Educación*. 167, 416-420.

Grender, R. (1976). *Adolescencia*. (1ª edición). México: Limusa, S.A.

Grossen, B. (1992). The fundamental skills of higher order thingking. *Journal of learning disabilits,* 24, 343-353.

Guadamuz, L. (1994). Plan decenal. Sto Dgo : Corripio, S. A.

Gutiérrez, S. (1987). *Introducción a la lógica*. México. Sin referencia.

Hallinger, P., y Heck, R. (1996) Exploring the impact of principal leadership. International K of educataional. *Leardership and administration*. P. 723-784.

Hameline, M. (1977). *La instrucción una actividad intrendionada.* 1ª edic. Madrid: Narcea, S.A.

Hanmer, J. (1984). *Creativity, talent and personality.*

Harmmond, D. Snyder. (1997). *Curriculum studies and the traditions of inquiny: Handbook of research an curriculum.* New York: MacMillan Company.

Hdy, W. K y Clove. (1986)."*Elementary school climate a revision of the ocdq*" Educational Administration Quarterly, 22, 93-110.

Helsep, R. (1995). *Moral education for americans*: CM proeger.

Hendrick, J. (1990). *Educación infantil*. (1ª de) España : CEAC, S.A.

Hernández, P. (1991). *Psicología de la educación*. (1ra. Ed.). México: Trillas, S. A.

Hernández, S. (1996).El arte del liderazgo. *Adminístrate Hoy,* 28, 13-16.

Hernando, A. (1977). Los valores de la juventud actual. *Revista .ciencias de la educación,* 169, 119-126.

Hiram, E. Y otros. (1981). *Psicología del desarrollo*. México: Manual Moderno, S.A.

Holmes, A. (1994). The idea of christian college. Gran Rapids: Eerdmans.

Hoyt, K. B. (1978) *The concep of collaborations in carcer education.* Washington: Departament education.

Hudson, D. (1995). Develop and implement a peace education curriculum for elementary school studenty througha planned program of introduction. (Thesis, Florida). Eductional research information center.

Huertas. (1983). *Fines, metas y objetivos.* México: Trillas, S.A

Huffaman, T. (1995). Character educational without tusmoil. *Educational leadership,* 26-28.

Huffman, H. (1993). Character educational welhout turmoil. *Educational leadership*, 5, 22-25.

Hunt, W. C. (1987). *Teaching and learning in the affective domain*: A reviel of eductors (Eric document reproduction service ED 288871).

Ibañez, B. (1995). *Manual para elaboración de tesis*. (2da. ed.). México: Trillas, S.A.

Iberrola, M. (1994). Los investigadores nacionales en el área de educación. *Academia de la investigación científica*. 21, 25-33.

Iglesia Adventista del Séptimo Día. (1995). *Reglamento operativo División Interamericana*: Coral Gable, Miami Florida.

Iglesias, M. (1985). Estudio filosófico de los valores y la educación. *Educación*, 131, 61-76.

Italo, G. (1996). *Posmodernidad y educación*. Educación Hoy, 20-25

Jackson, P. (1968*). Life in classroom*. Nueva York : Halt, Rinehart, Winston.

Jenson, W.; Sloane, H. y Young, K. (1988). *Applied behavior analysis in education*. N. J: Prentice-Hall.

Jessor, S. y Jessor, R. (1975). Transition fron vir giniti to nonvirgenitis among yout. *Developmental psychology*, 11, 473-484.

Jiménez, S. (1996). *Perfil psicológico de los centros católicos no universitarios*. Educadores, 38, 9-24.

Johnson, J. (1995). First things first: what americans expected from the public schools. Based on an in-depth public opinion study designed and conducted by Steve Farkas, Will Friedman, Jill Boese and Greg Shaw. New York, Educational Research.

Joseph, V. (1990). *Bases piscológicas de la educación*. México: Trillas, S.A.

Judd, C. (1970).The relation of special training to general intelligence. *Educational review,* 36, 28-42.

Karplus, R. (1980). Teaching for development af reasoning. Sin referencia.

Kebs, J. (1982). *Nonclassroom teacher-student association en sevent day adventist acaedemies in the northerm and central California.* (Tesis doctoral) Andrew University.

Kerlinger, F. (1994). *Investigación del comportamiento*. (3ª ed) México: McGraw-Hill.

Kilman, R. H. Y Cavin, T. (Eds) (1988). *Corporate trasnformation*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

Kinnear, T. y Taylor, R. (1993). *Investigación de mercados*. México: Mc Graw Hill.

Kipper, J. (1993). *Formación de los valores*. México: Didáctica, S.A.

Kirschenbaum, H. (1995). A comprensive model for values education an moral education. *Delta Kappan,* 2–10

Klauer, K. (1973). *Revision des Erziehungshegreffs*. Dii Sseeldorf: Schwanm.

Kohlberg, L. (1987). *La educación moral. Cuestiones y perspectivas*. España, 11.

Kohlberg, L. (1989). *Approach to moral education*. New York: Columbia University, Press.

Laeg, M. (1978). *Panorama actuala de la pedagogía*. (1ª ed). Argentina : Kapelusz, S.A.

Laeng, M. (1977). *Esquemas de pedagogía*. (1ª ed). Barcelona: Herder, S.A

Lafarga, C. (1978). *La búsqueda que no termina*. México: Trillas, S.A.

Lanke, B. (1995).The Ethics crisis is it the school's responsability. *Educational Research* Information Center.

Larroyo F. (1985). *Filosofía de la educación*. México: Porrúa, S.A.

Latapí, P. (1989). *Política educativa y valores nacionales*. México: Nueva Imagen, S.A.

Lear, C. (1972) *Adolescencia*. México: Uthea, S.A.

Learmont, D. (1990). *Affective differences between-host site and remote - site distance learnness participating in two way interactive television classrooms for the high school course credit.* (Presentación doctoral). Detroit, Michigan: Wayne state university.

Lebron, N. (1991). *Efectividad de un modelo de consejería y mejoramiento del autoconcepto de estudiantes de escuela elemental*. (Disertación doctoral no publicada). San Juan, Puerto Rico: Universidad interamericana de Puerto Rico.

LeCroy, H. (1995). Imparting values: a challenge for educators. *Educational Research* Information Center.

Ledesma, M. (1986). *Esencia de la filosofía de la educación*. México: Progreso.

Lee, S. (1996). Revision orde leadership of principals in Hong Kong. *Journal of education administration* (34), 2, 220-26.

Leeb, L. (1994). *Piscología de las relaciones humanas*. México: Porrúa, S.A.

Leithwood, K., y Steimbook, R. (1995). *Expert problem solving*: Evidence fron School and district learders N.Y.: Sunnypress.

Lemin, M. (1995). *Values strategy for classroom teachers*. Australin council.

Educational research information.

Levy, G. (1995). *Traditional and evaluative aspects of flexibility in gender wiles.* (Report 009-3920) from chil development; 2, p. 515 (Eric document reproduction service No. EJ503715).

Lewis, W. (1964*). Interpersonal relationships and pupil progress.* Personal and Guidance Journal.

Lickona, T. (1992). *Character development.* Washington: Library of Congress.

_____ (1993). *The return of character education.* Educational Leardership, 51, 3, 55-63.

Lipsom, M. (1991, noviembre 14). ¿Qué tipo de intervención puede salvar la educación. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Psicología y Educación. 21-13.

López, E. (1983). Estructura de los valores básicos en la adolescencia. *Educadores*, 114, 189-196.

López, G. (1996). *Liderazgo y calidad docente en el aula durante el proceso de aprendizaje* Tesis de Maestría. Universidad de Montemorelos, Nuevo León, México.

López, S. (1995). Guía del aprendizaje participativo. *Didáctica*, 26, 41-43.

López, S. (1996). *Introducción al proceso educativo* (no publicado). Universidad de Montemorelos, Nuevo León, México.

López, V. (1995). La cultura una elección de cada año. *Educación,* 315-322.

Louis, R. (1972). *Education, developmen, and creative process.* A esthetic form and educaction. Syracuse University, Press, Syracusa.

Louis,R. (1984). *Maestro y discípulo.* España: Narcea, S.A.

Luna, M. (1985). *Enseñanza comunitaria.* México: Macmillan S. A.

Macdonald, J. (1996). *A study of openners in classroom interaction.* (no publicado).

Manchester, A. (1993). *A comparative study of study of eight-graders in catholic elementary and middle school in the areas of reading achiebemnt self-esteem, and all atlitudes toward school.* (Tesis doctoral) San Francisco.

Mantovani, J. (1965). *La educación y sus problemas*. Argentina : Ateneo.

Marcos, M. (1996). *A course of study Toward a theory of instruction*. New York: Norton.

Marín, et al .(1985). La educación en valores, alternativa a la terapia. *Ciencias de la Educación,* 121, 66-80.

Marín, et al.(1976). *Valores objetivos y actitudes en educación.* Valladolid: Niño, S.A.

Marín, et al.(1997). Valores del alumnado inmigrante en aulas multiculturales. *Ciencias de la Educación,* 170, 160-165.

Marín, R., y Sánchez, P. (1997). Un modelo de refuerzo educativo. *Ciencias de la educación,* 170. 214-222.

Marland, M.. (1985*). El arte de enseñar*. Madrid: Morata S. A.

Marshall, C. (1992). School administrator´s values: a focus on atypicals. *Educational administration quarterly,* 3, 368-386.

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad.* Madrid: Díaz Santos, S.A.

Mateos, G. S. (1995) La autoestima: Una asignatura pendiente. *Educadores,* 37, 22-28.

Mayer, R. E. (1979). Can advance organizers influence meaningful learning? *Review of educational,* 49, 371-383.

_____. (1979). Can advance organizers influence meaningful leaning. Educational research, 49, 371-383.

_____ (1979). *Thinking, problem soluing, lognition.* (2 ed.). New York: Freeman.

Mc. Taggart, N. y Burke, E. (1996). *Inclusionary education for students with.* (Report ISSN 0022-4545). From research technicals (Eric document reproduction service ED 383141).

Mednick, S. A. (1962). The Associative basis of the creative process. *Psychological Review,* 69, 220-232.

Meller, P. y Simon, W. (1980). *The development of sexuality in adolescence*: Nueva York. Willes, C.A.

