

LOS VALORES LABORALES: UN ESTUDIO CON UNIVERSITARIOS DE MAGISTERIO Y PSICOPEDAGOGÍA

Working values: a study with university students of Primary Teaching and psychopedagogy

ALEJANDRA CORTÉS, ANA ARRAIZ, CONCEPCIÓN BUENO,
TOMÁS ESCUDERO y FERNANDO SABIRÓN
Universidad de Zaragoza

Los valores laborales, como razones por las que se trabaja o las expectativas laborales, son el objetivo de este estudio descriptivo, realizado con 374 universitarios de Magisterio y Psicopedagogía. Desde el planteamiento teórico de Schwartz se halla que los alumnos se inclinan mayoritariamente por dominios de universalismo y benevolencia, y menos por los de logro y autoridad. Existen diferencias significativas de sexo, y las mujeres se acercan más a los primeros dominios que los hombres. Y también se encuentran diferencias entre las especialidades, sobre todo entre la de educación especial y educación física. Asimismo, se enfatiza que el (auto-) conocimiento de los valores promueve el desarrollo para la carrera en la construcción de sus competencias de saber ser y saber estar.

Palabras clave: *Valores laborales, Schwartz, Alumnos universitarios, Desarrollo para la carrera.*

Introducción

El trabajo, como realidad humana y social, conlleva una serie de valores laborales intrínsecos y extrínsecos (Ruiz Quintanilla, 1991; Kopelman, Rovenpor y Guan, 2003). Dichos valores se vinculan con otras variables relevantes en el desarrollo para la carrera, como son los intereses profesionales o la personalidad vocacional (Berings, Fruyt y Bouwen, 2004; Xenikou, 2005) y se forman en un contexto laboral concreto (Mukherfee, 2006). Además de variable descriptiva de conocimiento personal, los valores se relacionan con la intervención orientadora,

desde nuestra perspectiva, en cinco sentidos: como competencias laborales participativas y personales; consecución de la satisfacción en el mundo académico y laboral; la capacidad de ser emprendedor; como componente de programas de orientación y de portafolios académicos-profesionales. Así, comienzan a existir cada vez más propuestas de intervención en ámbitos universitarios que incluyen, tanto en sus competencias actitudinales como en los planteamientos de la orientación profesional, los valores laborales (Cobo, 2003; Valentine, 2004; Hirsch, 2006), ya que las competencias participativas (saber estar) y personales (saber

ser) están estrechamente vinculadas con el desarrollo de valores laborales, por ejemplo, servicio a la sociedad, contactos y relaciones sociales, capacidad de dirección, logro, etc., como se analiza profundamente en Cortés (2006).

Los valores laborales han sido analizados desde diferentes perspectivas teóricas (Cortés, 2006, en prensa), por ejemplo, Descombes (1977), Katz (1988), el grupo MOW (1987) o Schwartz (1992, 1999a). En el presente trabajo nos basamos en la última y en que los valores laborales de las personas se relacionan estrechamente con los personales (Champoux, 1980). Desde esta interacción, Sánchez, Mejías y Rodríguez (2004) y Pérez-Latre y Bringué (2005), en una amplia revisión sobre estudios en el contexto español acerca de este tema, concluyen una tendencia en los valores de los jóvenes: prioridad por la autonomía personal, conformismo, importancia del proyecto de vida y profesional, y vivir lo inmediato. Asimismo, poseen valores finalistas de índole más privada (buenas relaciones familiares, bienestar, vida cotidiana gratificante, etc.) que público o comunitario (interés por la religión o la política). En esta línea, desde el planteamiento de Rokeach, los alumnos de Magisterio destacan, frente a la seguridad o valores más sociales, la seguridad familiar como el valor final más valorado y la honradez como el valor instrumental que ocupa el primer lugar (García-Alandete y Pérez-Delgado, 2005). Esta tendencia es similar a datos en el Informe de Juventud de España (INJUVE, 2006) o al Informe de Transición Educativo-Formativo e Inserción Laboral (MEC, 2006), esto es, existe una prioridad en temas de su propia persona y contexto próximo (familia, amistad, ocio, etc.) frente a situaciones colectivas, además de que la preocupación por el futuro profesional aparece como relevante. No obstante, encontramos datos que señalan lo contrario al presentar a un joven preocupado por la justicia social (Langford, 1997; Jonson y Flanagan, 2000; Herrera, 2007), la participación social (Bendit, 2000; Casas *et al.*, 2005) o el altruismo como forma

de felicidad cercana a un colectivismo vertical (ayudar a las personas del entorno cercano). Asimismo, la empatía y la conducta prosocial alcanzan un nivel mayor en mujeres que en hombres, como se demuestra en estudios (Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Martí, 1998; Cardenal y Fierro, 2001; Sánchez-Queija, Olivá y Parra, 2006) con muestra adolescente. Por el contrario, los hombres tienden más al individualismo, la autonomía, la reflexión y el control racional (Cardenal y Fierro, 2001; Daehlen, 2005; Razumnikowa, 2005).

Esta diferencia de sexo justifica quizá los dos siguientes trabajos. Según Hernández (2006), en un estudio realizado con estudiantes de Bachillerato de la Comunidad de Madrid, el valor de «tener un horario conciliable con la vida personal» es elegido de manera equilibrada entre chicos y chicas. En cambio, el valor de «ayudar a las personas» es elegido como el más importante en las chicas (83,9%) y el de «ser el responsable de otros y dirigir su trabajo» (65,1%) y «bienestar económico» (60,6%), por los chicos. Este último valor vocacional ha ido teniendo un incremento continuo, esto es, en 2003 (12,5%), 2004 (15,9%) y 2005 (16,9%). El autor, aunque señala que los jóvenes cambian sus valores vocacionales por el nivel educativo en el que se hallan, en más de un tercio de los casos los alumnos eligen el mismo valor vocacional en 4º de ESO y en 2º de Bachillerato. En una muestra de 448 universitarios gallegos (Lameiras, Rodríguez y Calado, 2006), a través de la escala Neosexismo y la escala de Objetivos de Trabajo, encuentran que ellas dan más importancia a ayudar a los demás en el trabajo y lograr el reconocimiento del trabajo bien realizado, y ellos otorgan más significatividad a la flexibilidad laboral y a tener tiempo para el ocio y los viajes. Este resultado es acorde con que otros estudios (Morgan, Isaac y Sansone, 2001; Jacobs y Eccles, 2002).

Fuera de las fronteras españolas se señalan otras investigaciones. Por ejemplo, los valores cercanos al colectivismo son los más apreciados

frente a los individualistas por 768 directivos en un contexto iraní (Ali y Amirshahi, 2002). Ghorpade, Lackritz y Singh (2001) realizan una investigación con 749 estudiantes universitarios (West Coast University) de diferentes itinerarios y concluyen que los valores laborales de altruismo, iniciativa y colectivismo correlacionan positivamente con la capacidad de dirección en el mundo laboral y el individualismo en sentido negativo. También, en el contexto estadounidense, Leong, Hérdin y Gaylor (2005) miden los valores laborales de estudiantes de Medicina y utilizan la Values Scale (Super y Nevill, 1986). Comprueban que el uso de habilidades, el éxito, la promoción, la estética, el altruismo, la autoridad y la autonomía son los más apreciados y, los que menos, la resistencia psicológica y el riesgo.