Mendenhall, W.; Ott, L. y Scheaffer, R. (1971). *Elementary survey sampling.* Belmont, California: Dux bury press company, inc.

Méndes, P. (1997). El educador y el amor. *Educación Hoy*, 12, 195-206.

Méndez, E. (1992). *Metodología de investigación.* (5 ed.). México: Mc.Graw- Hill, S.A.

Meyes, y et al. (1989). Reshaping evangelical. *Higher Education*, New York, Sheed an Ward, 72-73.

Miguel J. (1997). Modificaciones significativas al contexto social de la educación en España. *Educadores,* 39, 63-80.

Mills, D. Y Schaer D. (1973) Un enfoque confluyente en la enseñanza de la ciencia. *Psicologogía aplicada a la educación*, 224-229.

Molina, M. (1985). *El ambiente del aula. Teoría y Práctica.* México: Avante.

Monteil, J. y et.al. (1996). *Cognitive performance and attention in the classroom: Am internaccion between past and presents academic experiences.* (Report ISSN 0022 0663). From journal of education pschology; 2, P. 242 (Eric document reproduction service No. EJ 531713).

Monts, R. (1972). Carwarence response and responsability: model for the concluency educated person. Santa Bárbara: Direce C.A.

Mooney, R. (1956). *Groundwork for creative research.* En the silf. Ed. C.F. llaper and brothers, New York.

Moore, K. (1996). Distance education. A sistem VI ew. New York: Wadsworth publishing company.

Moore, M. T. (1990). Problem finding and teahcer experience. Journal of creative behavior, 24, 39-58.

Morais, A. M. y Miranda, C. (1996). Understanding teacher's evaluation criteria: A condition for success in science classes. (Report No. ISSN-0022-4308). From journal of research in science teaching; 33, 6, p. 601 (Eric document reproduction service No. EJ 528406).

Moreno, S. (1983). *Educación centrada en la persona.* México: Moderno, S.A.

Morris, C. (1997). *Introducción a la psicología.* México: Prentice Hall, S.A.

Moustakas, C. (1956). *The teacher and the child.* New York: McGraw-Hill Books Co. Inc.

Namakforoosh,N.(1988). *Metodología dela investigación.*(1ed). México: Limusa, S. A.

Navarra, J. Zafforini, J. (1980). *Biblioteca de enseñanza de las ciencias naturales.* Tomo I. México: Continental, S.A.

Needham, L. (198*1). Un modelo sistemático de enseñanza.* España : C.E.A.C.

Nest Virginia state dept. of education (1995). *Maximizing learning opportunities for all students.* (BBB 23200). Charleston, US, special education administration.

Nikerson, R. , Pikin, S. y David, S. (1987). *Enseñando a pensar.* Barcelona: Paidós, S.A.

Norman, D. (1976). *Memory and attention.* (2ª ed). Nueva York: Wiley.

Norusis, M. J. (1995). *SPSS guide to data analysis for SPSS/PC+.* Chicago, IL: SPSS, Inc.

Novak, J. (1995). La cartografía conceptual un instrumento pedagógico. *Perspectivas,* XXV, 1, 84-91.

Novak, J. D. (1988). *Teoría práctica de la educación.* España: Alianza, S.A.

Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo aprender.* España: Martínez Roca, S.A.

Odione, G. (1990). *El lado humano de la dirección.* España: Díaz Santos, S.A.

Oliveros, A. (1995). *La formación de los profesores en américa latina.* España: UNESCO.

Orbegozo, S. (1992). Educación y crísis nacional: una propuesta educativa. *Ciec,* 71-75.

Orden, A. (1991). El éxito escolar.*Complutense de la Educación,* 2, 13-15.

Osman, B. (1988). *Problemas de aprendizaje.* México: Trillas, S.A.

Otte, E. (1996). Calidad educativa para el desarrollo. *Educación Hoy,* 18, 29-41.

Palacios, F. (1994). El trabajo del maestro y el cerebro de sus alumnos. *Revista*

mexicana de pedagogía, 17, 22-26.

Pansza, M. (1987). *Pedagogía y currículo*. México: Gerinka, S.A.

Pantoja, L. (1993). Conducta moral y autorregulación en el marco de la educación. *Educadores*, 16, 65-69.

Parry, R. (1996). Morality and happines. Book IV of plato's republic. *Journal of education*, 178, 31-42.

Pascual y otros. (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio.* Madrid: Nacea, S.A.

Passomore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza.* México: Fondo de Cultura Económica, S.A.

Penagos, A. (1997). *Creatividad.* (Report. 222 348)

Penniecook, M. (1996a). *Apuntes sobre diseño instruccional.* (Material no publicado) Universidad de Montemorelos, Nuevo León, México.

Penniecook, M. y Hernández, R. (1996). *Educación en valores.(* material no publicado) Universidad de Montemorelos, Nuevo León, México.

Penniecook, M. y Penniecook, E. (1996). *Integración de la fe*. (Material no publicado). Universidad de Montemorelos.

Penniecook, M.(1996). *Apuntes sobre integración de fe y aprendizaje.* (material no publicado) Universidad de Montemorelos, Nuevo León, México.

Pereira, C. (1997). Una propuesta psicopedagógica ante la publicidad y el alcohol.*Ciencias de la Educación*, 17-19.

Pérez, A. (1992). La representación social del hecho educativo. La perspectiva del maestro. *Revista Irice,* 63-90.

Pérez, A. (1994). *El rol docente visto desde la perspectiva del maestro. Un estudio acerca del la identidad social del maestro* (informe de investigación). México: Universidad Nacional del Noreste.

Pérez, D. y otros. (1995). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI, S.A.

Pérez, M. Santaella, C. (1996). Estudio orientado al pensamiento crítico. *Ciencias de la Educación,* 167, 65-75.

Peters, R. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México: Cultura Económica, S.A.

Petkus, E. (1996). *The creative identify; creative behavior from the symbolic intervetionist perspective*. (Report ISSN 0022-0175). From journal of creative behavior; 30, 3, P. 188 (document reproduction service No. EJ 532399).

Plasencia, M. (1988). Los valores como condiciones para la significación del aprendizaje. *Didac,* 13, 16-22.

Pollard, R .y Tomlin, M. (1995). "The use of the expert teachers to improve education. *Education,* 1, 116, 3-8.

Posse, R. (1996). *Seminario sobre integración de la fe*. Universidad de Montemorelos, Nuevo León, México.

Pozo, L. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid: Morata, S.A.

Prado, D. (1993). *Imágenes mentales y creatividad.* Sin referencia.

Procinsky, U. (1995). What selected effective princials do in a highly decentralized school distrite. (Tesis doctoral) University of Alberta.

Progres, R. (1996). *La nueva ciencia de la mente*. España: Paidós, S.A.

Pulido, A. (1988). *Autoestima, Motivación y desarrollo.* México: Diana, S.A.

Quigley, S. (1996). *Visión. Cómo la desarrollan los líderes, la comparten y enseñan a sustentar*. Colombia: McGraw-Hill.

Quisumbing, L. (1995). A study of the philippine values education programme paper presented at the international conference: *The educational research information center.*

Rasi, M. H. (1991-1995). *Christ in the classroom; Adventist approaches to the integration faith and learning* (15 tomos). Silver Spring, M.: Institute for Cristian teaching.

Raths, L. (1977). *El sentido de los valores y enseñanza*. México: Hispanoamericana, S.A.

Revulta, R. (1996). Los bandos municipales y formación cívica de los ciudadanos de Valladolid. *Ciencias de la educación*. 166, 190-196.

Reyes, C. (1996). *Importancia de la comunicación del director en el desempeño docente*. Tesis de maestría. Universidad de Montemorelos, Nuevo León, México.

Rice, R. (1990). *A study of the relationship belween attending seven day adventist academies 9-12 and subseguiment conmitment to the seventh day adventist church*. (Tesis doctoral) University of Denver.

Ripley, D. (1997). *current tensions in the principalship: finding an appropite* (Sin referencia).

Rivera, M. (1986). *La comprobación científica*. México: Trillas, S.A.

Riviere, A. (1996). Concepto de mente en Piaget y Vygotsky, 4.(Sin referencia).

Rocha, E. (1997). *Comunicación masiva*. méxico: Arbor, S.A

Rocha, E.(1997). *Comunicación masiva*. méxico: el arbor, S.A.

Rodríguez, I. (1997). *Las personas e instituciones de un centro educativo*. Los aforados de la Universidad de Alcalá en el siglo XXI.

Rodríguez, E. (1991). *Creatividad en la educación escolar*. México: Trillas, S.A.

Rodríguez, J. (1985). *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya S.A

Rodríguez, R. y Pérez, I. (1995). *La investigación en ciencias sociales*. (2da. ed.). México: Trillas, S.A.

Rodríguez, R. Pérez, I. (1995). *La investigación experimental en ciencias sociales*. México: Trillas, S.A.

Rodríguez, R.(1989). *Comunicación pedagógica. Tecnología y comunicación educativos,* 14, 9-36.

Rosenbleweth, A. (1997). *El método científico*. México: Prensa Unida Médica Mexicana, S.A.

Roy, J. (1995). Cooperative learning an opportunity whith eternal value. *Journal of adventist education*. 3-6.

Rubin, L., y Mackinnon, D. (1986). *Desarrollo integral del escolar*. México: Pax México, S.A.

Rugarcía, A. (1996). Hacia una revolución docente en la Universidad. *Universidad Iberoamericana*, 28, 25-28.

Rugarcía, A. (1998). Formación y desarrollo de profesores universitarios. *Didac,* 31, 12-18.

Ruiz, C. (1995). Familia y escuela, hacia el logro del éxito escolar. *Ciencias de la educación,* 163, 301-315.

Ryan, C. (1988). Moral education in the life of school. *Education leadership*, 48-49.

Sacristán, J. (1995*). El curriculum. Una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata, S.A.

Salomon, G. y Perkins, D. (1989). Rocky reads to transfer: Rethinking mechanisms of a negler ted phenomenon. *Educational psychologist*, 24, 113-142.

Samaniego, C. (1989). Bases psicopedagógicas de la educación moral. *Ciencias de la Educación*. 139, 344-353.

Sánchez, E. (1988). *Psicología Educativa*. República Dominicana: Corripio, S.A.

Santa Biblia (1963). Reina Valera.

Santillana. (1995). *Diccionario enciclopédico*. (5. de, vol. 1-4). España: Santillana, S. A.

Saphier, J. Y King, M. (1985). Good Seeds grolal in strong cultures. *Educational Leardership*, 42, 67-74.

Sarramona, F. (1991). *Fundamentos de la educación.* España: CEAC, S.A.

Sarramona, J. (1992). *La educación no formal*. (2ª ed) España : COAP, S.A.

_____ J. (1989). *Currículo y educación*. España: CEAC, S.A.

_____ J. (1989). *Fundamentos en educación.* España: CEAC.

_____ J. (1990). *Tecnología Educativa*. España: CEAC, S.A.

Sartelie, M. (1988). Development a comunity consessus for teacching values. *Educational leadership*.

Scott, Charles (1995). Shaping character. *Journal,* Educational Research Information Center.

Schank, R. y Abelson R. (1987). *Guiones, planes, metas y entendimiento*. España: Paidós.

Scharmarch, A. (1996) *Nuevo producto*. México: McGraw-Hill, S.A.

Scheibe, W. (1960). *Die Pädagogik ina 20 jahr hundert*. Ernot, Klett, Strittgart.

Schiefelbein, E. (1997). La gestión de una escuela adecuada para el siglo XXI. *Educación hoy,* 131, 22-25.

Schramm, C. (1993). Exigencias institucionales y personales de la educación en valores. *Educadores,* 66, 206-210.

Schunck, R. (1981). *Influencia de los compañeros de grupo*. México: Trillas, S.A.

Schunk, D. H. y Swartz, C. (1993a). Goals and progress feedback; effets on self efficacy and writing achievement. *Contemporary educational psychology*, 18, 337-354.

Schunk, H. (1987). Peer models and chidren's behavioral change. *Review of educational research,* 57, 149-174.

Searle, J. (1995). *The construction of social reality*. New York: Free Press.

Secretaría de Estado de Educación. (1994). *Transformación curricular*. República Dominicana: Corripio, S.A.

Seiffert, H. (1973). *Erzehungswssenschaftim Umriss: Kohlammmer.*

SEP (1993). Artículo 3° *Constitucional y Ley General de Educación*. México.

Sergiovanni, J. (1987). *The principalship.* Borton Allyn y Bacon.

Serieyx, H. (1992). *El desperdicio cero*. México: McGraw-Hill, S.A.

Sevillano, M. (1997). La prensa factor de creación en la inteligencia. *Educadores*, 93-105.

Shkedi, Asher (1995). Teacher´s workshop encounters with Jewish moral texts. journal. Educational Research Information Center.

Shore, R. (1995). How one high school improved school climate. *Leardership,* 52,

76-80.

Siliceo, A. (1997). *Líderes para el siglo XXI.* (1 ed.). México: McGraw-Hill.

Slavin, R. E. (1983). *Non cognitive autocomes of cooperative learning*. Hill dale: Erlbaum.

Smetana, J. y Bitz, B. (1996). *Adolescent's conceptions of teacher's authority and their relations to rule violations in schol.* (Report No. EJ 528233). From child develobment, V. 67, N. 3, P. 1153-72 (Eric document reproduction service No. EJ 528233).

Smith, R. Cranton, P. (1992). *Student´s perceptions of teaching skill and overall efect Uvensseso Across instruccional*, 33, 747-764.

Sorence (1973). *Adolescent sexuality in contemporary america.* Nueva York: World.

Sperb, D. (1973). *El currículo. Su organización y planeamiento del aprendizaje.* Buenos Aires, Argentina: Kapelusz, S.A.

Sperb,D. (1975). *El currículo.(3ª ed.) Argentina: Kapelusz, S.A.*

Spestein, H. (1970) *Estrategy of education.* New York: Orford Press.

Spou, S. (1998). *Intencionalidad en la educación*. (Report 333 0275).

Stenhouse,L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. España: Morata, S.A.

Stepien, W. y Gallagher, S. (1993). Problem-based learning. *Educational leadership*, 50, 25-28.

Steward, D. (1979). "A Critique of school climate what it is how con be improved and some general recommendations. *Journal of Educational Administration,* 17, 148-159.

Stora, F. Y otros. (1993). *Imágenes mentales y creatividad.* Monografía del Departamento de Investigación de la Universidad de Santiago.

Sueiro, E., y otros. (1994). *Adolescencia vida sexual y reproductiva*. Orense Sergos.

Sweers, J. (1988). Teaching stendents to examine their lives. *Educational leadership*. 5, 21-22.

Taba, H. (1962). *Curriculum development*: theory and practice. Nueva York:

Harcourt Brace.

Taborga, H. (1995). *Cómo hacer tesis.* (2da. ed.). México: Grijalbo, S.A.

Taloyero, J., et al. (1988). *Importancia de las actitudes del profesor.* Sin referencia.

Tamayo, M. (1995). *Proceso de investigación científica.* (3ra. ed.). México: Limusa, S.A.

Taylor, S. (1994). Internalization of values: Adopting cooperation (sunad) in japanese preeschools. (Report ED 24235). *From behavional science research* (Eric document reproduction service No. ED 374032).

Tedesco, J. (1995). Tendencias actuales de las reformas educativas. *Educación Hoy*, 23, 27-35.

Tenti E. (1988). *El arte del buen maestro.* México: Progreso, S.A.

Terkel, S. (1995). Teaching tools. Educational research information center.

Thomerson, J. y Clifton, S. (1996). Student perceptions of the affective experiences encountered in distance learning courses. *American journal of distance education* 10, 37-47.

Thor, L. (1994). Value addel education. *Higher education.* 86, 61-69.

Thorndike, E. (1913). *Educational psychology.* volumen 3 Learning teacher. Columbia University, 357-375.

Titus, D. (1994). Values education in american recondary schools. *From research the chincal* (Eric document reproduction service No. ED 381423).

Tomachewiski, k. *(1966). Didáctica general.* México: Pedagogía S. A
Topfer, C. (1995) Juggling responsabilities: providing instruction for the whole student School in the middle. Educational research infomation center.

Torres, L. (1997). Los profesores en la certificación. *Educación hoy*, 78, 100-106.

Torroba, F. (1993). Programas educativos; indicadores para evaluar aprendizajes significativos. *Ciencias de la Educación.* 153, 106-120.

Trilla, J. (1992) *El profesor y los valores controvertidos*. España: Paidós, S.A.

Trillo, F. (1989). Metacognición y enseñanza. *Enseñanza,* 7, 105-118.

Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo. Argentina:* Troquel,S.A.

Ulloa, R. (1988). Ambiente y valores en la Universidad Iberamericana. *Didac,* 3, 26-34.

Vásquez, F. (1995). Las premisas de frankestein fragmentos para entender la postmodernidad. *Educación Hoy,* 123, 60-68.

Vásquez, G. (1994). Dificultades y compromisos de la teoría de la educación ante desregularización educativa. *Revista de la Educación,* 157, 141-155.

Velázquez, A. (1988). *Autoestima, motivación y desarrollo.* México: Diana S.A.

Vidales, I. (marzo 16, 1997). Conferencia sobre microenseñanza en valores. Universidad de Montemorelos, Nuevo León, México.

Vilchez, N. (1991). *Diseño y evaluación del currículo.* (2 ed.). Venezuela: Esther M. asses.

Villalpando, M. (1970). *Didáctica.* México: Porrúa. S.A

Villapalos, G. (1997). Educación para el futuro; retos de la escuela católica en España. *Educadores,*39, 39-48.

Villaroel, C. (1995). La enseñanza universitaria. De la transmisión del saber a la instrucción del conocimiento. *Educación superior y sociedad,* 1,10-12.

Vincent, P. (1995). *Developing character in students.* Educational Research Information Center.

Waga, M. (1994). *Structural determinants of at-risk students: Relationship with eighth grades expectation form completing high school.* (Tesis doctoral) Pensylvania State University.

Wallach, M. A. (1971). *The intelligencelcre/creativity distintion.* New York: General Learning Press.

Wheler, D.(1985). *El desarrollo del currículo escolar.* Madrid: Santillana S. A.

White, E. (1990). Mente carácter y personalidad. Publicaciones Interamericanas, S.A.

_____ (1949). *El deseado de todas las gentes.* Argentina : Casa Sudamericana.

_____(1923). *Fundametals of Christian education.* Nasville, Term: Southern Publishing associations.

_____ (1949). *El Deseado de todas las Gentes*. Buenos Aires: Casa Editorial Sudamericana.

_____ (1971). *Consejos para los maestros*. Mountain View, California: Interamericanas.

_____ (1975). *Educación cristiana* .Mountain View, California: Interamericanas.

Whitleaker, J. (1985). *Introducción a la psicología*. México: Interamericana, S. A.

Whitleaker, J. (1985). *Introducción a la psicología*. México: Interamericana, S. A.

Wilson, J. (1981). *Fundamentos psicológicos del aprendizaje.* Barcelona: Anaya, S.A.

Willis, B. (1992). *Effective distance education a primer for faculty and administration.* Alaska: University Company.

Winstein, C. S. y Mignano, A. (1993). *Elementary classroom managment.* Lessons from research and practice. New York: Mc.Graw-Hill.

Winstein, G., y Fanteni, M. (1973). *La enseñanza de afecto.* Buenos Aires: Paidós, S.A.

Wisberg, R. (1980). *Memory, though and behavior.* New York: Oxford University Press.

Wooster, M. (1995). Can character be taught? How, we've tried and what we've learned American Enterprise, Educational Research Information Center.

Word, D. y Beck, W. (1990). *Gender and dishonesty.* (Report No. ISSN 0022 4545). From research technical (Erick document reproduction service No. EJ 417392).

Wyatt, J.(1990). *Commitment to higher*. Education . Inglaterra Research into Higher. Open University Press.

Wynne, E. (1986). The great tradition in education: Transmitting moral values. (Report 51952) *from educational leadership,* 43, 4-9 (Eric document reproduction service EJ 329620).

Zahorit, J.(1997). Encouraging, and chellenging student undersanding. *Educational Leadership,* 54, 6, 14-23.