Schwartz: referente teórico para los valores laborales

El modelo de Schwartz (1990, 1992, 1994 y 1999a) surge desde el de Rokeach (1973), y divide los valores en dos tipos: instrumentales y terminales. La estructura de los valores o dominios de Schwartz (autodirección, seguridad, universalismo, autoridad, benevolencia, logro, tradición, hedonismo, estimulación y conformidad) se organiza en dos dimensiones: una, apertura al cambio (autodirección, estimulación y hedonismo) frente a conservación (tradición, conformidad y seguridad), y otra, autoperfeccionamiento (realización y poder) frente a autotranscendencia (universalismo y benevolencia). Estamos de acuerdo con Arciniega y González (2000, 2002 y 2005) cuando exponen que el modelo propuesto por Schwartz es muy adecuado para trabajar el tema de los valores laborales por su estructuración y su validación multicultural ampliamente comprobada (Schwartz, Lehmann y Rocas, 1997; Grand y Schwartz, 1998) y porque posee una inferencia en la intervención. Así, Arciniega y González (2006) señalan, a través de la teoría de Schwartz y con una muestra de 982 trabajadores de empresas mexicanas, que hay cuatro

facetas fundamentales para que el sujeto esté satisfecho en la organización de una empresa, esto es, el *empowerment*, el conocimiento de la organización, seguridad, oportunidades de desarrollo y las habilidades comunicativas.

El propio Schwartz (1999b) vincula los dominios con los valores laborales planteados desde el grupo MOW (Meaning of Working Study) (1987). Así, los valores intrínsecos son coherentes con la autonomía y el hedonismo, y conflictivos con los valores del conservadurismo. Los extrínsecos son compatibles con estos últimos y el poder, y no coherentes con la autonomía y el hedonismo. Los sociales son congruentes con el universalismo y la benevolencia y conflictivos con el poder y la competencia (Schwartz, 1999b; Roe, Schwartz y Surkiss, 1999). Presentamos a continuación algunos estudios basados en la perspectiva de Schwartz, que relacionamos desde dos ideas: la construcción del desarrollo profesional y de la carrera, así como la capacidad de ser emprendedor.

En relación a la primera idea, Myyry y Helkama (2001 y 2002) establecen una relación entre los valores, el desarrollo profesional y la sensibilidad moral. Concluyen que los valores de benevolencia y universalismo influyen en una elevada sensibilidad moral y en un dominio de la ética profesional. Y ocurre exactamente lo contrario con prioridades de poder y hedonismo. Vargas, Pelayo, Moreno y Marín (2003), siguiendo la teoría de Rokeach, analizan los valores terminales e instrumentales de todos los alumnos matriculados en Relaciones Laborales y Ciencias del Trabajo junto con los empleadores. Los valores coincidentes entre éstos y los universitarios son responsabilidad, honestidad, flexibilidad y libertad. Los autores proponen que si entre los alumnos estudiantes en la educación superior se trabaja el ser competente, el respeto y la relación con los demás, pueden llegar a estar más preparados para encontrarse con el mundo laboral que les va a pedir el empleador. Rísquez (2004) compara los valores de trabajadores irlandeses y españoles,

y mientras los primeros se sustentan en el reconocimiento social, el mantenimiento del autoconcepto y el poder, los segundos lo hacen en la supervivencia. Las respuestas de los irlandeses se aproximan a una ética del trabajo, es decir, a una fuente de dignidad, valía y construcción personal. Además del argumento culturalista, la autora defiende un concepto —con el que aquí se está de acuerdo— más holístico de crecimiento individual a través del trabajo y otros roles de la vida. Es decir, un trabajo en el que la persona desarrolle valores transversales en el crecimiento personal.

Respecto a la segunda idea, esto es, capacidad de ser emprendedor, Moriano, Sánchez y Palací (2004) han realizado un estudio, en el que hacen uso de la praxis de MOW y de Shwartz para describir las principales características psicológicas y socioeconómicas que rodean al emprendedor (valores, competencias, metas laborales, dificultades, etc.) y diseñar posteriormente programas de formación efectivos en el mundo empresarial. A la muestra, constituida por 340 sujetos trabajadores por cuenta ajena y propia, de España, Bulgaria y República Checa, se le pasó varios cuestionarios, entre ellos, el cuestionario de valores de Schwartz (con 37 ítems) y el *The Meaning of Working* del grupo MOW (1987). En general, los valores de los emprendedores se suelen identificar más con los de tipo individualista e independiente, como Moriano, Palací y Trejo (2001) comprueban en esa tendencia hedonista.

En estudios posteriores, Moriano, Palací y Morales (2006) analizan las variables psicosociales que permiten elaborar el perfil del emprendedor universitario en España desde tres espacios: familiar, sociolaboral y personal. La muestra utilizada está formada por 601 estudiantes universitarios procedentes de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Los resultados indican que los estudiantes, en general, tienen una alta intención por trabajar por cuenta ajena, en una empresa privada o en la Administración Pública, y una baja intención de

desarrollar su carrera profesional a través del autoempleo. Específicamente, se halla que el sexo masculino, la familia con tendencia emprendedora, la experiencia laboral previa en iniciativas emprendedoras, la educación hacia el autoempleo, el apoyo social, la percepción de barreras y los valores individualistas, como el poder, el logro, el hedonismo, la estimulación y la autodirección (más propios de los emprendedores), permiten predecir la intención de crear una empresa o trabajar por cuenta propia. En resumen, las familias que apoyan a sus hijos, los que han tenido recorrido laboral, formación para el autoempleo, y con valores individualistas, se inclinan por trabajar por cuenta propia. También, el aspecto motivacional (Alonso, 1999), como los valores de liderazgo y saber trabajar en grupo (Berings *et al.* 2004) son relevantes en la inserción y desarrollo en el mundo laboral. Los autores (Alonso, 1999; Moriano *et al.*, 2006) instan a que la formación y la orientación profesional incidan en el perfil psicosocial del emprendedor universitario, al ofrecer el autoempleo como opción laboral.

Método

Objetivos e hipótesis

El objetivo principal es conocer el perfil de los valores laborales de los universitarios en itinerarios de educación (Magisterio y Psicopedagogía), siguiendo la teoría de Schwartz, y se plantean tres hipótesis: 1) los alumnos se inclinan tanto por valores de benevolencia y universalismo como por autoridad y logro; 2) existen diferencias de sexo entre los dominios, y 3) no existen diferencias entre las especialidades de educación entre los dominios. Además de este fin descriptivo, y a partir de los resultados obtenidos, se pretende ofrecer pautas de intervención con el propósito de relacionar los resultados con posibles inferencias para la formación y la orientación profesional.

Muestra

La muestra está constituida por 374 estudiantes (283 mujeres y 91 hombres) de diferentes especialidades de Magisterio: Educación Especial, Educación Física, Educación Extranjera, Educación Primaria; y el 2º ciclo de Psicopedagogía, todos ellos pertenecientes a la Facultad de Educación de Zaragoza (véase tabla 1). Los alumnos de Magisterio son del primer y segundo curso y los de Psicopedagogía del 2º curso, intentando contemplar toda la población de dichas especialidades.

Procedimiento e instrumento de medida

Se pasaron tres instrumentos a los universitarios en periodo de clases de febrero a mayo de 2006. Antes de pasar dichos instrumentos se le pide al sujeto algunos datos personales (sexo, especialidad, nivel de estudios del padre/madre, etc.). Las pruebas son dos de índole cuantitativa: 1) cuestionario de proyección laboral de Schwartz (Arciniega, 2001), y 2) cuestionario MOW (normas sociales, valores laborales y centralidad del trabajo), adaptado por Gracia, Salanova, Prieto y Peiró en diversos trabajos (1992, 1995 y 2001), y una de tipo cualitativo a través de un dilema ético hipotético y la solicitud de otro real. En este trabajo sólo recogemos resultados de la primera prueba.

Dicha prueba es un cuestionario, validado en Arciniega y González (2000), que cuenta con 40 ítems y en cada uno de ellos hay que señalar con una «x» en la casilla que describa cuánto se parece la persona que se describe al sujeto que realiza la prueba. Se dan seis opciones: se parece mucho a mí (6 puntos), es como yo (5 puntos), se parece algo a mí (4 puntos), se parece un poco a mí (3 puntos), no se parece a mí (2 puntos) y no se parece nada a mí (1 punto). Todos los ítems se dividen en los 10 dominios/valores propuestos por Schwartz. Las puntuaciones en cada uno de los 10 valores oscilan del 1 al 6. Para una representación más gráfica del resultado, se pide a los sujetos que realicen una figura decagonal, en la que cada punto se sitúa del 1 al 6, para que se aprecie en una primera observación qué valor o valores son los más sobresalientes. La prueba es autocorregible y los alumnos obtienen el resultado directamente. La fiabilidad de esta escala resultó satisfactoria, ya que obtuvo un *alpha de Cronbach* de .73.

Tipos de análisis

Para los resultados se ha utilizado el SPSS (versión 14.00) con pruebas descriptivas para conocer el perfil de los valores de los alumnos, de correlación con el fin de medir el grado de relación entre variables, y análisis de varianza

TABLA 1. Distribución de la muestra por sexo y especialidad

Especialidad que cursa el encuestado	Sexo del encuestado		Total
	Hombre	Mujer	
Magisterio Musical	9	24	33
Magisterio en Educación Primaria	12	58	70
Magisterio en Educación Física	56	34	90
Magisterio en Audición y Lenguaje	0	3	3
Magisterio en Lengua Extranjera	7	52	59
Magisterio en Educación Especial	4	89	93
Psicopedagogía	3	23	26
Total	91	283	374

(ANOVA) como método para comparar dos o más medias. Todos los análisis se detallan en el siguiente apartado.

Resultados

En cuanto el primer objetivo, esto es, conocer el perfil de valores laborales de los estudiantes siguiendo la teoría de Schwartz, se aprecia que los valores más representativos son los de benevolencia y universalismo, y los menos valorados son el logro y la autoridad, como se presenta en la tabla 2.

Para una descripción en profundidad del objetivo, se ha efectuado una correlación entre los dominios, de la que destacamos lo más relevante. El dominio de benevolencia correlaciona

en positivo con universalismo (.280), seguridad (.126), conformidad (.286) y tradición (.261), y de forma negativa con logro (.111) y autoridad (.183). El dominio de universalismo correlaciona positivamente, además de con benevolencia (.280) y autodirección (.202), y negativamente con autoridad (.119). El dominio del logro correlaciona en positivo con la autodirección (.178), estimulación (.229), hedonismo (.336), autoridad (.548), seguridad (.306) y conformidad (.103), y en negativo con benevolencia (.111). El dominio de la autoridad correlaciona positivamente con autodirección (.178), estimulación (.186), hedonismo (.236), logro (.548) y seguridad (.174), y negativamente con benevolencia (.183) y universalismo (.119). Asimismo, al realizar un análisis factorial entre los diez dominios, se efectúa previamente la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

TABLA 2. Valores laborales (Schwartz) de los universitarios

Dominio/valor	Mínimo	Máximo	Media
Benevolencia	2,5	6,5	4,83
Universalismo	2,8	8,67	4,72
Autodirección	2	8	4,63
Hedonismo	2	8,2	4,45
Estimulación	1,3	6,3	4,06
Seguridad	1,3	5,8	3,81
Conformidad	1	6	3,78
Tradición	1	5,5	3,28
Logro	1	6	3,27
Autoridad	0	5,3	2,31

TABLA 3. Tabla de contraste de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		,655
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	645,913
	gl	45
	Sig.	,000

y la de Bartlett. Como se aprecia en el siguiente cuadro, el valor del KMO es de 0,655 relativamente cercano a la unidad, lo que indica una buena adecuación de nuestros datos a un análisis factorial. En el contraste de Bartlett nos expone que no es significativa la hipótesis nula y, por lo tanto, es preciso realizar el análisis factorial.

Desde aquí, se propone una matriz de componentes y aparecen tres (véase gráfico 1). En el primer componente, la autodirección, la estimulación, el hedonismo, el logro, la autoridad y la seguridad correlacionan positivamente entre sí. En el segundo componente, la benevolencia y el universalismo correlacionan positivamente con la seguridad, la conformidad y la tradición. Y en el último componente, la benevolencia y el universalismo correlacionan positivamente con la autodirección, la estimulación y el hedonismo. Se ha realizado una matriz de componentes rotados y la rotación varimax, pero no modificaba el anterior resultado. De forma general, se aprecian dos grupos de valores o dominios: uno, universalismo, benevolencia, tradición, conservación y seguridad, y el

otro, logro, autoridad, hedonismo, estimulación y autodirección. No obstante, la benevolencia y el universalismo correlacionan positivamente tanto con la seguridad, la conformidad y la tradición como con la autodirección, la estimulación y el hedonismo, aunque de forma más alta con el primer trío.

Analizamos, a continuación, las diferencias entre mujeres y hombres (tabla 4). En relación a la puntuación de las mujeres, en esta primera prueba, la benevolencia y el universalismo son los valores con más puntuación, y los menos valorados el logro y la autoridad. Respecto a la puntuación de los hombres, la autodirección, el universalismo y la benevolencia son los valores con más puntuación, y los menos valorados la tradición y la autoridad.