ANEXOS

1. Solicitud para que los expertos critiquen el instrumento.
2. Solicitud para la aplicación del instrumento en las escuelas secundarias de la Unión Dominicana de los Adventistas del Séptimo Día.
3. Carta de autorización de las universidades participante en el estudio.
4. Certificación aprobatoria del diseño de investigación y el instrumento *percepción estudiantil del ambiente áulico para educar en valores;* avalada por las firmas del estadígrafo Mariano Jiménez y el doctor en derecho Emiliano Castillo.
5. Instrumento *percepción estudiantil del ambiente áulico para educar en valores.*
6. Informe del análisis factorial con rotación varimax.
7. Informe del análisis de confiabilidad del instrumento.
8. Análisis de regresión lineal múltiple.
9. Análisis de varianza y prueba Scheffe.
10. Gráficas estadísticas de los datos demográficos.
11. Currículum vitae.

Montemorelos, N. L.,
03 de abril de 1997

Expertos y especialistas de la UM

Distinguido especialista:

Esta misiva tiene el propósito de solicitar de usted su colaboración para determinar la pertinencia y claridad de los ítemes del instrumento de investigación que anexo en el presente; el cual servirá para medir: El ambiente áulico creado por los maestros del nivel secundario para educar en valores. Utilice una escala del 1 al 5, 1 el valor más bajo, indica que tiene gran posibilidad de ser descartado; 5 el más alto indica que tiene una pertinencia y claridad óptima, según su criterio.

Sírvase hacer todas las observaciones y sugerencias que juzgue pertinente.

Gracias por su disposición de ayuda

Letty Milosis Ubiera Hunt

Montemorelos, N. L., México
3 de octubre de1997

Maestro Marino Contreras
Director del departamento educación de la unión
Dominicana. Sto Dgo, Rep. Dominicana.

Respetado maestro:

Esta misiva tiene por objeto informarle, que estoy en la fase culminante de mi programa doctoral. El tema de interés para la ocasión es Percepción estudiantil del ambiente áulico para educar en valores en las escuelas secundarias adventistas de la República Dominicana.

En vista que el proyecto fue aprobado por la comisión asesora, y los resultados de la investigación podrían contribuir al rediseño instruccional de las escuelas de nivel secundario de la unión que usted se honra en dirigir. Solicito su aprobación para accesar a dichas escuelas, y administrar el instrumento de investigación.

Dándole las gracias anticipadas,

cortésmente,

Letty Ubiera

Asociación Dominicana de
Planificación Familiar, Inc.
-ADOPLAFAM-
FUNDADA OCTUBRE 9, 1986
"POR UNA FAMILIA BIEN PLANEADA CON LOS HIJOS DESEADOS"

Santo Domingo, D. N.
Diciembre 11, 1997.-

A QUIEN PUEDA INTERESAR:

YO: **MARIANO JIMENEZ ZABALA**, Licenciado en Estadística, Certifico que el Problema de Investigación , las hipótesis, y el instrumento de investigación del trabajo presentado por la Señora **Letty Milosis Ubiera,** son apropiados para el diseño estadístico presentado en su trabajo.

Dada en Santo Domingo, D. N., a los once (11) días del mès de diciembre de 1997, a solicitud de la Parte Interesada.

Muy Atentamente,

LIC. MARIANO JIMENEZ ZABALA,
Encargado de Estadística, Evaluación e Investigaciones.

MJZ/LRPB.-

Dr. Luis F. Thomen N° 308, Aptdo. Postal 20852 • Tels.: 472-3613 / 472-3966 / 565-8338 / 563-5923 • Fax: 472-3967 • Santo Domingo, R. D.
RNC 40 1500401

YO, DR. ANGEL EMILIANO CASTILLO, Abogado Notario Publico de los del nu
para este municipio y provincia de la Romana, CERTIFICO Y DOY FE: Que
firma que aparece estampada en el presente documento pertenece al Li
RINO JIMENEZ ZAPATA, de generales que constan, de lo cual doy fe
juramento que esa es su firma que usa en todos sus documentos publico
privado, por lo que se le debe dar entera fe y crédito: En la ciudad
Romana, Provincia del mismo nombre, Republica Dominicana, a VEINT
(20) dias del mes de DICIEMBRE del ano Mil Novecientos Noventa y siet
(1997).----------

DR. ANGEL EMILIANO CASTILLO
ABOGADO NOTARIO PUBLICO
La Romana, R. D.

DR. ANGEL EMILIANO CASTILLO,
ABOGADO NOTARIO PUBLICO

S.R.I
No. 7076224
$2.00

S.R.I
No. 0156129
$0.75

S.R.I
No. 1664955
$0.25

Universidad Autónoma de Santo Domingo

Primada de América

Fundada el 28 de Octubre de 1538

El Consejo Universitario, en virtud de las disposiciones legales vigentes:

Por cuanto Mariano Jiménez Zabala ha cursado en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Departamento de Estadística de esta Universidad los estudios requeridos y ha sido aprobado en los exámenes correspondientes.

Por tanto, ha venido en otorgarle y le otorga el título de

Licenciado en Estadística

Y para que sea notorio y constante le expide el presente Diploma, firmado y sellado en Santo Domingo, Distrito Nacional, República Dominicana, hoy día 28 de Febrero de 1970.

El Decano de la Facultad

El Rector

REGISTRADO BAJO EL No 6767 FOLIO 1625
DEL LIBRO DE REGISTRO DE TITULOS
El Secretario General de la Universidad

NACIONES UNIDAS

Fondo de Población de las Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe

Centro Latinoamericano de Demografía

Programa Global en Población y Desarrollo

Confieren a:

Mariano Jiménez Zabala

el presente Diploma que acredita haber aprobado el Programa de Postgrado en Población y Desarrollo realizado en el CELADE, Santiago de Chile, entre el 3 de marzo y el 3 de diciembre de 1992.

MOHAMMED MAZOUZ
Coordinador Internacional
Programa Global de Formación en Población y Desarrollo

GERT ROSENTHAL
Secretario Ejecutivo
Comisión Económica para América Latina y el Caribe

HUGO CORVALAN
Director
Programa Global de Formación en Población y Desarrollo

REYNALDO F. BAJRAJ
Director
Centro Latinoamericano de Demografía

Santiago de Chile, diciembre de 1992.

El propósito de este estudio es conocer la percepción de los alumnos respecto al ambiente creado por el maestro para educar en valores. Por favor, conteste verazmente todas las afirmaciones. **¡Gracias!**

INFORMACIÓN PERSONAL

Escriba una equis (X) en la casilla correspondiente:

01.- Pertenezco al género ❑ masculino ❑ femenino

02.- Curso el año ❑ primero ❑ segundo ❑ tercero ❑ cuarto bachillerato

03.- Mi edad es ❑ 15 años o menos ❑ 16 años ❑ 17 años ❑18 años o más

04.- Mi religión es ❑ adventista ❑ católica ❑ pentecostal ❑ otra

05.- Mi antigüedad en escuela adventista es de: ❑ 2 años o menos ❑ de 3-6 años ❑ de 7-10 años ❑ de 11-14 años ❑ 15 años o más

06 - Esta clase es de_____

PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE

Ponga un círculo alrededor del número que mejor represente su grado de aceptación respecto a las declaraciones siguientes. Para ello use la escala que aparece a continuación:

1= desacuerdo total 2 = en desacuerdo 3 = no tengo una opinión definida
4 = de acuerdo 5 = acuerdo total

Percepción estudiantil

Ejemplo: La isla de Santo Domingo pertenece a las Antillas Mayores.....	**1**	**2**	**3**	**4**	**⑤**
01.- Realmente pongo atención cuando mi maestro habla.....	1	2	3	4	5
02.- En esta clase puedo cumplir con las normas.....	1	2	3	4	5
03.- Mi maestro explica en qué consisten las normas de la clase.....	1	2	3	4	5
04.- Las normas de la clase son claras.....	1	2	3	4	5
05.- Mi maestro fomenta en mí la creatividad	1	2	3	4	5
06.- El comportamiento de mi maestro aclara mis valores.....	1	2	3	4	5
07.- Mi maestro comunica los valores en la clase.....	1	2	3	4	5
08.- Los cantos que usamos en la clase fortalecen mis aspectos morales.....	1	2	3	4	5
09.- En esta clase se fomenta la lealtad a Dios.....	1	2	3	4	5
10.- En esta clase se fomenta el espíritu de colaboración entre los alumnos.....	1	2	3	4	5
11.- La conducta de mi maestro representa las virtudes cristianas.....	1	2	3	4	5
12.- Percibo que mi maestro es un modelo de cortesía.....	1	2	3	4	5
13.- Conozco bien a mis compañeros de clase.....	1	2	3	4	5
14.- Los alumnos de esta clase se aprecian mutuamente.....	1	2	3	4	5
15.- En esta clase mi maestro intenta ofrecer datos reales.....	1	2	3	4	5
16.- En esta clase tengo oportunidad de construir mi propio conocimiento	1	2	3	4	5

Tenga la bondad de dar vuelta a su hoja para terminar su EVALUACIÓN. ¡Gracias!

1 = desacuerdo total	**2 = en desacuerdo**	**3 = no tengo una opinión definida**	**4 = de acuerdo**	**5 = acuerdo total**

17.- Mi maestro relaciona la clase con situaciones reales.....	1	2	3	4	5
18.- Mi maestro me ayuda a examinar mis actividades más importantes.....	1	2	3	4	5
19.- En esta clase se discuten aspectos relacionado con la autoestima.....	1	2	3	4	5
20.- Mi maestro ilustra los valores del colegio.....	1	2	3	4	5
21.- Mi maestro fomenta la integridad en sus alumnos.....	1	2	3	4	5
22.- Mi maestro me da oportunidad de tomar decisiones aplicando valores.....	1	2	3	4	5
23.- Mi maestro me orienta en cuanto al peligro de las relaciones prematrimoniales....	1	2	3	4	5
24.- En esta clase estudio principio bíblico con mi maestro.....	1	2	3	4	5
25.- Mi maestro me permite defender públicamente los valores.....	1	2	3	4	5
26.- En esta clase se fomenta el amor a los símbolos patrios.....	1	2	3	4	5
27.- Mi maestro práctica los principios bíblicos que enseña.....	1	2	3	4	5
28.- Conozco las consecuencias de faltar a las normas de la clase.....	1	2	3	4	5
29.- Los conocimientos adquiridos pueden ser usados fuera de esta clase.....	1	2	3	4	5
30.- En esta clase me esfuerzo por terminar mis tareas.....	1	2	3	4	5
31.- En esta clase se analizan historias que contienen valores.....	1	2	3	4	5
32.- La conducta de mi maestro me inspira confianza	1	2	3	4	5
33.- En esta clase mi maestro valora mis esfuerzos por cumplir las normas.....	1	2	3	4	5
34.- He respondido sincera y honestamente las declaraciones anteriores.....	1	2	3	4	5

¡Gracias por su colaboración!