Cuando se realiza la prueba de ANOVA para comprobar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en los diez dominios, se constata que sí que hay en los valores de benevolencia (.035), autodirección (.015), estimulación (.024), hedonismo (.004), realización o logro (.000) y de autoridad o poder (.000). Se

GRÁFICO 1. Representación de componentes relacionados de valores laborales (Schwartz) de los universitarios

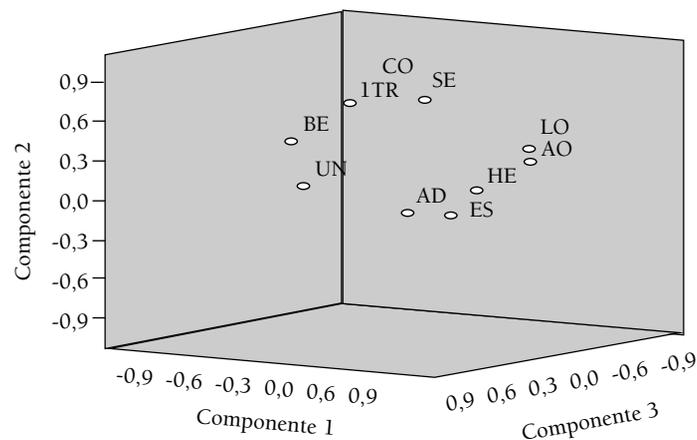


TABLA 4. Diferencias entre valores. Hombres y mujeres

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
Benevolencia	Hombre	91	4,7227	,60501	4,455	,035
	Mujer	280	4,8778	,60976		
	Total	371	4,8397	,61144		
Universalismo	Hombre	91	4,7231	,64658	,026	,873
	Mujer	280	4,7360	,67483		
	Total	371	4,7328	,66717		
Autodirección	Hombre	91	4,7964	,57566	6,006	,015
	Mujer	280	4,5923	,72335		
	Total	371	4,6423	,69490		
Estimulación	Hombre	91	4,2670	,86794	5,172	,024
	Mujer	280	4,0037	,98739		
	Total	371	4,0683	,96502		
Hedonismo	Hombre	91	4,6922	,83661	8,294	,004
	Mujer	280	4,3824	,90861		
	Total	371	4,4584	,90033		
Logro	Hombre	91	3,8286	1,00103	37,124	,000
	Mujer	280	3,0895	1,00666		
	Total	371	3,2708	1,05322		
Autoridad	Hombre	91	2,8640	,89710	47,252	,000
	Mujer	280	2,1390	,86648		
	Total	371	2,3168	,92707		
Seguridad	Hombre	91	3,8571	,79066	,314	,575
	Mujer	280	3,8018	,82694		
	Total	371	3,8154	,81748		
Conformidad	Hombre	91	3,7505	,86758	,111	,739
	Mujer	280	3,7855	,87225		
	Total	371	3,7770	,87007		
Tradición	Hombre	91	3,2346	,87158	,550	,459
	Mujer	280	3,3068	,78472		
	Total	371	3,2891	,80627		

observa que en estos dominios existe más distancia entre las puntuaciones obtenidas por hombres y mujeres, siendo siempre mayor en el caso de los primeros en los dominios de autodirección, estimulación, hedonismo, logro y autoridad. La benevolencia es el único dominio en el que hay diferencias en el que las mujeres puntúan más alto que los hombres, es decir, un 4,87 frente a un 4,72 respectivamente.

Cuando se estudian las diferencias entre las respuestas dadas por las mujeres y los hombres a los 40 ítems de la escala, se constata que, tanto para ellos como para las mujeres, la lealtad en la amistad, la igualdad, la autonomía y ayudar a los otros son aspectos bien valorados y se acercan a la postura personal del encuestado. También, en ambos sexos, no se inclinan por obtener un gran sueldo y conductas de autoridad, aunque los

hombres tienen éstas más acusadas (véanse ítems 2, 13, 17, 32, 39) y con mayor puntuación que las mujeres. En sólo dos ítems en los que las mujeres alcanzan una media más alta que los hombres existen diferencias significativas; éstos son: «Es importante para él ayudar a la gente que le rodea. Él desea cuidar el bienestar de ellos» (las mujeres un 5,17 y los hombres 4,92), y «Le importa que las cosas estén en orden y limpias.

De plano no le gusta que las cosas estén hechas un lío» (las mujeres un 4,34 y los hombres un 4,00). En la tabla 5 sólo se señalan aquellos ítems, de los 40, en los que han existido diferencias significativas.

Respecto a las especialidades, existe una tendencia general parecida, es decir, los valores con más puntuación son los de benevolencia,

TABLA 5. Diferencias entre valores (análisis de ítems significativos). Hombres y mujeres

		N	Media	Desviación típica	F	Sig.
1. Pensar nuevas ideas y ser creativo es importante para él. Le gusta hacer las cosas a su manera original.	Hombre	91	4,62	,963	11,723	,001
	Mujer	283	4,16	1,137		
	Total	374	4,27	1,113		
2. Para él es importante ser rico. Quiere tener mucho dinero y cosas caras.	Hombre	91	2,78	1,209	33,949	,000
	Mujer	283	2,05	,981		
	Total	374	2,23	1,086		
12. Es muy importante para él ayudar a la gente que le rodea. Él desea cuidar el bienestar de ellos.	Hombre	91	4,92	,833	7,146	,008
	Mujer	283	5,17	,727		
	Total	374	5,11	,760		
13. Para él es importante ser una persona muy exitosa. Le gusta impresionar a la gente.	Hombre	91	3,36	1,179	20,420	,000
	Mujer	283	2,71	1,213		
	Total	374	2,87	1,235		
17. Juzga importante mandar e indicar a otros qué hacer. Desea que las personas hagan lo que les dice.	Hombre	91	2,71	1,214	23,813	,000
	Mujer	283	2,06	1,070		
	Total	374	2,22	1,140		
21. Le importa que las cosas estén en orden y limpias. De plano no le gusta que las cosas estén hechas un lío.	Hombre	91	4,00	1,220	5,219	,023
	Mujer	282	4,34	1,224		
	Total	373	4,25	1,230		
24. Piensa que es importante ser ambicioso. Desea mostrar qué tan capaz es.	Hombre	91	3,95	1,336	52,048	,000
	Mujer	282	2,79	1,324		
	Total	373	3,07	1,415		
26. Disfrutar de los placeres de la vida es importante para él. Le agrada «consentirse» a sí mismo.	Hombre	91	4,45	1,098	13,076	,000
	Mujer	283	3,95	1,173		
	Total	374	4,07	1,174		
32. Avanzar en la vida es importante para él. Se esfuerza en ser mejor que otros.	Hombre	91	4,12	1,084	20,589	,000
	Mujer	283	3,42	1,346		
	Total	374	3,59	1,321		
39. Siempre quiere ser el que toma las decisiones. Le gusta ser el líder.	Hombre	91	3,20	1,284	21,491	,000
	Mujer	283	2,48	1,275		
	Total	374	2,66	1,312		

Alejandra Cortés, Ana Arraiz, Concepción Bueno, Tomás Escudero y Fernando Sabirón

GRÁFICO 2. Representación del dominio logro en las especialidades de Magisterio y Psicopedagogía