08 Apr 98 UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS, DOCTORADO EN EDUCACION
11:18:09 AMBIENTE AULICO por Letty Ubiera

- - - - - - - - - - - F A C T O R A N A L Y S I S - - - - - - - - - - -

Analysis number 1 Listwise deletion of cases with missing values

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .90761

Bartlett Test of Sphericity = 2307.9014, Significance = .00000

Final Statistics:

Variable	Communality	*	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
ANAHISVA	.33132	*	1	6.79429	32.4	32.4
AUTOESTI	.49181	*	2	1.55432	7.4	39.8
CANFORMO	.26489	*	3	1.39423	6.6	46.4
CONAPUFU	.22785	*	4	1.11514	5.3	51.7
DEFENVAL	.52803	*				
ESTPRINB	.60175	*				

VARIMAX rotation 1 for extraction 1 in analysis 1 - Kaiser Normalization.

VARIMAX converged in 14 iterations.

Rotated Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
MAEXACTI	.69382	.12309		.28549
COMPMAVA	.69251	.31043		.18902
MAFOMCRE	.64217	.23614		.21912
MINOFDRE	.63953		.24425	-.20658
MACOMVAL	.61236		.21992	.12956
MARESIRE	.61233		.39893	
MAILVACO	.54701	.16570	.44177	
MAFOINAL	.54248	.24339	.13430	.34513
AUTOESTI	.45603		.29452	.43900
COMAVIRC	.10425	.71123	.31316	-.11864
INSPCONF	.23874	.68047	-.15119	.38157
PRACTIBI		.63203	.50981	
PERMAMOC	.33197	.57324		.18844
CONAPUFU		.46705		
FOMLEALT		.10689	.73911	
ESTPRINB	.11188	.27611	.65310	.29402
ANAHISVA	.24597	.18201	.44987	.18788
CANFORMO	.28487	-.15243	.34695	.20033
PREMATRI			.20226	.79229
DEFENVAL	.40375	.35604	.20414	.44338
SIMBPATR	.39094	.10258	.33925	.43442
PRACTIBI	-.14811	.29334	.21146	-.09784

08 Apr 98 UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS, DOCTORADO EN EDUCACION
10:58:39 AMBIENTE AULICO por Letty Ubiera

- - - - - - - - - - - F A C T O R A N A L Y S I S - - - - - - - - - - -

Analysis number 1 Listwise deletion of cases with missing values

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .80223

Bartlett Test of Sphericity = 737.42284, Significance = .00000

Final Statistics:

Variable	Communality	*	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
ALUMAPMU	.58609	*	1	3.43990	28.7	28.7
APLICAVA	.52827	*	2	1.42928	11.9	40.6
ATENMAES	.28393	*	3	1.00614	8.4	49.0
COCOMPCL	.60811	*				
COFARNOR	.65788	*				
CONSPROC	.47098	*				
CUMPNORM	.50356	*				
ESFUTARE	.29714	*				
FOMESCOL	.48459	*				
MAEXPNOR	.50413	*				
MAVACUNO	.37208	*				
NORCLARA	.57858	*				

08 Apr 98 UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS, DOCTORADO EN EDUCACION
10:58:39 AMBIENTE AULICO por Letty Ubiera

- - - - - - - - - - - F A C T O R A N A L Y S I S - - - - - - - - - - -

VARIMAX rotation 1 for extraction 1 in analysis 1 - Kaiser Normalization.

VARIMAX converged in 5 iterations.

Rotated Factor Matrix:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
APLICAVA	.71501		.12865
CONSPROC	.67629		
MAEXPNOR	.64316	.16243	-.25315
NORCLARA	.63465	.33562	-.25131
FOMESCOL	.62608		.28891
MAVACUNO	.55483	.21943	.12683
ESFUTARE	.45086	.30603	
COFARNOR		.80602	
CUMPNORM	.30366	.62981	-.12118
ATENMAES	.31537	.40833	.13321
COCOMPCL			.77669
ALUMAPMU	.20812		.73349

06 Nov 97 SPSS for MS WINDOWS Release 6.1

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS, DOCTORADO EN EDUCACIÓN
AMBIENTE ÁULICO POR LETTY UBIERA

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
P1	167.6271	846.0310	.3701	.	.9585
P2	168.0000	831.3448	.5749	.	.9577
P3	167.7458	808.3653	.7673	.	.9566
P4	167.7797	827.4851	.5528	.	.9578
P5	167.6780	825.3945	.6181	.	.9575
P6	167.3559	821.6470	.7572	.	.9569
P7	167.5763	817.8001	.6215	.	.9574
P8	167.9492	813.0491	.7642	.	.9567
P9	167.6441	819.6125	.7449	.	.9569
P10	167.4237	827.7656	.7088	.	.9572
P11	167.8644	827.7744	.4530	.	.9585
P12	167.3051	841.6295	.4220	.	.9583
P13	168.5593	834.4576	.4290	.	.9584
P14	167.2712	826.1666	.7086	.	.9571
P15	167.5932	826.6937	.6719	.	.9573
P16	167.6949	851.8364	.2044	.	.9593
P17	168.1017	834.7136	.4521	.	.9583
P18	167.9661	832.2747	.4561	.	.9583
P19	167.7458	851.2274	.1934	.	.9595
P20	167.4237	824.2484	.6786	.	.9572
P21	167.5593	826.9059	.6002	.	.9575
P22	167.7627	827.6324	.5866	.	.9576
P23	167.7627	828.9082	.6668	.	.9573
P24	167.6949	837.9053	.4259	.	.9584
P25	168.2034	813.9234	.7132	.	.9569
P26	167.4576	839.1490	.4531	.	.9582
P27	167.4237	839.5243	.5274	.	.9579
P28	167.9322	822.9264	.6582	.	.9573
P29	167.8983	831.4722	.4897	.	.9581
P30	168.0847	820.6651	.6384	.	.9573
P31	167.7966	815.0269	.8297	.	.9565
P32	167.8983	826.6791	.6393	.	.9574
P33	168.1695	820.9708	.5924	.	.9576
P34	168.0169	833.2238	.4739	.	.9582
P35	167.9831	832.5342	.5539	.	.9578
P36	167.8475	814.7867	.7762	.	.9567
P37	167.5085	828.8749	.6012	.	.9576
P38	167.9153	829.7341	.5653	.	.9577
P39	167.6780	814.4635	.7987	.	.9566
P40	168.3220	826.2911	.5175	.	.9580
P41	168.6271	850.6861	.1746	.	.9599
P42	167.6102	839.8282	.3862	.	.9586
P43	167.3729	834.9275	.4920	.	.9580
P44	167.7119	831.2431	.5621	.	.9577
P45	167.6271	827.9275	.6787	.	.9573

06 Nov 97 SPSS for MS WINDOWS Release 6.1

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
P46	167.7119	813.2431	.7662	.	.9567

Analysis of Variance

Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square	F	Prob.
Between People	1090.7988	58	18.8059		
Within People	2274.0652	2655	.8565		
Between Measures	241.4064	45	5.3646	6.8883	.0000
Residual	2032.6588	2610	.7788		
Nonadditivity	.0117	1	.0117	.0151	.9023
Balance	2032.6471	2609	.7791		
Total	3364.8640	2713	1.2403		
Grand Mean	3.7284				

Tukey estimate of power to which observations
must be raised to achieve additivity = 1.0410

Hotelling's T-Squared = 655.3700 F = 3.5154 Prob. = .0067
Degrees of Freedom: Numerator = 45 Denominator = 14

Reliability Coefficients 46 items

Alpha = .9585 Standardized item alpha = .9596

14 Apr 98 SPSS for MS WINDOWS Release 6.1

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS, DOCTORADO EN EDUCACIÓN
AMBIENTE ÁULICO POR LETTY UBIERA

* * * * M U L T I P L E R E G R E S S I O N * * * *

Listwise Deletion of Missing Data

Equation Number 1 Dependent Variable.. RELMALM FACTOR1: Relación maestro-

Block Number 1. Method: Enter INTENCUR MODELMAE ESTRATEG CIVILIDA

Variable(s) Entered on Step Number

1..	CIVILIDA	REGR factor score	4 for analysis	1
2..	ESTRATEG	REGR factor score	3 for analysis	1
3..	MODELMAE	REGR factor score	2 for analysis	1
4..	INTENCUR	REGR factor score	1 for analysis	1

Multiple R	.78759
R Square	.62030
Adjusted R Square	.61580
Standard Error	.61984

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	4	212.14110	53.03527
Residual	338	129.85890	.38420

F = 138.04154 Signif F = .0000

---------- Variables in the Equation ----------

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
INTENCUR	.624613	.033517	.624613	18.636	.0000
MODELMAE	.311381	.033517	.311381	9.290	.0000
ESTRATEG	.204019	.033517	.204019	6.087	.0000
CIVILIDA	.302609	.033517	.302609	9.029	.0000
(Constant)	7.56022E-17	.033468		.000	1.0000

End Block Number 1 All requested variables entered.

14 Apr 98 SPSS for MS WINDOWS Release 6.1

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS, DOCTORADO EN EDUCACIÓN
AMBIENTE ÁULICO POR LETTY UBIERA

* * * * M U L T I P L E R E G R E S S I O N * * * *

Listwise Deletion of Missing Data

Equation Number 1 Dependent Variable.. CTRLAULI FACTOR3: Control áulico

Block Number 1. Method: Enter INTENCUR MODELMAE ESTRATEG CIVILIDA

Variable(s) Entered on Step Number

1..	CIVILIDA	REGR factor score	4 for analysis	1
2..	ESTRATEG	REGR factor score	3 for analysis	1
3..	MODELMAE	REGR factor score	2 for analysis	1
4..	INTENCUR	REGR factor score	1 for analysis	1

Multiple R	.31713
R Square	.10057
Adjusted R Square	.08993
Standard Error	.95398

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	4	34.39619	8.59905
Residual	338	307.60381	.91007

F = 9.44877 Signif F = .0000

---------- Variables in the Equation ----------

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
INTENCUR	.139817	.051585	.139817	2.710	.0071
MODELMAE	.268264	.051585	.268264	5.200	.0000
ESTRATEG	.080213	.051585	.080213	1.555	.1209
CIVILIDA	-.051238	.051585	-.051238	-.993	.3213
(Constant)	4.49200E-16	.051510		.000	1.0000

End Block Number 1 All requested variables entered.