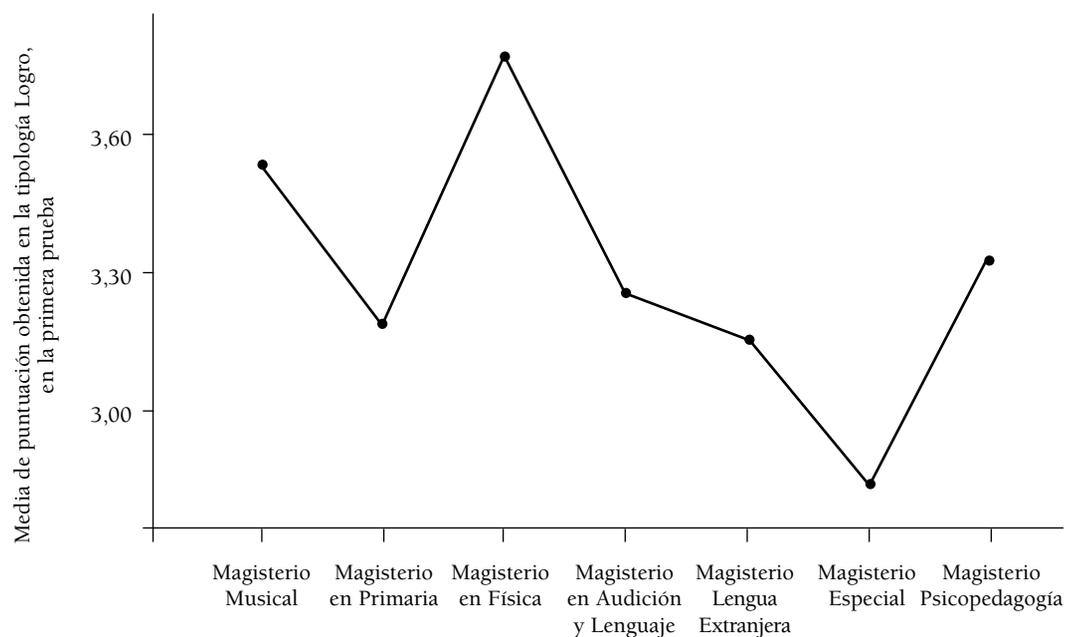
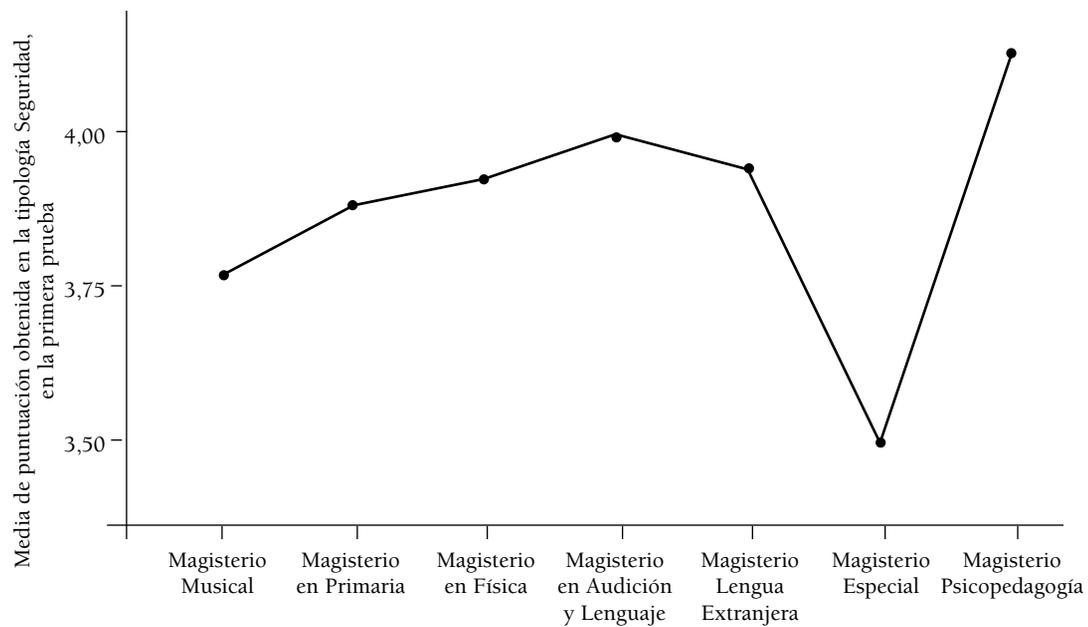


GRÁFICO 3. Representación del dominio seguridad en las especialidades de Magisterio y Psicopedagogía



universalismo y autodirección, y los menos puntuados son los de autoridad y logro; no obstante, destacamos diferencias significativas, mediante la prueba de Scheffé, entre los alumnos de Educación Física y Educación Especial en hedonismo (.004), logro (.000) (véase gráfico 2), autoridad (.000) y seguridad (.004), siendo los tres primeros valores los mejor puntuados en la primera especialidad (media de 4,82, 3,75 y 2,94, respectivamente) mientras que entre los discentes de educación especial son los que obtienen las medias más bajas (media de 4,33, 2,83 y 1,92, respectivamente). También nos llama la atención la diferencia significativa en el valor de la seguridad (.006) (véase gráfico 3) entre los de Psicopedagogía (media de 4,13) (los que más alto la puntúan) y los de Educación Especial (media de 3,49) (los que lo hacen más bajo).

Conclusiones

Los alumnos se inclinan tanto por valores de benevolencia y universalismo como por autoridad y logro. No obstante, los valores más representativos son los de benevolencia y universalismo y los menos valorados son el logro y la autoridad, es decir, los universitarios se sitúan entre los dominios de la autotranscendencia (universalismo y benevolencia), ya que aprecian la tolerancia y la búsqueda del bienestar de las personas y de los entornos con las que están en contacto. Por otro lado, entre el polo de apertura al cambio a la conservación, se ubican en una postura abierta a la transformación con valores predominantes de autodirección, estimulación y hedonismo. De esta forma, los estudiantes universitarios optan por una conducta prosocial y proactiva (Šverko, 2001; Casas *et al.*, 2005). Dicha actitud, ante los aspectos laborales, como se manifiesta en otros estudios (Myry y Helkama, 2001 y 2002; Ali y Amirshahi, 2002; Ghorpade *et al.*, 2001; Vargas *et al.*, 2003; Helm, 2006), es más proclive a la sensibilidad moral y ética profesional.

Así, en nuestra muestra, los universitarios presentan dominios más cercanos al colectivismo que al individualismo, ya que la benevolencia y el universalismos destacan, tendencia que ya se ha detectado en otros estudios (Langford, 1997; Bendit, 2000; Herrera, 2007), aunque también en otras investigaciones se haya encontrado una inclinación de los jóvenes por valores más individualistas (Vera, Martín y Fuentes, 2003; Hansen, 2004; Sánchez *et al.*, 2004; Pérez-Latre y Bringué, 2005; INJUVE, 2006). En nuestra opinión, puede tener relación con el hecho de que los alumnos que optan por los itinerarios universitarios de índole educativa suelen poseer un fuerte sentido social vocacional (García Martín, 1977; Torbay, Muñoz y Hernández, 2001; Sala y Abarca, 2002). Otras explicaciones de por qué razón los alumnos tampoco optan por valores individualistas, es que no hay coherencia entre los valores generales y laborales (Champoux, 1980) o que el joven es ambivalente y complejo en sus valores. Desde nuestra perspectiva, creemos que puede existir una conjunción de las tres causas, ya que el joven construye y representa valores de todo tipo y, a su vez, en una decisión académica de índole tan asistencial, humanitaria y social, como es Magisterio y Psicopedagogía, nos muestra sus valores más autotranscendentes.

Por otro lado, posiblemente el resultado sería diferente si los integrantes de la muestra fuesen ya trabajadores de ámbitos socioeducativos, ya que, por ejemplo, Rísquez (2004), halla en su estudio que los trabajadores españoles frente a los irlandeses se inclinan por valores de supervivencia. Los estudiantes de nuestro trabajo de identifican más con los valores de dichos irlandeses, ya que ambos dan sentido personal y social al rol laboral.

Respecto a las diferencias entre hombres y mujeres en los valores propuestos en la primera prueba, los primeros tienden a una opción más hacia el autoperfeccionamiento y las mujeres no tanto y más hacia la autotranscendencia. También, los valores de autodirección,

estimulación, hedonismo, logro y autoridad son más elevados entre los hombres. Es decir, parece que existe una inclinación más propia de los hombres en cuanto al autobeneficio y la apertura al cambio. Es llamativo que el dominio o valor más puntuado en el caso de los hombres sea la autodirección, es decir, la elección independiente de los actos, pero coherente con otros trabajos que identifican el hombre con una conducta más individualista (Cardenal y Fierro, 2001; Daehlen, 2005; Razumnikowa, 2005). En cambio, las mujeres tienen una puntuación más alta que los hombres en benevolencia, y es que la conducta prosocial es más habitual en las mujeres que en los hombres (Mestre *et al.*, 1998 y 2004; Cardenal y Fierro, 2001; Sánchez-Queija *et al.*, 2006; Lameiras *et al.*, 2006).

También nos detenemos en cómo los alumnos de Educación Física obtienen una puntuación más alta en dominios de estimulación, hedonismo, logro y autoridad, es decir, valores de apertura al cambio y de autoperfeccionamiento, respecto al resto de especialidades. Sobre todo se crea una brecha más acentuada entre la especialidad de Educación Física con la Educación Especial que se inclina más por dominios de conservación y autotranscendencia (como es la benevolencia), quizá por esa capacidad de controlar situaciones estresantes (Sala y Abarca, 2002). Los alumnos de Psicopedagogía y de Educación Musical se mantienen en puntuaciones medias respecto a las otras especialidades; no obstante, nos parece importante destacar que el valor de la seguridad es más apreciado por los futuros psicopedagogos, respecto a las otras especialidades. Ello nos hace reflexionar en dos sentidos: primero, son los alumnos más mayores de la muestra y quizá al estar en el último curso universitario buscan seguridad en un futuro, es decir, se inclinan más por un anclaje de seguridad y no tanto de autonomía (Arciniega y González, 2005).

Una limitación de nuestro estudio es la carencia de personas en los grupos de Psicopedagogía y Magisterio de Audición y Lenguaje, pero

ésta fue la realidad muestral al recoger los datos. Y esta distribución de las puntuaciones en las especialidades puede afectar a los resultados. Asimismo, con los datos recogidos no se puede realizar una interacción de sexo por especialidad, pero eso no quiere decir que no podría influir. Consecuentemente, la siguiente investigación pretende ampliar la muestra y considerar otros itinerarios universitarios diferentes al del campo de la educación, así como un estudio longitudinal, que está ya planificado, para analizar la confirmación de la estabilidad o no de los valores.

De los cuatro tipos de patrones del significado del trabajo, que propone Alonso (2004), nuestros alumnos se inclinan al del *trabajo como derecho y orientación motivacional*, es decir, donde el trabajo ofrece la posibilidad de aprender, establecer relaciones sociales y ser un derecho. Actitudes que, por otra parte, se solicitan entre las competencias transversales (Tuning, 2003) o de saber ser y saber estar para el inminente Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Es un patrón, en nuestra opinión, interesante con la intención de afrontar el mundo laboral futuro pero reforzando también otra serie de competencias para una formación que aquí enfatizamos ha de ser emprendedora (Moriani *et al.*, 2004 y 2006). Así, en la intervención orientadora y docencia universitaria tenemos que formar a un futuro trabajador en su desarrollo para la carrera de una forma equilibrada, en el sentido de que los valores, quizá socialmente menos aceptados y denostados, como son el logro, la autoridad, el hedonismo, el poder, el reconocimiento, el prestigio, la promoción, etc., junto con valores de benevolencia, universalismo, oportunidades de aprender, realizar un trabajo interesante, etc. son todos ellos valores que se van a encontrar en el mundo laboral, y la conjunción de ambos, en nuestra opinión, constituyen una base esencial para el progreso del trabajador y para su satisfacción personal y profesional, como se halla en el trabajo de Berings *et al.* (2004) en el que los estudiantes universitarios y los empleadores

correlacionan con la actitud emprendedora tanto valores de dirección (individualistas) como de trabajo en grupo (sociales). Se aboga que ello se realice de manera indistinta en hombres y mujeres, y en las diferentes áreas y subáreas universitarias. Y, en esta dirección, se aboga por la construcción de un portafolio por competencias para la evaluación del discente de Educación Superior y su preparación para la formación continua y la vida profesional (Arraiz, Sabirón, Bueno, Cortés y Escudero, 2006), puede ser una estrategia didáctica que

ayude a reflexionar y a poner en práctica dichos valores.

En resumen, la orientación profesional dirigida a los alumnos preuniversitarios (Álvarez González y Fita, 2005) y universitarios, sea cual sea el tipo de modelo o intervención, es fundamental para la adquisición de competencias socio-profesionales en el EEES (Rodríguez Espinar, 1999; Echeverría, 2004; Zabalza, 2005) y, en este sentido, los valores laborales se relacionan con las de tipos personal y participativa.