14 Apr 98 SPSS for MS WINDOWS Release 6.1

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS, DOCTORADO EN EDUCACIÓN
AMBIENTE ÁULICO POR LETTY UBIERA

* * * A N A L Y S I S O F V A R I A N C E * * *

RELMALM FACTOR1: Relación maestro-alumno
by RELIGION Religión

UNIQUE sums of squares
All effects entered simultaneously

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig of F
Main Effects	3.100	3	1.033	1.046	.372
RELIGION	3.100	3	1.033	1.046	.372
Explained	3.100	3	1.033	1.046	.372
Residual	318.951	323	.987		
Total	322.051	326	.988		

343 cases were processed.
16 cases (4.7 pct) were missing.

14 Apr 98 SPSS for MS WINDOWS Release 6.1

* * * A N A L Y S I S O F V A R I A N C E * * *

RELMALM FACTOR1: Relación maestro-alumno
by RELIGION Religión

HIERARCHICAL sums of squares
Covariates entered FIRST

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig of F
Main Effects	3.100	3	1.033	1.046	.372
RELIGION	3.100	3	1.033	1.046	.372
Explained	3.100	3	1.033	1.046	.372
Residual	318.951	323	.987		
Total	322.051	326	.988		

343 cases were processed.
16 cases (4.7 pct) were missing.

14 Apr 98 SPSS for MS WINDOWS Release 6.1

* * * M U L T I P L E C L A S S I F I C A T I O N A N A L Y S I S * * *

RELMALM FACTOR1: Relación maestro-alumno
by RELIGION Religión

Grand Mean = .01

Variable + Category	N	Unadjusted Dev'n	Unadjusted Eta	Adjusted for Independents Dev'n	Adjusted for Independents Beta
RELIGION					
1 Adventista	148	-.08		-.08	
2 Católica	109	.04		.04	
3 Pentecostal	17	.33		.33	
4 Ninguna	53	.03		.03	
	.10		.10		

Multiple R Squared .010
Multiple R .098

14 Apr 98 SPSS for MS WINDOWS Release 6.1

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS, DOCTORADO EN EDUCACIÓN
AMBIENTE ÁULICO POR LETTY UBIERA

* * * A N A L Y S I S O F V A R I A N C E * * *

CTRLAULI FACTOR3: Control áulico
by MATERIA Esta clase es de:

HIERARCHICAL sums of squares
Covariates entered FIRST

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig of F
Main Effects	14.422	11	1.311	1.296	.225
MATERIA	14.422	11	1.311	1.296	.225
Explained	14.422	11	1.311	1.296	.225
Residual	324.858	321	1.012		
Total	339.281	332	1.022		

343 cases were processed.
10 cases (2.9 pct) were missing.

* * * M U L T I P L E C L A S S I F I C A T I O N A N A L Y S I S * * *

CTRLAULI FACTOR3: Control áulico
by MATERIA Esta clase es de:

Grand Mean = .00

Variable + Category	N	Unadjusted Dev'n	Unadjusted Eta	Adjusted for Independents Dev'n	Adjusted for Independents Beta
MATERIA					
1 Sociales	36	.12		.12	
2 Matemáticas	36	.10		.10	
3 Educación artística	27	.10		.10	
4 Computadora	17	.10		.10	
5 Español	73	.00		.00	
6 English	23	-.18		-.18	
7 Biología	46	.26		.26	
8 Francés	25	-.30		-.30	
9 Tecnología	3	.84		.84	
10 Orientación	7	-.22		-.22	
11 Química	5	-.26		-.26	
12 Biblia	35	-.35		-.35	
			.21		.21

Multiple R Squared .043
Multiple R .206

16 Apr 98 SPSS for MS WINDOWS Release 6.1

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS, DOCTORADO EN EDUCACIÓN
AMBIENTE ÁULICO POR LETTY UBIERA

* * * * M U L T I P L E R E G R E S S I O N * * * *

Listwise Deletion of Missing Data

Equation Number 1 Dependent Variable.. RELMALM FACTOR1: Relación maestro-

Block Number 1. Method: Enter BIBLIA ADVENTIS ANTIGDAD

Variable(s) Entered on Step Number
1.. ANTIGDAD Mi antigüedad en escuela adventista es d
2.. BIBLIA Biblia u otras materias
3.. ADVENTIS Adventista u otras

Multiple R	.27827
R Square	.07744
Adjusted R Square	.06845
Standard Error	.96182

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	3	23.91589	7.97196
Residual	308	284.93031	.92510

F = 8.61742 Signif F = .0000

---------- Variables in the Equation ----------

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
BIBLIA	-.844157	.177808	-.260936	-4.748	.0000
ADVENTIS	-.107501	.113164	-.053703	-.950	.3429
ANTIGDAD	-.038713	.049553	-.044018	-.781	.4353
(Constant)	.217820	.126099		1.727	.0851

End Block Number 1 All requested variables entered.

* * * * M U L T I P L E R E G R E S S I O N * * * *

Listwise Deletion of Missing Data

Equation Number 1 Dependent Variable.. RELMALM FACTOR1: Relación maestro-

Block Number 1. Method: Stepwise Criteria PIN .0500 POUT .1000
BIBLIA ADVENTIS ANTIGDAD

Variable(s) Entered on Step Number
1.. BIBLIA Biblia u otras materias

Multiple R	.26746
R Square	.07154
Adjusted R Square	.06854
Standard Error	.96177

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	1	22.09395	22.09395
Residual	310	286.75224	.92501

F = 23.88517 Signif F = .0000

---------- Variables in the Equation ----------

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
BIBLIA	-.865277	.177048	-.267464	-4.887	.0000
(Constant)	.083194	.057580		1.445	.1495

---------- Variables not in the Equation ----------

Variable	Beta In	Partial	Min Toler	T	Sig T
ADVENTIS	-.064065	-.066216	.991878	-1.167	.2443
ANTIGDAD	-.056576	-.058671	.998529	-1.033	.3024

End Block Number 1 PIN = .050 Limits reached.

19 Apr 98 UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS, DOCTORADO EN EDUCACION
18:12:29 AMBIENTE AULICO por Letty Ubiera

* * * A N A L Y S I S O F V A R I A N C E * * *

RELALMAL FACTOR2: Relación alumno-alumno
by PROCEDEN procedencia de los estudiantes
with RAZONMAL Razón maestro-alumno

HIERARCHICAL sums of squares
Covariates entered FIRST

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig of F
Covariates	10.592	1	10.592	10.982	.001
RAZONMAL	10.592	1	10.592	10.982	.001
Main Effects	5.395	3	1.798	1.864	.135
PROCEDEN	5.395	3	1.798	1.864	.135
Explained	15.987	4	3.997	4.144	.003
Residual	326.013	338	.965		
Total	342.000	342	1.000		

343 cases were processed.
0 cases (.0 pct) were missing.

* * * * M U L T I P L E R E G R E S S I O N * * * *

Listwise Deletion of Missing Data

Equation Number 1 Dependent Variable.. INTENCUR REGR factor score 1 for

Block Number 1. Method: Enter BIBLIA ADVENTIS ANTIGDAD

Variable(s) Entered on Step Number
1.. ANTIGDAD Mi antigüedad en escuela adventista es d
2.. BIBLIA Biblia u otras materias
3.. ADVENTIS Adventista u otras

Multiple R .29124
R Square .08482
Adjusted R Square .07591
Standard Error .95764

Analysis of Variance

	DF	Sum of Squares	Mean Square
Regression	3	26.17893	8.72631
Residual	308	282.45901	.91707

F = 9.51538 Signif F = .0000

---------- Variables in the Equation ----------

Variable	B	SE B	Beta	T	Sig T
BIBLIA	-.815214	.177035	-.252074	-4.605	.0000
ADVENTIS	-.085569	.112672	-.042761	-.759	.4482
ANTIGDAD	-.100220	.049338	-.113990	-2.031	.0431
(Constant)	.345439	.125551		2.751	.0063

End Block Number 1 All requested variables entered.

19 Apr 98 UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS, DOCTORADO EN EDUCACIÓN
18:12:29 AMBIENTE ÁULICO POR LETTY UBIERA

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable MODEMAES REGR factor score 2 for analysis 1
By Variable MATERIA Esta clase es de:

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	11	25.4724	2.3157	2.3945	.0000
Within Groups	321	310.4387	.9671		
Total	332	335.9110			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean		
Sociales	36	-.3605	1.2326	.2054	-.7775	TO	.0566
Matemáti	36	.0047	.9798	.1633	-.3268	TO	.3362
Educació	27	-.5997	1.3528	.2604	-1.1348	TO	-.0645
Computad	17	.4468	.9347	.2267	-.0338	TO	.9274
Español	73	.1663	.9832	.1151	-.0630	TO	.3957
English	23	.0354	.8264	.1723	-.3219	TO	.3928
Biología	46	.0185	.7579	.1117	-.2065	TO	.2436
Francés	25	.2767	.7057	.1411	-.0146	TO	.5680
Tecnolog	3	.8388	.3750	.2165	-.0927	TO	1.7703
Orientac	7	.3713	.8744	.3305	-.4373	TO	1.1800
Química	5	.0784	.6485	.2900	-.7269	TO	.8836
Biblia	35	-.1315	.9871	.1669	-.4706	TO	.2075
Total	333	.0007	1.0059	.0551	-.1077	TO	.1091

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Sociales	-4.4592	1.0456
Matemáti	-3.8914	1.9351
Educació	-3.2200	.8130
Computad	-2.4514	1.7138
Español	-2.3322	1.6503
English	-2.0408	1.2555
Biología	-2.8084	1.0483
Francés	-.9748	1.4121
Tecnolog	.4614	1.2113
Orientac	-1.0843	1.4549
Química	-.7799	1.0051
Biblia	-2.2369	1.5555
TOTAL	-4.4592	1.9351