Referencias bibliográficas

- ALONSO GARCÍA, M. A. (1999). Valores en la vida y valores en el trabajo en técnicos especialistas, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 15, 1, 77-95.
- ARCINIEGA, L. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, L. (2000). Desarrollo y validación de la escala de valores hacia el trabajo EVAT 30, *Revista de Psicología Social*, 15, 281-296.
- ARCINIEGA, L. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, L. (2002). Valores individuales y valores corporativos percibidos: una aproximación empírica, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 12 (1), 41-59.
- ARCINIEGA, L. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, L. (2005). Other-Oriented Values and Job Satisfaction, *Problems and Perspectives in Management*, 4, 128-132.
- ARCINIEGA, L. y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, L. (2006). ¿Cuál es la influencia de los valores hacia el trabajo en relación con otras variables en el desarrollo del compromiso organizacional?, *Revista de Psicología Social*, 21(1), 35-50.
- ARRAIZ, A.; SABIRÓN, F.; BUENO, P. A.; CORTÉS, P. A. y ESCUDERO, T. (2006). El portafolio-etnográfico: alternativa a la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior, *Anuario de Pedagogía*, 8, 11-34.
- ALI, A. J. y AMIRSHAHI, M. (2002). The iranian manager: work values and orientations, *Journal of Business Ethics*, 40, 2, 133-143.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y FITA, E. (2005). La intervención orientadora en la transición bachillerato-universidad, *Bordón*, 5, 1, 5-26.
- BENDIT, R. (2000). Adolescencia y participación: una visión panorámica en los países de la Unión Europea, *Anuario de Psicología*, 31 (2), 33-57.
- BERINGS, D.; FRUYT, F. y BOUWEN, R. (2004). Work values and personality traits as predictors of enterprising and social vocational interests, *Personality and Individual Differences*, 36, 349-364.
- CARDENAL, V. y FIERRO, A. (2001). Sexo y edad en estilos de personalidad, bienestar social y adaptación social, *Psicothema*, 13, 1, 118-126.
- CASAS, F.; BUXARRAIS, M. R.; FIGUER, C.; GONZÁLEZ, M.; TEY TEIJÓN, M. L.; NOGUERA, E. y RODRÍGUEZ, M. (2005). Values and their influence on the life satisfaction of adolescents aged 12 to 16: a study of some correlates, *Psychology in Spain*, 9, 1, 21-33.
- CHAMPOUX, J. E. (1980). The world of nonwork: Some implications for job redesign efforts, *Personnel Psychology*, 33, 61-76.
- COBO, J. M. (2003). Universidad y ética profesional, *Teoría de la Educación*, 15, 359-276.
- CORTÉS, P. A. (2006). Valores y orientación profesional: líneas de investigación e intervención actuales, *Contextos educativos: Revista de Educación*, 6-7, 233-248.

- CORTÉS, P. A. (en prensa, 2008). Educational technoethics applied to careers guidance, en R. LUPPICINI y R. ADELL, *Handbook of Research on Technoethics*. Ottawa: University of Ottawa.
- DAEHLEN, M. (2005). Change in job values during education, *Journal of Education and Work*, 18, 4, 385-400.
- DESCOMBES, J. P. (1977). Role et signification des valeurs professionnelles dans la psychologie vocationnelle contemporaine, *Revue de Psychologie Appliquée*, 27, 4, 285-296.
- ECHEVERRÍA, B. (2004). Formación e inserción profesional, en L. BUENDÍA, D. GONZÁLEZ y T. POZO, *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 241-298.
- GARCÍA-ALANDETE, J. y PÉREZ-DELGADO, E. (2005). Razonamiento moral y valores: estudio de sus relaciones en un grupo de universitarios españoles, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37, 1, 131-148.
- GARCÍA MARTÍN, S. (1977). Causas de la elección profesional. Tesina. Universidad Pontificia de Salamanca. Documento inédito.
- GHORPADE, J.; LACKRITZ, J. y SINGH, G. (2001). Work values and preferences for employee involvement in the management of organizations, *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 13, 4, 191-203.
- GRAD, H. M. y SCHWARTZ, S. H. (1998). Aspectos culturales en la estructura de los cuestionarios de valores CVS y RVS, *Revista de Psicología Social*, 2, 471-483.
- HANSEN, J. T. (2004). Thoughts on Knowing: Epistemic Implications of Counseling Practice, *Journal of Counseling and Development*, 82, 2, 131-138.
- HELM, C. (2006). Teacher Dispositions as Predictors of Good Teaching, *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79, 3, 117-118.
- HERNÁNDEZ FRANCO, V. (2006). UNIVERSIDAD 2006. Preferencias de los estudiantes de Bachillerato y acceso al empleo de los titulados universitarios de la Comunidad de Madrid. Resumen para prensa del libro. Madrid: Universidad de Comillas.
- INFORME DE JUVENTUD EN ESPAÑA 2006 (2005). Madrid: Instituto de la Juventud. Unidad de Publicaciones.
- JACOBS, J. E. y ECCLES, J. S. (2002). Parent task values and real-life achievement-related choices, en A. WIGFIELD y J. S. ECCLES (eds.), *Development of achievement motivation*. Nueva York: Academic Press, 405-439.
- JONSON, B. y FLANAGAN, C. (2000). Les idées des jeunes sur la justice distributive, les droits et les obligations: étude transculturelle, *Revue internationale des sciences sociales*, 164, 223-236.
- KOPELMAN, R. E.; ROVENPOR, J. L. y GUAN, M. (2003). The study of values: construction of the fourth edition, *Journal of Vocational Behavior*, 62, 203-230.
- LAMEIRAS, M.; RODRÍGUEZ, Y. y CALADO, M. (2006). El neosexismo y diferencias de género en las metas de trabajo, *Revista de Psicología Social*, 21, 3, 211-222.
- LANGFORD, P. E. (1997). Separating judicial from legislative reasoning in moral dilemma interviews, *Child Development*, 68, 1105-1116.
- LEONG, T. L.; HERDIN, E. E. y GAYLOR, M. (2005). Career specialty choice: A combined research-intervention project, *Journal of Vocational Behavior*, 67, 1, 69-86.
- MORGAN, C.; ISAAC, J. D. y SANSONE, C. (2001). The roles of interest in understanding the career choices of female and male college students, *Sex roles: A journal of Research*, 44, 295-320.
- MORIANO, J. A.; SÁNCHEZ, J. A. y PALACÍ, F. J. (2004). Un estudio descriptivo sobre los emprendedores en España, la República Checa y Bulgaria, en J. A. MORIANDO, *El emprendedor innovador y la creación de empresas de I+D+i*. Valencia: Universidad de Valencia, 161-178.
- MORIANO LEÓN, J. A.; PALACÍ DESCALS, F. J. y MORALES DOMÍNGUEZ, J. F. (2006). El perfil psicosocial del emprendedor universitario, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22, 1, 75-99.
- MOW INTERNACIONAL RESEARCH TEAM (1987). *The meaning of working*. London: AcademiaPress.
- MUKHERJEE, S. (2006). Towards fulfilment in work and life: Experience and insights from India, en S. STASHEVSKY, *Word values and Behaviour*. N.Y: ISSWOV-International Society for the Study of Work & Organizational Values, 46-53.

- MYRY, L. y HELKAMA, K. (2001). University Students' Value Priorities and Emotional Empathy, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 21, 1, 25-40.
- MYRY, L. y HELKAMA, K. (2002) The role of value priorities and professional Ethics training in moral sensitivity, *Journal of moral education*, 31, 1, 35-50.
- PÉREZ-LATRE, F. y BRINGUÉ, X. (2005). Comunicación efectiva en circunstancias difíciles: el público entre 14 y 19 años, *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 53-60.
- RAZUMNIKOWA, O. M. (2005). The Interaction between Gender Stereotypes and Life Values as Factors in the Choice of Profession, *Russian Education and Society*, 47, 12, 21-33.
- RÍSQUEZ, A. (2004). Efectos de las diferencias interculturales sobre el desarrollo de la carrera y la orientación vocacional: un estudio empírico de los factores que influyen en la motivación hacia el trabajo de los trabajadores irlandeses y españoles, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15, 1, 11-31.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad, en P. APODACA y C. LOBATO (eds.), *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Alertes.
- ROE, R. A.; SCHWARTZ, S. H. y SURKISS, S. (1999). Basis individual values, work values, and meaning of work, *Applied Psychology: an International Review*, 48, 1, 49-71.
- ROKEACH, M. (1973). *The nature of human values*. New York: MacMillan.
- RUIZ QUINTANILLA, S. A. (1991). Introduction: The Meaning of Work, *European Work an Organizacional Psychologist*, 1, (2/3), 81-89.
- SÁNCHEZ, L.; MEJIAS, I. y RODRÍGUEZ, E. (2004). *Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- SÁNCHEZ-QUEIJA, I.; OLIVA, A. y PARRA, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia, *Revista de Psicología Social*, 21, 3, 259-280.
- SCHWARTZ, S. (1990). Individualism-collectivism: Critique and proposed refinements, *Journal of Cross-cultural Psychology*, 21, 139-157.
- SCHWARTZ, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries, *Avances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-20.
- SCHWARTZ, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?, *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- SCHWARTZ, S. H. (1999a). *Cultural value differences: Some implications for work*. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.
- SCHWARTZ, S. H. (1999b). A theory of cultural values and some implication for work, *Applied Psychology: an International Review*, 48, 1, 23-47.
- SCHWARTZ, S.; LEHMANN, A. y ROCCAS, S. (1997). Multimethod probes of basic human, en J. ADAMOPOULOS y E. KASHIMA (eds.), *Social Psychology and cultural context: Essays in honor of Harry Triandis*. Newbury Park, CA: Sage.
- SUPER, D. E. y NEVILL, D. D. (1986b). *The Values Scale*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- ŠVERKO, B. (2001). Life Roles and Values in International Perspective: Super's Contribution through the Work Importance Study, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 121-130.
- TORBAY, A.; MUÑOZ, M. C. y HERNÁNDEZ, C. M. (2001). Los estudiantes universitarios de carreras asistenciales: qué habilidades interpersonales dominan y cuáles creen necesarias para su futuro profesional, *Aula Abierta*, 78, 1-18.
- XENIKOU, A. (2005). The interactive effect of positive and negative occupational attributional styles on job motivation, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14, 1, 43-58.
- VALENTINE, S. (2004). Employment counselling and organizational ethical values, *Journal of Employment Counselling*, 41, 4, 146-155.
- ZABALZA, M. A. (2005). La formación por competencias: entre la formación integral y la empleabilidad, en J. TEJADA, et al. (coord.), *Actas del IV Congreso de Formación para el trabajo*. Zaragoza, 353-364.

Fuentes electrónicas

- HERRERA, I. (2007). Los valores de los adolescentes de un centro de educación secundaria en el extranjero, *Revista Iberoamericana*, 42, 3. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1628Herrera.pdf>. Consultado en mayo de 2007.
- HIRSCH, A. (2006). Construcción de un estado del conocimiento sobre valores profesionales en México, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, 2. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-hirsch2.html>. Consultado en abril de 2007.
- MESTRE, V.; PÉREZ-DELGADO, E.; SAMPER, P. y MARTÍ, M. (1998). Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *IberPsicología*, 3-1. Disponible en: <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi3-1/mestre1/mestre1.htm>. Consultado en noviembre de 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006a). Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL). Madrid: MEC. Disponible en <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=33&area=estadisticas>. Consultado en enero de 2007.
- SALA, J. y ABARCA, M. (2002). Las competencias emocionales de los futuros maestros/as, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, 3. Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=886>
- VARGAS SÁNCHEZ, A.; PALAYO DÍAZ, Y.; MORENO DOMÍNGUEZ, M. J. y MARÍN MATEOS, P. (2003). *Los valores en el trabajo y en la Educación Superior. Aplicación a la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Huelva*. Disponible en: http://www2.uhu.es/alfonso_vargas/archivos/VALORES%20PERSONALES%20CC%20TRABAJO%202003-2004.pdf. Consultado en septiembre de 2006.

Abstract

Working values: a study with university students of Primary Teaching and psychopedagogy

The work values, reasons for which it works or the labour expectations, are the objective of this descriptive study, made with 374 college students of Magisterio and Psychopedagogy. From the theoretical exposition of Schwartz, one is that the students mainly incline by dominions of universalism and benevolence, and less by those of profit and authority. Significant differences of sex exist, and the women approach more the first dominions that the men. And also are differences between the specialties, mainly between the one of special education and physical education. Also, it is emphasized that (self) knowledge of values promotes the development for the race in the construction of its competitions of knowledge to be and to know how to be.

Key words: *Work values, Schwartz, University students, Career development.*

Perfil profesional de los autores

Alejandra Cortés Pascual

Profesora contratada doctora. Sus líneas de investigación versan sobre educación en valores, tecnética, televisión y valores, comunicación educativa y orientación profesional, perteneciendo a un grupo de investigación en la Universidad del País Vasco, así como al Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación (EtnoEdu) de la Universidad de Zaragoza. Es docente en materias y cursos de orientación profesional, diagnóstico en educación especial y evaluación escolar, así como profesora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Zaragoza.

Correo electrónico de contacto: alcortes@unizar.es

Ana Arraiz Pérez

Profesora titular de Universidad. Actualmente, es responsable docente de las materias diagnóstico-orientadoras en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad de Zaragoza y profesora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de dicha universidad. Investigadora principal del Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación (EtnoEdu), desarrolla la línea sobre orientación educativa y deviance. Entre sus últimas publicaciones, reseñar *La complejidad narrativa de la orientación y el diagnóstico en Educación* (Zaragoza: Mira Editorial).

Correo electrónico de contacto: aarraiz@unizar.es

Concepción Bueno

Profesora titular de Escuela Universitaria. Sus líneas de investigación son el análisis de datos educativos y la aplicación de las tecnologías en la educación. Las materias impartidas en formación inicial y permanente del profesorado se centran en metodología básica de la investigación educativa y recursos informáticos para el profesorado. Es también profesora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Zaragoza.

Correo electrónico de contacto: cbueno@unizar.es

Tomás Escudero Escorza

Catedrático de Universidad. Sus líneas de investigación versan sobre investigación evaluativa, de programas, profesores e instituciones educativas, formación del profesorado y educación superior. Su docencia se centra en los ámbitos de la evaluación, metodología de la investigación y estadística para educadores. Actualmente es profesor del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Zaragoza.

Correo electrónico de contacto: tescuder@unizar.es

Alejandra Cortés, Ana Arraiz, Concepción Bueno, Tomás Escudero y Fernando Sabirón

Fernando Sabirón Sierra

Profesor titular de Universidad. Actualmente, es responsable docente en las materias de Métodos de Investigación y Evaluación en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad de Zaragoza. Director del Grupo de Investigación Aplicada en Etnografía de la Educación (EtnoEdu), desarrolla la línea sobre educación no formal y deviance. Entre sus últimas publicaciones, hay que reseñar *Métodos de Investigación Etnográfica en Ciencias Sociales* (Zaragoza: Mira Editorial).
Correo electrónico de contacto: fsabiron@unizar.es