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
2.4334	11	321	.006

19 Apr 98 UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS, DOCTORADO EN EDUCACIÓN
18:12:29 AMBIENTE ÁULICO POR LETTY UBIERA

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable ESTRINTR REGR factor score 3 for analysis 1
By Variable MATERIA Esta clase es de:

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	11	24.0499	2.1864	2.2708	.0112
Within Groups	321	309.0633	.9628		
Total	332	333.1131			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean		
Sociales	36	-.0470	.9991	.1665	-.3851	TO	.2911
Matemáti	36	-.2296	1.5114	.2519	-.7410	TO	.2817
Educació	27	-.2519	1.1494	.2212	-.7066	TO	.2028
Computad	17	-.4314	1.1624	.2819	-1.0291	TO	.1663
Español	73	.0924	.8240	.0964	-.0998	TO	.2847
English	23	-.3254	.7802	.1627	-.6628	TO	.0120
Biología	46	.2116	.7742	.1141	-.0183	TO	.4415
Francés	25	-.1773	.8781	.1756	-.5397	TO	.1852
Tecnolog	3	-.1107	.6042	.3489	-1.6117	TO	1.3903
Orientac	7	-.0358	.9801	.3705	-.9423	TO	.8707
Química	5	.7165	.9418	.4212	-.4529	TO	1.8859
Biblia	35	.4980	.7747	.1309	.2319	TO	.7642
Total	333	.0027	1.0017	.0549	-.1053	TO	.1107

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Sociales	-2.9096	1.4785
Matemáti	-3.5777	1.5942
Educació	-2.2237	1.6851
Computad	-3.6081	.8940
Español	-2.2649	2.1640
English	-1.9466	1.2373
Biología	-1.8797	1.7967
Francés	-2.8238	.9387
Tecnolog	-.4901	.5861
Orientac	-1.9203	1.0054
Química	-.6397	1.9174
Biblia	-1.7691	2.5376
TOTAL	-3.6081	2.5376

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
3.0393	11	321	.001

19 Apr 98 UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS, DOCTORADO EN EDUCACIÓN
18:12:29 AMBIENTE ÁULICO POR LETTY UBIERA

- - - - - O N E W A Y - - - - -

Variable CIVILIDA REGR factor score 4 for analysis 1
By Variable MATERIA Esta clase es de:

Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	11	40.6152	3.6923	4.0540	.0000
Within Groups	321	292.3629	.9108		
Total	332	332.9782			

Group	Count	Mean	Standard Deviation	Standard Error	95 Pct Conf Int for Mean		
Sociales	36	-.2062	1.0650	.1775	-.5666	TO	.1541
Matemáti	36	.1206	1.0157	.1693	-.2230	TO	.4643
Educació	27	.1781	1.1513	.2216	-.2773	TO	.6336
Computad	17	-.3620	1.1004	.2669	-.9278	TO	.2038
Español	73	.1944	.7949	.0930	.0089	TO	.3798
English	23	-.1408	.8967	.1870	-.5285	TO	.2470
Biología	46	.4214	.6791	.1001	.2198	TO	.6231
Francés	25	-.1169	.8479	.1696	-.4669	TO	.2331
Tecnolog	3	-.1836	.8163	.4713	-2.2113	TO	1.8441
Orientac	7	-.1071	1.5253	.5765	-1.5177	TO	1.3035
Química	5	-.0204	.9021	.4034	-1.1405	TO	1.0997
Biblia	35	-.8233	1.1244	.1901	-1.2096	TO	-.4370
Total	333	-.0217	1.0015	.0549	-.1297	TO	.0862

GROUP	MINIMUM	MAXIMUM
Sociales	-2.8420	2.0725
Matemáti	-2.6161	1.5345
Educació	-2.0059	2.2297
Computad	-2.8491	1.3696
Español	-2.0892	1.8720
English	-2.0777	.9106
Biología	-1.3635	1.4217
Francés	-2.2420	1.2869
Tecnolog	-.7231	.7555
Orientac	-1.8845	2.1107
Química	-.8376	1.4256
Biblia	-3.0822	.5026
TOTAL	-3.0822	2.2297

Levene Test for Homogeneity of Variances

Statistic	df1	df2	2-tail Sig.
2.4362	11	321	.006

19 Apr 98 UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS, DOCTORADO EN EDUCACIÓN
18:12:29 AMBIENTE ÁULICO POR LETTY UBIERA

- - - - - O N E W A Y - - - - -

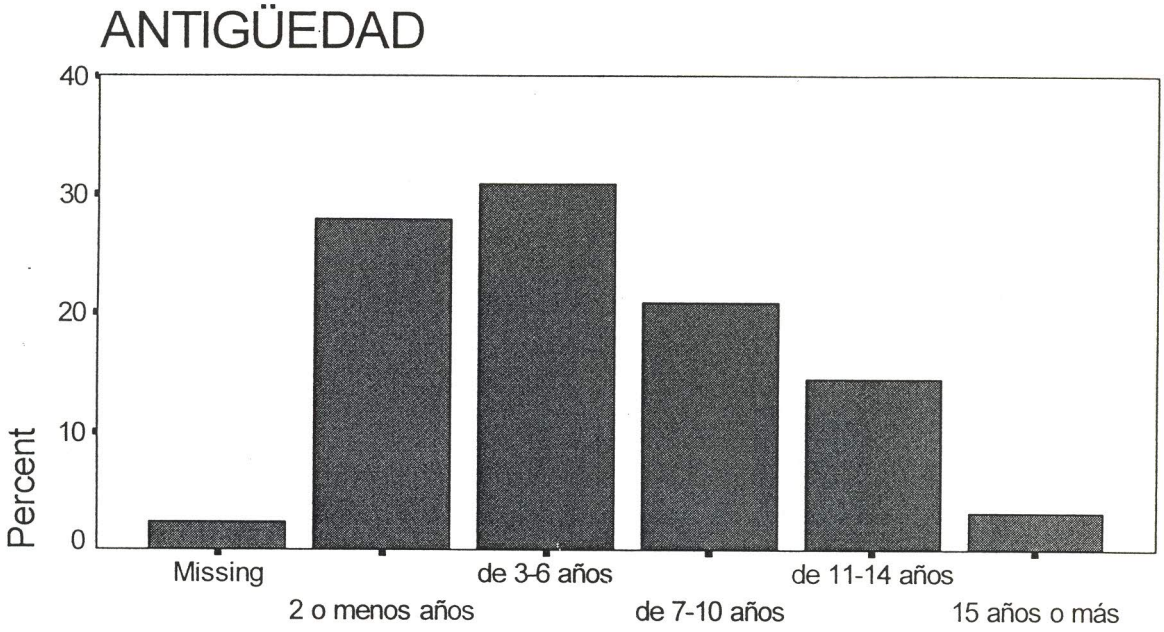
Variable CIVILIDA REGR factor score 4 for analysis 1
By Variable MATERIA Esta clase es de:

Multiple Range Tests: Scheffe test with significance level .05

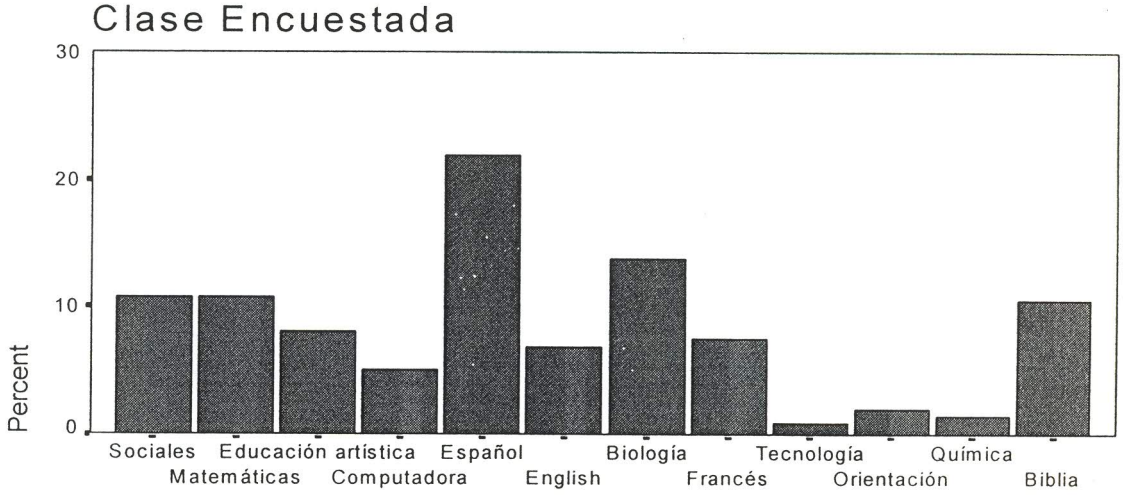
The difference between two means is significant if
MEAN(J)-MEAN(I) >= .6748 * RANGE * SQRT(1/N(I) + 1/N(J))
with the following value(s) for RANGE: 6.33

(*) Indicates significant differences which are shown in the lower triangle

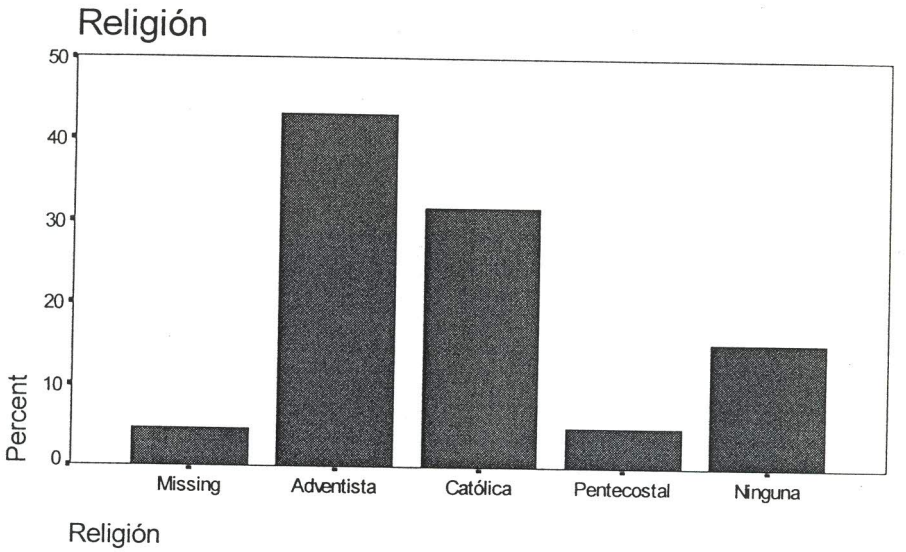
Mean	MATERIA	Biblia	Computadora	Sociales	Tecnología	English	Francés	Orientación	Química	Matemáticas	Educación	Español	Biología
-.8233	Biblia												
-.3620	Computad												
-.2062	Sociales												
-.1836	Tecnolog												
-.1408	English												
-.1169	Francés												
-.1071	Orientac												
-.0204	Química												
.1206	Matemáti												
.1781	Educació												
.1944	Español	*											
.4214	Biología	*											

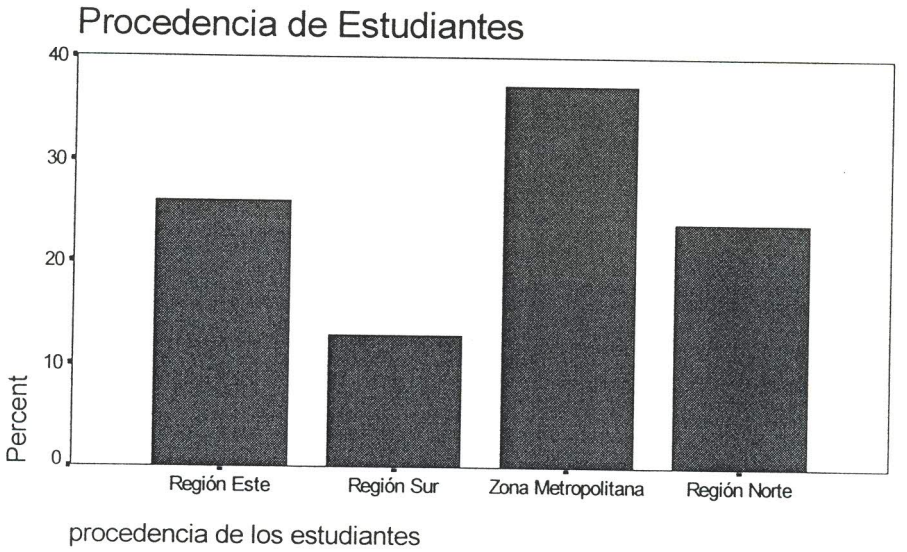


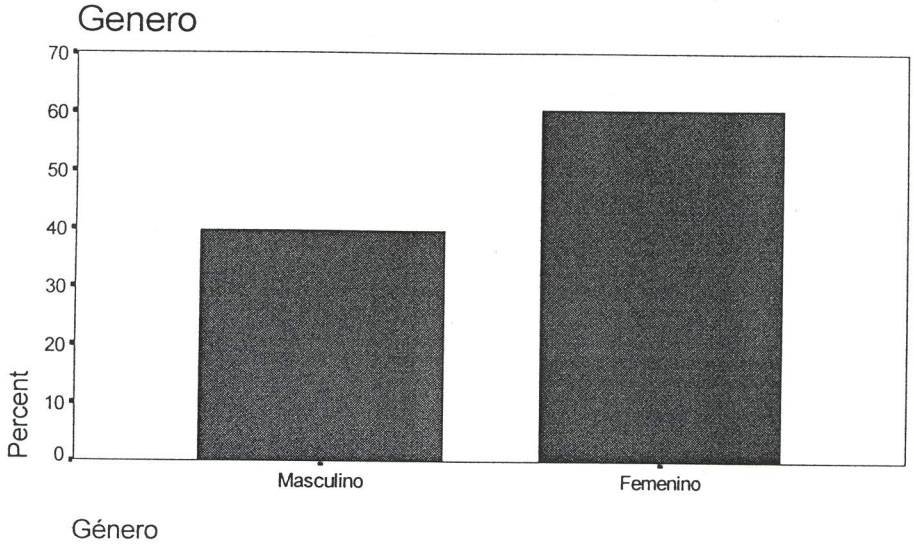
Mi antigüedad en escuela adventista es de:

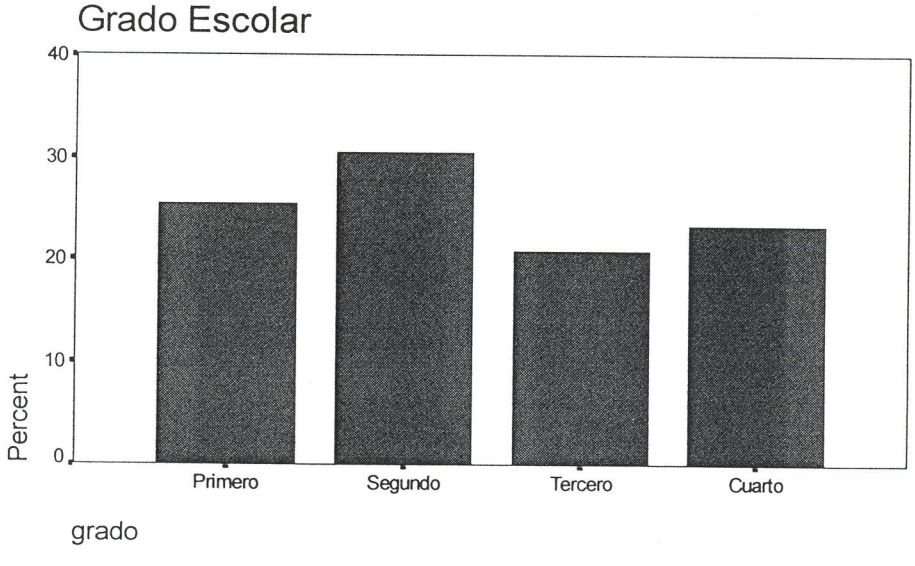


Esta clase es de:


Religión
50
40
30
20
10
0
Percent
Missing
Adventista
Católica
Pentecostal
Ninguna
Religión


Procedencia de Estudiantes
40
30
20
10
0
Percent
Región Este
Región Sur
Zona Metropolitana
Región Norte
procedencia de los estudiantes


Genero
70
60
50
40
30
20
10
0
Percent
Masculino
Femenino
Género


Grado Escolar
40
30
20
10
0
Percent
Primero
Segundo
Tercero
Cuarto
grado

CURRICULUM VITAE

NOMBRE	:	LETTY M. UBIERA HUNT
ESTADO CIVIL	:	CASADA
LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO	:	GUAYMATE, LA ROMANA, REP. DOMINICANA, 25/11/57
DIRECCIÓN	:	RESPALDO PADRE ABREU # 5, LA ROMANA. UNIVERSIDAD ADVENTISTA DOMINICANA, SONADOR, BONAO, REP. DOMINICANA APARTADO 770
TELÉFONO	:	(809) 535-4722, 556-1096 Y 525-3533.

ESTUDIOS REALIZADOS

ESTUDIOS DE POSGRADO	:	Ph.D., EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN CURRÍCULUM E INSTRUCCIÓN (1998). UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS (U.M), N. L., MÉXICO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN CURRÍCULUM E INSTRUCCIÓN (1992) UNIVERSIDAD MONTEMORELOS (U.M), N. L., MÉXICO
ESTUDIOS DE PREGRADO	:	LIC. EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN CIENCIAS SOCIALES (1979) UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ESTE (U.C.E). SAN PEDRO DE MACORÍS, REP. DOMINICANA.

EMPLEOS

AÑO	
1998-Actualidad	**Docente Visitante** Programa doctoral y de maestría en educación Universidad de Montemorelos Montemorelos, México.
1995-1998	**Docente Asistente de pregrado.** Universidad de Montemorelos, N. L., México
1995-1996	**Directora de la Escuela Secundaria** Universidad Adventista Dominicana, Sonador, Bonao, Rep. Dominicana.
1992-1995	**Docente de pregrado.** Universidad Adventista Dominicana, Sonador, Bonao, Rep. Dominicana.
1986-1991	**Directora de la Escuela Secundaria y Docente de Pregrado** Colegio Adventista Dominicana y la Universidad Adventista Dominicana, *Sonador, Bonao, Rep. Dominicana .*
1979-1986	**Docente de Educación Media Superior y subdirectora administrativa.** Colegio. Metropolitano Adventista, Santo Domingo, R. D.
1975-1978	**Docente de Educación Básica en el Sector Público**, Escuela Mercedes Laura Aguiar. La Romana, Rep. Dominicana.
1972-1975	**Docente de Educación Básica.** Colegio Adventista Higüeral, La Romana, R. D.

PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES PROFESIONALES RECIENTE

Congreso: "II congreso Iberoamericano de la Educación Adventista". Universidad de Montemorelos, Montemorelos, México (14-18 de julio de 1998).

Simposium: "Paradigmas Instruccionales y Liderazgo Educativo ante el Siglo XXI". División de Posgrado e Investigación, Universidad de Montemorelos, México (10-12 de abril de 1996).

Seminario: "Desarrollo de las Destrezas de Pensamiento en el salón de clase". Universidad Adventista Dominicana, Sonador, Bonao, Rep. Dominicana (Julio 1994).

Seminario: "Diseño y Producción de Módulos Instruccionales". Universidad Adventista Dominicana, Sonador, Bonao, Rep. Dominicana (Agosto, 1993).

ARTÍCULOS E INVESTIGACIONES PROFESIONALES RECIENTES

"Percepción Estudiantil del ambiente áulico para educar en valores en las escuelas secundarias Adventista de la Rep. Dominicana". (Disertación Doctoral) Documento presentado a la División de Posgrado e Investigación de la Universidad de Montemorelos para la obtención del Título de Ph.D en Currículum e Instrucción (mayo, 1998).

"Evaluación Integral en las Escuelas Públicas y Privadas de la Rep. Dominicana". (Tesis de maestría).
Documento presentado como requisito parcial para la obtención del título de Maestro en Educación con Especialidad en Currículum e Instrucción. División de posgrado e Investigación. Universidad de Montemorelos, México. (Agosto, 1992).

"Folleto de Técnica de Investigación para Estudiante del Programa de Profesionalización de Maestros Bachilleres en Servicios". Publicación realizada por la Universidad Adventista Dominicana, 1993.

"Publicación de Artículos en Revistas y Periódicos de Circulación Nacional". Rep. Dominicana.